



Vybrané kapitoly z psychologie a pedagogiky  
pro studující doplňujícího pedagogického studia

Josef Čepec  
Libuše Danielová  
Pavel Ecler  
Libor Hlaváček  
Jiří Hodný  
Kateřina Jičínská  
Jiřina Vlčková

2000

# Úvodem

Skripta „Vybrané kapitoly z psychologie a pedagogiky“ jsou určena zejména účastníkům doplňujícího studia na Vojenské akademii v Brně, mohou však sloužit i jako vhodný výchozí studijní materiál pro všechny, kteří chtějí blíže poznat průběh a výsledky aktivit, spjatých s rolí učitele ve výuce.

Cílem autorského kolektivu bylo vytvořit text, který – byť s ohledem na svůj limitovaný rozsah – poskytne ucelené množství informací použitelných jak v přípravě na předepsané zkoušky a zápočty, tak v případném dalším rozpracování naznačené problematiky s pomocí odborné literatury, na niž autoři odkazují v závěru jednotlivých kapitol.

Obsah skript, rozdělených do dvou základních oddílů, odpovídá koncepci stávajícího schváleného studijního plánu doplňujícího pedagogické vzdělávání. V první části (Vybrané kapitoly z psychologie) se čtenáři seznámí s vysvětlením ontogeneze lidské psychiky a blíže poznají pojmy jako jsou socializace člověka, sociální učení, malá sociální skupina, konflikty a stres učitelů. Druhá část (Vybrané kapitoly z pedagogiky) je uvedena stručným přehledem dějin pedagogiky a pokračuje výčtem vyučovacích metod a organizačních forem vyučování. Závěr oddílu věnovaného pedagogice tvoří kapitola pojednávající o podstatě, formách a efektivnosti sociální a pedagogické komunikace.

Učitelé předmětové skupiny aplikovaných disciplín ÚMPV VA vám přejí mnoho úspěchů při studiu i ve vaší nelehké pedagogické práci.

Autoři

Jednotlivé stati zpracovali:

Josef Čepec – 8

Libuše Danielová – 7

Pavel Ecler – 6

Libor Hlaváček – 9

Jiří Hodný – 2, 3

Kateřina Jičínská – 1, 5

Jiřina Vlčková – 4

Jazykovou korekturu provedl PaedDr. Libor Hlaváček.

Projednáno na zasedání ÚMPV dne 6. 11. 2000.

Skripta systémem L<sup>A</sup>T<sub>E</sub>X2e vysázel Rudolf Schwarz,

obrázky nakreslil Ladislav Dobrovolský.

# Obsah

<b>VYBRANÉ KAPITOLY Z PSYCHOLOGIE</b>	<b>7</b>
<b>1 Ontogeneze lidské psychiky</b>	<b>7</b>
1.1 Determinace ontogenetického vývoje . . . . .	8
1.2 Zrání a učení – základní mechanismy vývoje . . . . .	8
1.3 Teorie periodizace duševního vývoje . . . . .	9
1.3.1 Eriksonova periodizace . . . . .	9
1.3.2 Piagetova periodizace . . . . .	10
1.4 Vymezení jednotlivých období ontogeneze . . . . .	11
1.4.1 Prenatální období . . . . .	12
1.4.2 Novorozenecké období . . . . .	12
1.4.3 Kojenecké období . . . . .	13
1.4.4 Batolecí období . . . . .	15
1.4.5 Předškolní období . . . . .	17
1.4.6 Mladší školní období . . . . .	19
1.4.7 Období dospívání . . . . .	21
Puberta . . . . .	22
Adolescence . . . . .	26
1.4.8 Dospělost . . . . .	27
Vývojové etapy dospělosti . . . . .	27
Mladá (časná) dospělost . . . . .	28
Střední dospělost . . . . .	29
Pozdní dospělost . . . . .	31
1.4.9 Stáří . . . . .	33
Použitá literatura . . . . .	35
<b>2 Socializace člověka a sociální učení</b>	<b>37</b>
2.1 Podstata socializace . . . . .	37
2.2 Socializace a výchova . . . . .	38
2.3 Resocializace a adaptace . . . . .	38
2.4 Průběh socializace a její význam . . . . .	38
2.5 Důsledky nedostatečné socializace . . . . .	39
2.6 Vztah socializace ke společenským vědám . . . . .	39
2.7 Sociální učení . . . . .	39
Použitá literatura . . . . .	41
<b>3 Malá sociální skupina</b>	<b>42</b>
3.1 Vymezení malé sociální skupiny . . . . .	42
3.1.1 Funkce skupin . . . . .	43
3.1.2 Klasifikace malých skupin . . . . .	43
3.2 Struktura sociální skupiny . . . . .	46
3.2.1 Sociální role . . . . .	46
3.2.2 Stadia přijetí role . . . . .	46
3.2.3 Sociální pozice . . . . .	47
3.2.4 Vůdce skupiny . . . . .	49
3.2.5 Statusové symboly . . . . .	49

3.3	Skupinové normy . . . . .	50
3.3.1	Toleranční limit . . . . .	51
3.3.2	Stupně deviantního chování – odchylek . . . . .	52
3.3.3	Míra přijetí norem . . . . .	52
	Použitá literatura . . . . .	52
<b>4</b>	<b>Konflikty</b>	<b>54</b>
4.1	Druhy konfliktů . . . . .	54
4.2	Vnitřní konflikty a jejich zpracování . . . . .	58
4.3	Sociální konflikty . . . . .	61
4.4	Chování člověka v konfliktu . . . . .	62
4.5	Řešení konfliktů . . . . .	63
4.6	Místo závěru: Teoretická východiska konfliktu . . . . .	68
	Použitá literatura . . . . .	69
<b>5</b>	<b>Stres učitelů</b>	<b>71</b>
5.1	Vymezení stresu . . . . .	71
5.2	Stres učitelů a fenomén "burnout" . . . . .	72
5.3	Klasifikace zátěže učitelů . . . . .	72
5.4	Faktory ovlivňující stres . . . . .	73
5.5	Prevence stresu . . . . .	74
5.6	Příklad aktivního přístupu ke zvládnutí stresu . . . . .	75
	Použitá literatura . . . . .	76
	<b>VYBRANÉ KAPITOLY Z PEDAGOGIKY</b>	<b>78</b>
<b>6</b>	<b>Stručný přehled dějin pedagogiky</b>	<b>78</b>
6.1	Úvod do dějin pedagogiky . . . . .	78
6.2	Dějiny pedagogiky . . . . .	78
6.2.1	Cíle, prameny a metody . . . . .	78
6.2.2	Pravěk . . . . .	79
6.2.3	Starověk . . . . .	80
6.2.4	Středověk . . . . .	85
6.2.5	Novověk . . . . .	88
	Protireformace . . . . .	89
6.3	Vznik pedagogiky a přehled nejvýznamnějších teoretiků pedagogiky . . . . .	90
6.3.1	Jan Amos Komenský (1592–1670) . . . . .	90
6.3.2	John Locke (1632–1704) . . . . .	95
6.3.3	Jean Jacques Rousseau (1712–1778) . . . . .	96
6.3.4	Friedrich Fröbel (1782–1852) . . . . .	97
6.3.5	Adolf Diesterweg (1790–1866) . . . . .	97
6.3.6	Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827) . . . . .	98
6.3.7	Johann Friedrich Herbart (1776–1841) . . . . .	99
6.3.8	Gustav Adolf Lindner (1828–1887) . . . . .	100
6.3.9	Lev Nikolajevič Tolstoj (1828–1910) . . . . .	102
6.3.10	Herbert Spencer (1820–1903) . . . . .	103
6.4	Reformní a alternativní pedagogická hnutí – část první . . . . .	104
6.4.1	John Dewey (1859–1952). Americká progresivní výchova . . . . .	104

6.4.2	Celestin Freinet (1896–1966) Freinetovská škola . . . . .	105
6.4.3	Maria Montessori (1870–1952) Montessoriovská škola . . . . .	107
6.4.4	Rudolf Steiner (1861–1925) Waldorfská škola . . . . .	107
6.4.5	Peter Petersen (1884–1952) Jenský plán . . . . .	108
6.4.6	Československá pedagogika v době reformních pedagogických hnutí	109
6.4.7	Otakar Kádner (1870-1936) . . . . .	110
6.4.8	Václav Příhoda (1889 - 1979) . . . . .	110
6.4.9	Otakar Chlup (1895-1965) . . . . .	110
6.4.10	Jan Uher (1891–1942) . . . . .	111
6.5	Reformní a alternativní pedagogická hnutí – část druhá . . . . .	112
	Použitá literatura . . . . .	113
<b>7</b>	<b>Vyučovací metody</b>	<b>114</b>
7.1	Stručná charakteristika některých metod výuky . . . . .	116
7.1.1	Přednáška . . . . .	116
7.1.2	Rozhovor . . . . .	117
7.1.3	Diskuse . . . . .	118
7.1.4	Ukázka s objasněním . . . . .	118
7.1.5	Konzultace . . . . .	118
7.1.6	Seminář . . . . .	119
7.1.7	Cvičení . . . . .	119
7.1.8	Nácvik . . . . .	119
	Skupinové taktické cvičení . . . . .	120
7.1.9	Zkoušení a hodnocení studentů . . . . .	121
7.1.10	Participativní vyučovací metody . . . . .	122
	Použitá literatura . . . . .	122
<b>8</b>	<b>Organizační formy vyučování</b>	<b>123</b>
8.1	Stručná charakteristika hlavních druhů zaměstnání . . . . .	125
8.2	Problémové vyučování . . . . .	125
8.3	Skupinové vyučování . . . . .	128
8.4	Programované vyučování . . . . .	132
	Použitá literatura . . . . .	134
<b>9</b>	<b>Pedagogická komunikace</b>	<b>136</b>
9.1	O podstatě sociální (a pedagogické) komunikace . . . . .	136
9.1.1	Funkce a podoby pedagogické komunikace . . . . .	138
9.1.2	Determinanty pedagogické komunikace . . . . .	139
9.2	Vybrané komunikační teorie . . . . .	141
9.2.1	Teorie C. E. Shannona . . . . .	141
9.2.2	Reuschova teorie . . . . .	144
9.3	O psychologických vlastnostech jazyka . . . . .	145
9.4	Typy komunikace . . . . .	148
9.4.1	Verbální komunikace . . . . .	148
	Paralingvistické aspekty řeči . . . . .	150
	Ovlivňování posluchačů . . . . .	151
9.4.2	Neverbální komunikace . . . . .	153

Formy neverbální komunikace . . . . .	154
Sdělování pomocí pohledů a tzv. "řeči očí" . . . . .	154
Sdělování výrazem obličeje . . . . .	155
Sdělování pomocí pohybů . . . . .	155
Sdělování fyzickými postoji . . . . .	156
Gestika . . . . .	156
Dotyk v mimoslovní komunikaci . . . . .	156
Sdělování vzájemným přiblížením či oddálením . . . . .	156
Sdělování úpravou zevnějšku . . . . .	157
Účinnost neverbální komunikace . . . . .	157
9.5 Efektivnost sociální a pedagogické komunikace . . . . .	158
9.5.1 Překážky úspěšné komunikace . . . . .	158
9.5.2 Animační komunikace . . . . .	159
9.5.3 Komunikační styl . . . . .	160
Použitá literatura . . . . .	160

# 1 Ontogeneze lidské psychiky

V obecném slova smyslu je vývoj chápán jako řada zákonitých změn, ke kterým dochází v nutném pořadí. Vývoj psychiky se potom rozlišuje ve trojím smyslu:

**fylogeneze psychiky:** od jednodušších živočichů ke tvorům složitějším a odtud až k člověku;

**antropogeneze psychiky:** vývoj psychiky u lidí v různých historických okruzích a v různých historických etapách;

**ontogeneze psychiky:** psychika v průběhu života jedince od početí přes dětství a mládí až k dospělosti a ke stáří.

Pro praxi učitele má největší význam studium ontogeneze psychiky člověka.

Základním předpokladem vývoje je zákonitá změna, ke které dochází vzájemným působením *vnitřních a vnějších determinant* (organismu a prostředí). Je třeba zdůraznit, že každá vývojová proměna, ke které v průběhu ontogeneze dojde, je současně změnou *nevratnou* (nelze se vrátit zpět do vývojového stadia, které bylo již jednou překonáno).

Vývoj platí pro celý průběh ontogeneze. Zahrnuje vývoj vzestupný – *evoluci* (neustálé zdokonalování, obohacování tělesných i psychických funkcí), především v souvislosti s dětstvím a dospíváním. Dále je to tzv. *vývoj stacionární – plató* (období stability, kdy změny nejsou tak rychlé a převratné). Některými autory je stacionární vývoj spojován s obdobím dospělosti, stárnutí a stáří pak především s *involucí* (postupným úpadkem tělesných i psychických sil). Vývoj člověka je však ve skutečnosti složitější, evoluce a involuce se vzájemně překrývají, popřípadě probíhají souběžně.

Také dospělost (vývoj stacionární) není možné chápat doslova jako období vývojové stability, ale spíše jako období, kdy jsou evoluční a involuční procesy v relativní rovnováze.

V souvislosti s ontogenetickým vývojem člověka se také často hovoří o *diferenciaci a integraci*. Diferenciace znamená postupné rozrůžňování jednotlivých fyzických a psychických funkcí (např. postupné zdokonalování motoriky, výrazových prostředků, intelektových výkonů, stále diferencovanější vztahy v rámci sociálního prostředí apod.).

Integrace (dosažení souhry, celistvosti, harmonie) s diferenciací úzce souvisí. Čím více má organismus různých orgánů a funkcí, čím je diferencovanější, tím dokonalejší a harmoničtější musí být jejich vzájemná provázanost, jejich souhra. Integrace vnáší do našeho duševního života řád a kontinuitu v čase.

Diferenciace a integrace vedou ke stále složitějšímu a dokonalejšímu vnitřnímu uspořádání, provázání a zdokonalení naší vnitřní fyzické i psychické struktury.

Podstatou vývoje je změna. V průběhu ontogeneze některé vlastnosti či schopnosti zanikají nebo ustupují do pozadí a jsou nahrazovány jinými, které jsou charakterizovány odlišnou kvalitou. V této souvislosti se také hovoří o *změnách kvalitativních*.

O *změnách kvantitativních* se mluví tehdy, jestliže podstata změny spočívá v množství, v rozsahu, ve změně proporcí (např. rozšíření kapacity paměti, slovní zásoby atd.).

Mezi změnami kvalitativními a kvantitativními existuje **příčinná souvislost** – určitá kumulace kvantitativních změn má za následek změnu kvalitativní a určitá kvalitativní úroveň umožňuje kvantitativní změny. V tomto smyslu např. dostatečná slovní zásoba a kapacita paměti umožňují jedinci přejít na vyšší úroveň myšlení – vyšší úroveň myšlení potom umožňuje osvojení většího množství poznatků o okolním světě.

V souvislosti se zákonitostmi ontogeneze je nezbytné se zmínit o pojmu **vývojové** (normativní) **krize**, kterou můžeme chápat jako rychlý kvalitativní skok v průběhu ontogeneze, jako prudký a překotný přechod mezi dvěma relativně klidnými stadii.

Podstata duševního vývoje člověka se chápe v obecné rovině jako postupný proces **socializace**, tj. začlenění se do společnosti přijetím společenských norem, zvyků, postojů, společenských pravidel, vědomostí, přijetím sociálních rolí atd. a následné **individualizace**, kdy se jedná o proces budování vnitřní nezávislosti, vlastního sebevědomí a relativního osamostatnění se. I zde jde o úzce provázané pojmy. Nejprve musí jedinec poznat, jak určitá společnost funguje, jaké normy, postoje a hodnoty vyznává, aby se pak vůči nim mohl vymezit, přijmout je za své nebo je popřípadě odmítnout.

## 1.1 Determinace ontogenetického vývoje

Celoživotní vývoj člověka je výslednicí vzájemného působení **sil biologických** (zrání nervové soustavy, činnost neurohormonálního systému, typ vyšší nervové činnosti, dědičnost, tělesná konstituce atd.), **sociálních** (proces postupné socializace člověka) a **psychologicko-osobnostních** (vědomé volní usměrňování vlastního vývoje).

Názory na to, které z uvedených determinant mají na průběh ontogeneze rozhodující vliv, nejsou jednotné. Teorie empiristické (např. behaviorismus) vycházejí z předpokladu, že rozhodující význam pro formování vývoje má sociální prostředí a zejména pak sociální učení. Teorie nativistické (např. psychoanalýza) naopak přisuzují rozhodující význam vrozeným dispozicím. A konečně teorie interakční (např. Piaget) předpokládají víceméně rovnocenný význam vrozených vloh a prostředí na vývoj jedince a hledají mechanismy jejich vzájemné interakce. Z tohoto pojetí ontogeneze vychází i tento učební text. Biologické, sociální i psychologické determinanty se v celém průběhu lidské ontogeneze vzájemně ovlivňují, proplétají a kombinují. Tento proces bývá souhrnně nazýván jako bio–psycho–sociální determinace duševního vývoje.

## 1.2 Zrání a učení – základní mechanismy vývoje

Dynamika vývoje osobnosti je podmíněna interakcí mezi zráním a učením. **Zrání (maturation)** je předpověditelný následek změn diktovaných genetickým programem. Je to přirozený, nutný růst. Do programu zrání patří např. to, že děti dříve lezou, než chodí, že rostou rychleji v útlém dětství než v pozdějším věku. Zastánci názoru, že zrání má primární roli ve vývoji, tvrdí, že nepříznivé extrémní vnější podmínky mohou vývoj zpomalit, ale že základní růstové tendence se přesto silně prosazují.

**Učením** se rozumí především **sociální zkušenost**, kterou dítě prožívá v různých prostředích jako je rodina, škola, kamarádi, vliv kultury, společenského klimatu. Významnou roli hraje organizovaná zkušenost a záměrné působení ve škole. Učení je tedy sociálně podmíněné.



Ve vztahu zrání a učení je podstatné, že proces zrání umožňuje a připravuje proces učení a naopak proces učení stimuluje a pohání vpřed proces zrání. Např. dítě je zralé pro školu až v určitém okamžiku podmíněném vnitřními vývojovými změnami a naopak, je-li dítě přiměřeně podněcováno svým okolím, má to vliv na jeho zrání.

Pro práci učitele je možné vyvodit tento závěr: výuka by měla předbíhat vývoj tak, aby se rozvíjely psychické funkce dítěte. Je-li dítě zralejší než úroveň výuky, vývoj není podněcován. Pokud učivo předbíhá vývoj příliš, je také výuka neefektivní.

### 1.3 Teorie periodizace duševního vývoje

Stejně jako se liší názory na rozhodující hybné síly duševního života, není také jednotný názor na průběh ontogeneze. Empiristické teorie pohlížejí na vývoj osobnosti spíše jako na *souvislý kontinuální proces změn*, vedoucí ke zlepšování dovedností, schopností, diferencovanějších vztahů, postojů apod. Dělení psychického vývoje je pak založeno spíše jen na vnějších kritériích.

Jiní autoři (např. J. Piaget) chápou vývoj člověka jako *sled kvalitativně odlišných etap*, které lze psychologicky smysluplně odlišit. Pro ilustraci ve stručnosti uvedeme několik teorií duševního vývoje, které současné pojetí ontogeneze člověka ovlivnily.

#### 1.3.1 Eriksonova periodizace

Erik Erikson, i když původně vycházel z psychoanalýzy, klade značný důraz na společenské a kulturní faktory. Vychází z předpokladu, že člověk musí vyřešit na každém stupni vývoje určitý psychosociální konflikt. Jen po úspěšném zvládnutí tohoto stěžejního konfliktu vývoj pokračuje zdárně dál, jinak je ohrožen. Lidský život dělí na „osm věků života“. Každý věk má své ústřední téma s určitou prioritní hodnotou, která je současně také hlavním úskalím, jemuž je třeba čelit.

**Téma základní důvěry** V prvním roce života závisí získání základního životního pocitu důvěry na kvalitě vztahu matky k dítěti. Jestliže v tomto ohledu mateřská osoba selže, vyvíjí se *pocit nedůvěry*.

**Téma autonomie** Dítě ve druhém roce života má tendenci k samostatnosti, začíná kontrolovat své vylučovací funkce i motorické schopnosti, snaží se prosazovat svou vůli. Povzbuzující a trpěliví rodiče umožňují, aby se u dítěte vyvíjel zdravý pocit autonomie. Rodiče omezující, či ve svých požadavcích na dítě netrpěliví, vyvolávají u něj *stud a pochyby*.

**Téma iniciativy** Dítě v předškolním věku touží po vlastní aktivitě. Rodiče, kteří dovolí dítěti samostatně probídat okolní svět a podporují fantazijní hru, vytvářejí předpoklady k jeho iniciativě. Trestající a omezující rodiče naopak vzbuzují v dítěti *pocit viny* a pasivní přijímání všeho, co mu okolní prostředí přináší.

**Téma snaživosti** Dominantou mladšího školního věku je výuka ve škole. Stále větší význam má pro dítě vlastní výkon a s ním související pocit úspěšnosti či neúspěšnosti. Učitelé mají proto dávat dítěti pocit, že na školu stačí a že jeho snažení je

odměňováno. Tento výchovný princip rozvíjí sebedůvěru a sebeprosazení v životě. Podlamování snaživosti a opakující se neúspěchy ústí u dítěte v ***pocit méněcennosti***.

**Téma identity** Věk dospívání je obdobím hledání, budování a ***nalézání identity***. Hledat identitu znamená hledat odpověď na otázku „kdo jsem, jaký je smysl mého života, kam směřuji, čemu věřím, jak se na mne dívají ostatní...“. Identita znamená pocit vlastní jistoty, zodpovědnost za své činy, realistické sebevědomí, znalost svých možností a mezí. Opakem identity jsou ***pocity zmatku a nejistoty***.

**Téma intimacy** V období rané dospělosti by mělo dojít k navázání důvěrného, citového, intimního vztahu s druhým člověkem, s nímž sdílí všechny podstatné stránky života. Jestliže se člověk vzdá pokusu o vytvoření takového vztahu, nebo jsou pokusy neúspěšné, vzniká ***pocit osamělosti*** a ***pocit izolace***.

**Téma generativity** V období střední a zralé dospělosti je charakteristická potřeba a snaha vytvářet, být potřebným, dávat a pomáhat zejména svým dětem či obecně další generaci. Neúspěšný vývoj v této etapě vede k ***životnímu ochuzení, stagnaci***.

**Téma integrity** Ve stáří se člověk ohlíží zpět a hodnotí svůj život. Integrity je dosaženo, jestliže při takové introspekci prožívá pocit životní naplněnosti a smysluplnosti. J. Křivohlavý tvrdí, že o všechno přijdeme smrtí, zůstává jen to, co jsme pro koho udělali dobrého (Křivohlavý, 1994). Nedostatek integrity se projevuje nevyrovnaností, ***zoufalstvím a strachem ze smrti***.

Úkolem učitelů je podporovat jednotlivé vývojové úkoly v průběhu školní docházky. Děti mají sklon přejímat a zvnitřňovat učitelův obraz o nich samotných. Dobří učitelé signalizují dětem, že si jich váží jako osobností, že je pokládají za schopné si osvojit vědomosti a dovednosti a povzbuzují je k překonávání neúspěchů. Součástí výchovy je nejen výchova k sebepoznávání, sebevyjadřování, pozitivnímu sebepojetí, k vzájemné úctě mezi dětmi i dospělými, ke vzájemné spolupráci, nýbrž i širší výchova k „bytí“ – způsobu, jak jedinec prožívá svůj život.

### 1.3.2 Piagetova periodizace

Jean Piaget vychází z předpokladu, že vývoj osobnosti se uskutečňuje v interakci dítěte a vnímaných jevů v prostředí. Na základě vlastní prováděné činnosti a vnímaných dějů si dítě vytváří myšlenkové obrazy těchto činností a dějů – schémata. Tato schémata neboli ***kognitivní struktury*** se vyvíjejí v několika kvalitativně odlišných stadiích.

První stadium, od narození přibližně do 2 let, je ***obdobím senzomotorické inteligence***. Dítě začíná chápat svět prostřednictvím koordinace sensorických zkušeností (co slyší, vidí) s motorickou aktivitou. Dítě se v tomto období začíná postupně oddělovat od okolního světa a utvářet pojem sebe sama.

Druhé stadium (od 2 let zhruba do 7 roků) Piaget nazývá ***obdobím symbolického, předpojmového myšlení***. Dítě pojímá svět do svých představ a symbolů,

a také se na symbolické úrovni prostřednictvím řeči o světě vyjadřuje. Dítě si postupně rozvíjí svůj jazyk a začíná pracovat s představami.

Ve třetím období (mezi 7. až 12. rokem), jež je charakterizováno jako **stadium konkrétních operací**, dítě začíná používat myšlenkové operace, dokáže třídit předměty, chápe příčinné vztahy. Logické myšlení se uplatňuje prozatím jen v případech, může-li dítě uvažovat o konkrétních, názorných objektech.

Čtvrté období (12 let a výše), je **stadium formálních operací**. Myšlení dospívajících přechází za hranice skutečnosti, míří od konkrétního k abstraktnímu. Jedná se o vrcholnou formu inteligence.

Chronologická věková pásma přiřazená k různým piagetovským stadiím jsou pouze přibližná. Existují doklady o tom, že Piaget schopnosti dětí podcenil. Jeho přínos spočívá v tom, že se pokusil vstoupit do dětského světa a porozumět mu z pohledu dítěte.

Pro práci učitele je užitečný základní Piagetův poznatek, že dětské chápání je podmíněno schopností dítěte tvořit pojmy a vytvářet vnitřní model, který se postupně blíží vnější skutečnosti. Z hlediska výchovy a vyučování to má za následek, že „neschopnost“ dětí porozumět otázkám, pokynům a vysvětlením, jež poskytují dospělí, nebývá způsobena jejich vlastními nedostatky, ale spíše neschopností dospělých předat jim tato sdělení formou na přiměřené úrovni, na jaké děti mohou pojmově chápat. (Fontana, 1997).

## 1.4 Vymezení jednotlivých období ontogeneze

Do dnešní doby není k dispozici jednotný, všeobecně přijímaný model periodizace duševního života a jednotliví autoři se navzájem liší jednak ve vymezení názvů jednotlivých vývojových stadií, jednak v jejich časovém ohraničení.

Tento text při dělení ontogenetického vývoje vychází do značné míry z vývojových období způsobem, jakým je rozlišuje J. Langmeier (1989).

1. Prenatální období: obvykle 280 dní – vývoj od početí zárodku do narození dítěte.
2. Novorozenecké období: prvních šest týdnů života. Novorozenecké období bývá v různých učebních textech vymežováno rozdílně.
3. Období kojenecké: do jednoho roku života.
4. Batolecí období: zhruba do tří let života dítěte.
5. Předškolní období: do 6–7 let.
6. Mladší školní období: do 11–12 let.
7. Puberta: do 15 let – v některých textech se období puberty dělí na fázi prepuberty a vlastní stadium puberty. Hranice mezi oběma fázemi je tak nezřetelná, že je možné pubertu nedělit a chápat ji jako celek.
8. Adolescence: do 20–22 let.

9. Mladá dospělost: do 30 let.
10. Střední dospělost: do 45 let.
11. Pozdní dospělost: do 60 let.
12. Stáří: nad 60 let.

#### 1.4.1 Prenatální období

Vývoj jedince začíná početím a základy psychického vývoje člověka musíme hledat již v období nitroděložního vývoje.

Prenatální období můžeme rozdělit do několika fází podle různých kritérií. L. Vašina (1986) dělí prenatální období z fyziologického hlediska do tří základních fází:

**období blastemové:** od okamžiku oplození do prvního srdečního ozvu, což je koncem třetího týdne vývoje;

**období embryonální:** od čtvrtého týdne do konce třetího měsíce. Je to období, kdy probíhá rychlý růst zárodka a tvorba základu jednotlivých orgánů (organogeneze);

**období fetální:** končící porodem. Jde o období zrání orgánů, z nichž mnohé začínají plnit svoji funkci, včetně činnosti žláz s vnitřní sekrecí.

Zvláště první dvě stádia jsou pro vývoj plodu kritická. Zárodek v tomto období neobvykle rychle roste, vytváří se základ všech tělesných orgánů, a proto jakékoli škodlivé vlivy působící na plod během tohoto období mohou vést k dalekosáhlým následkům jak v oblasti somatické, tak i psychické.

O počátcích našeho duševního vývoje a o jeho mechanismech toho zatím není mnoho známo. Ukazuje se však, že vývoj psychiky v nejranějším období lidského vývoje má mnohem větší význam pro průběh celého ontogenetického vývoje než se kdy v minulosti předpokládalo. Dobrý psychický stav matky je významný pro zdravý vývoj psychiky dítěte. Dítě samotné je již před narozením schopno do určité míry vnímat, „cítit“, přijímat, ale i vysílat celou řadu podnětů, je schopno jednoduché sociální interakce a aktivní přípravy na život.

#### 1.4.2 Novorozenecké období

Novorozenecké období začíná porodem. Jde o mimořádně náročnou situaci nejen pro matku, ale především pro novorozence, který se musí v relativně velmi krátkém časovém úseku adaptovat na zcela nové životní prostředí. Největší změnou je přechod z tekutého do plynného prostředí, přerušení placentárního oběhu, adaptace plicního a oběhového systému, termoregulace a adaptace metabolických funkcí. Tato obrovská zátěž na novorozence je podle mnoha porodníků dodnes ještě zvyšována způsobem vedení porodu, prvním ošetřením dítěte i rutinní poporodní péčí o matku i dítě.

Mottem současného porodnictví se proto stává „*přirozený*“ či jinak řečeno „*něžný porod*“, který je svou podstatou i přístupem mnohem ohleduplnější k matce i k dítěti, a na rozdíl od tradičně medicínského pojetí porodu klade mnohem větší důraz na stránku psychologickou.

Již v novorozeneckém období lze zjistit značné interindividuální rozdíly mezi jedinci, pokud jde o jejich aktivitu či frekvenci spontánních pohybů.

Novorozenec je vybaven všemi *základními nepodmíněnými reflexy* (hledací, polykací, kašle a zvracení, vyměšovací, obranný, úchopový, polohový, tonicko šijový reflex atd.), které mu umožňují adaptovat se na podmínky změněného životního prostředí. Zralý novorozenec je však schopen se i učit, hledá ve svém okolí souvislosti a získává z nich zkušenosti. Aktivně vyhledává problémy a pátrá po jejich řešení. To, co se novorozenec naučil, je schopen si pamatovat i déle jak 24 hodin.

Za zmínku stojí i tzv. *prosociální chování* novorozence. Zjistilo se, že novorozenec velmi živě reaguje na lidský hlas, především na vysoký ženský hlas, a to mnohem živěji než na jiné zvukové podněty. Dítě pečlivě zkoumá zrakem rysy lidského obličeje, intenzivně vnímá pachy a je schopno identifikovat tímto způsobem svou matku. Za příznivých okolností dochází k tzv. *souladu* mezi chováním dítěte a matky, ke společně zaměřené pozornosti a společně sdíleným emocím.

Během sociální interakce využívá novorozenec všechny své rozvíjející se smysly – zrak, sluch, hmat, čich, chuť. Mnozí autoři zdůrazňují zejména komunikaci dotekovou, která probíhá velmi intenzivně při situacích kojení, přebalování nebo jen mazlení se s novorozencem.

Poslední výzkumy poukazují na skutečnost, že novorozenec se zapojuje do širšího lidského společenství mnohem dříve, než jak se předpokládalo. Nezbytným předpokladem pro úspěšné naplnění této překvapující aktivity novorozence je ovšem především rodičovské chování, které je ve většině případů velmi jemně sladěno s chováním novorozence, čímž mu poskytuje potřebnou zpětnou vazbu.

Má-li mít novorozenec v prvních dnech svého života optimální podmínky pro svůj rozvoj, potřebuje od prvopočátku osobu, která se mu věnuje v každé chvíli s nerozdělenou pozorností a přirozenou empatií. Jedná se především o matku, která je k této roli biologicky i psychicky nejlépe připravena. Předpokládá se, že právě kontakt matky s dítětem v prvních minutách, hodinách a dnech má rozhodující vliv pro další duševní vývoj dítěte.

### 1.4.3 Kojenecké období

Kojenecký věk bývá někdy obrazně nazýván „nejdelším rokem lidského života“ (Říčan, 1989). Nejdelším rokem proto, že během kojeneckého období dochází k nejbouřlivějšímu vývoji po stránce tělesné i duševní. Dítě se během prvního roku života naučí zvládat pohyb v prostoru, na konci tohoto období už ovládá i vzpřímenou chůzi, dovede manipulovat s předměty, rozvíjí se u něj praktická inteligence, naváže specifické diferencované vztahy ke svému okolí, dospěje až na samý počátek řečové komunikace.

Dětský organismus je během kojeneckého období nejzranitelnější, nejcitlivější, nejtvárnější, a to jak v záporném, tak v kladném smyslu. Čím je dítě starší, tím získává na jedné straně větší odolnost, ale na straně druhé je čím dál méně tvárné, učenlivé,

pružné a hůře se adaptuje na nové podmínky. Psychický a tělesný vývoj kojence se v tomto období vzájemně podmiňují. Psychický růst je do značné míry určován růstem tělesným, zvláště pak zráním centrální nervové soustavy. Zdravé, rychle rostoucí dítě prospívá obvykle i psychicky.

Již u kojence můžeme mluvit o inteligenci, a to o *inteligenci senzomotorické*, která je v této době ještě úzce svázána s přímým vnímáním okolního světa, s momentálně prováděnou činností a motorickými akty. Vrozené nepodmíněné reflexy jsou velmi záhy po narození spojovány s učení a postupně nové, podmíněné reflexy přebírají role reflexů vrozených. Už od čtvrtého měsíce začíná dítě pozvolna předvídat následky své činnosti a může tedy záměrně vyvolávat ve svém okolí jevy, které dříve působilo jen bezděky.

Od devátého měsíce začíná dítě chápat trvalost předmětu v čase. Do té doby pro dítě existovaly pouze ty předměty, které byly v dosahu jeho smyslů (sejde z očí, sejde z mysli). To je první krok ke kvalitativně dokonalejší formě inteligence – k *symbolickému myšlení*, které již plně pracuje s představami, a je tedy mnohem méně závislé na bezprostřední realitě.

Sociální interakce, postupné navazování skutečných a diferencovaných vztahů k okolnímu světu, probíhá bouřlivě po celé dětství, ale její počátky, které patrně mají rozhodující vliv na kvalitu sociálních vztahů v budoucnosti, musíme hledat především v období kojeneckém.

V době okolo sedmého měsíce dochází k tzv. *specifickému připoutání* dítěte k matce či jiné náhradní osobě. Postupně se toto pouto přenáší na další blízké osoby dítěte, i k místu, kde dítě žije – k domovu.

Na nepřítomnost matky reaguje dítě často tzv. *separační úzkostí*, kterou může často vyvolat pouhý odchod matky do jiné místnosti. S projevy separační úzkosti úzce souvisejí i projevy *strachu z cizích lidí*, který se začíná projevovat ve stejné době.

Projevy separační úzkosti i strachu z neznámých osob jsou výrazem normálního emočního vývoje dítěte. Naopak u dětí, které jsou vychovávány v ústavních zařízeních, a nemají tudíž možnost navázat k některé dospělé osobě specifický vztah, se tyto emocionální projevy nevyskytují, což se považuje za známku defektu přirozeného emočního vývoje.

Se socializací úzce souvisejí stále se zdokonalující komunikační schopnosti dítěte. Vedle bohaté neverbální komunikace se velmi rychle rozvíjí i řečová aktivita kojence. Už koncem třetího měsíce je křik dítěte méně častý, ale zato výrazně diferencovanější. Dítě začíná vydávat první hlásky, tzv. *broukání*. Během šestého až sedmého měsíce začíná dítě *žvatlat*, vyslovovat zprvu jednotlivé, později opakující se slabiky. Okolo devátého měsíce života již kojeneček začíná rozumět jednoduchým výrazům a výzvám, objevují se první jednoduchá nedokonalá slůvka. Ke konci kojeneckého období rozumí dítě stále většímu počtu slov a výzev, ale vlastní aktivní řeč zpravidla nepřekročí hranici několika málo jednoduchých slov.

Po celý první rok života dítěte platí, že pro jeho zdravý tělesný i duševní vývoj je nezbytné harmonické domácí prostředí, množství smyslových i emocionálních podnětů, především pak láskyplná péče matky, aby dítě prožívalo pocit důvěry a bezpečí v okolní svět.

#### 1.4.4 Batolecí období

Základními lidskými vlastnostmi člověk disponuje již od okamžiku narození, ale teprve v období batolecím získává dítě hlavní druhově specifické charakteristiky, které člověka odlišují od ostatních živočišných druhů. Jedná se především o vzpřímenou chůzi a prudký rozvoj dětské řeči. Koncem batolecího období vzniká u dítěte sebeuvědomování, vyděluje se vlastní „já“, což výrazně ovlivňuje další bouřlivý rozvoj dětské osobnosti.

Během celého batolecího období je patrný vývoj *hrubé a jemné motoriky*. Zpočátku nejistá, vratká chůze se okolo jednoho roku rychle zdokonaluje a dítě již v patnácti měsících chodí většinou samostatně, bez opory a dokáže se samo zastavit, aniž by se něčeho přidrželo. Dvouleté batole již chodí suverénně, zvládá nerovnosti terénu, běhá, skáče.

Ruce již ovládají všechny základní pohyby a ke konci batolecího období se dítě zpravidla naučí samo jíst, s menší pomocí se samo obléci apod.

Rozhodující pokrok je dosažen ve *vývoji dětské řeči*. Již koncem prvního roku života se objevují první náznaky řečové komunikace. Vlastní řečový projev je zatím velmi neurčitý a mnohoznačný, náznakům jednotlivých slov rozumějí často jen rodiče. Langmeier jej označuje jako tzv. „*dětský žargon*“. Obvykle se spíše jedná jen o napodobování lidských, zvířecích či fyzikálních zvuků, než o postižení jejich pravého významu.

K rozhodujícímu pokroku v dětské komunikaci dochází zhruba ve druhé polovině druhého roku života, kdy děti chápou *symbolický význam slov*. Pasivní slovní zásoba je v tomto období sice stále ještě větší než počet slov používaných aktivně, ale celková slovní zásoba prudce roste, dítě se učí jednotlivá slova spojovat dohromady, později se učí slova ohýbat, skloňovat, časovat. Batole začíná chápat slova jako dohodnuté znaky, jako pojem, odlišný od konkrétního objektu. Např. slovo pes časem přestává být slovem označujícím jednoho konkrétního psa, ale je pojmem zastupujícím kteréhokoli ze všech psů. Dítě se také naučí způsobu lidského rozhovoru, při němž se mluví a naslouchající vzájemně střídají.

V souvislosti s vývojem řeči dochází také ke kvalitativnímu pokroku v úrovni myšlení batolete. V období kolem druhého roku života bývá ukončen vývoj tzv. senzomotorické inteligence a dochází k rozvoji tzv. *symbolického a předpojmového myšlení*. Dokázal-li kojeneček přemýšlet jen o tom, co viděl, co bylo v jeho bezprostřední blízkosti, v dosahu jeho smyslů, dostává se batole v úrovni myšlení podstatně dále – dokáže již *myslet v představách*. Dítě si tedy dokáže vytvořit vnitřní obraz nějakého předmětu, osoby či děje, který je odlišný od toho, co dítě právě v tom okamžiku vnímá. Osobu, či věc, která v daném okamžiku není po ruce, je možné nějakým způsobem v představách napodobit, zastoupit. Činnosti konané dříve se skutečnými věcmi mohou přejít v činnosti konané jen v mysli, v představě, čímž dítě poprvé překračuje rámeček bezprostředního prostoru a času.

V oblasti sociálního života dítěte zůstává jeho osou i nadále vztah k rodičům či osobám náhradním, zejména pak k matce. Zdokonalená pohyblivost dítěte vede však ke stále diferencovanějším a bohatším sociálním vztahům k okolnímu světu. Batole si pozvolna buduje *svou roli v rodině*. Dítě navazuje aktivní kontakt se všemi členy domácnosti, s domácími zvířaty a ke každému z nich si vytváří vztah.

Zdokonalené výrazové prostředky dítěti umožňují, aby čím dál lépe dávalo najevo projevy svých citů – odtud pramení prudkost a bouřlivost citových reakcí batolete. Vedle vztahu k dospělým se objevují i počátky specifických vztahů k dětem. Vedle zkoumání, zvědavosti, emočního napodobování atd., je častá především žárlivost při narození mladšího sourozence, což batole chápe jako „sesazení z trůnu“.

Obecně platí, že riziko separační úzkosti přetrvává i po celé batolecí období a díky bohatším výrazovým prostředkům může mít i mnohem bouřlivější průběh.

Díky výraznému pokroku v lokomoci, myšlení i řeči, díky stále dokonalejším výrazovým prostředkům i stále mnohostrannějším sociálním kontaktům a zkušenostem získává dítě stále větší míru samostatnosti a vlastní autonomie. Poznává, že ono samo je iniciátorem mnoha jevů v okolním světě, může jít kam chce, může něco vlastnit, k někomu přijít nebo od něj utéci. Dítě si začíná „uvědomovat“, že je osobností a má tendenci si vyzkoušet, kam až jeho nově objevená autonomie sahá.

Tato fáze vývoje se dostavuje mezi druhým a třetím rokem života a mluvíme o ní jako o **fázi vzdoru či negativismu**. Mívá různě dramatický průběh a různě dlouhou dobu trvání. Dítě je v této době svéhlavé, neustále prosazuje svou vůli v čemkoli a proti komukoli. Negativismus je v této době samoúčelný – je to vzdor kvůli vzdoru. Tento první vážnější konflikt dítěte s dospělým je známkou rodící se osobnosti, objevení vlastního „JÁ“ dítěte. Běžné výchovné metody nezabírají, selhávají i tvrdší výchovné postupy jako je křik a bití.

První vážnější konflikt dítěte s dospělým je známkou rodící se osobnosti. Dítě dává „svým způsobem“ najevo, že je „někdo“, ne „něco“, čemu se dospělí věnují jen tehdy, když se jim chce. Proto je velmi důležitý postoj, který zaujmou rodiče vůči malému rebelovi. Rodiče a vychovatelé si musí uvědomit, že dětský vzdor je přirozenou a nevyhnutelnou součástí ontogeneze a do značné míry záleží na nich samotných, jak dramatický průběh bude toto velmi senzitivní období mít. Čím tvrději bude dítě trestáno a lámáno, tím větší vzdorovitost u něj vyvoláme.

Obecně platí, že dítě má pocítit únosnou míru vlastní svobody, nemáme je trestat, ale přesvědčovat a respektovat. Můžeme dítěti zakázat některou činnost, stanovit hranice, za které už nemůže, ale nemáme dítě násilím nutit k něčemu, co dělat nechce. Právě z hlediska výchovy charakteru je mezi „zabráněním a přinucením“ zásadní psychologický rozdíl. Jestliže dítěti zabráníme, aby jednalo, jak právě chce, např. jestliže je třeba odneseme na místo, kam nechtělo, je vše v pořádku: narazilo na větší sílu a muselo se podrobit, ale nemuselo jednat proti své vůli. Jestliže však batole hrozbami a surovostmi přimějeme, aby šlo, kam nechce, vychováváme podle známého vývojového psychologa Příhody „zárodek skety“. (Říčan, 1990)

Navzdory existenci období vzdoru musí dítě kolem sebe cítit určitý pevný, avšak ne tvrdý řád. To se týká i autority rodičů. Dítě musí vědět, co smí, co nemůže, a musí také vědět proč. Je zřejmé, že je to právě dětský vzdor, který prostřednictvím konfliktu s autoritami pomáhá dítěti pochopit a přijmout princip řádu okolního světa. Pokud se rodiče opevní trpělivostí a laskavostí, proběhne celé období vzdoru mnohem méně dramaticky a klíčící dětská osobnost a kořeny charakteru dostanou do budoucího života pevný a dobrý základ.



### 1.4.5 Předškolní období

V předškolním období se tělesný i duševní vývoj oproti obdobím předcházejícím zřetelně zpomalují. Vývoj probíhá méně překotně, stává se pozvolnějším a plynulejším. Dítě neustále zdokonaluje dříve nabyté schopnosti a dovednosti, nadále diferencuje své vztahy k ostatním lidem, k vrstevníkům. Výrazného pokroku dosahuje v oblasti myšlení, paměti, koncentrace pozornosti. Celý vývoj během předškolního období směřuje k dosažení psychické, sociální a tělesné „*zralosti*“, nezbytné ke vstupu do školy.

Po stránce motorické je patrná zlepšená pohybová koordinace, větší hbitost, plynulost a elegance pohybů. Pokroky v jemné motorice jsou patrné zejména v kresbě a při hrách se stavebnicemi, pískem, modelářskou hlinou.

Řečový projev předškoláka se zdokonaluje, pokud jde o počet slov, tak i ve skladbě vět a délce řečového projevu. Roste zájem dítěte o mluvenou řeč, dítě s chutí naslouchá pohádkám a příběhům, naučí se zpívat, odříkávat krátké říkanky a básničky. S vývojem řeči úzce souvisí i růst poznatků o okolním světě. Dítě je v této době neuvěřitelně zvědavé, o všechno se zajímá, na všechno chce znát odpověď. Říčan výstižně nazývá předškolní období „věkem tisícínásobného proč“. Poprvé se také u dítěte objevuje „vnitřní řeč“, kterou dítě užívá k regulaci svého chování.

Také myšlení doznává výrazné kvalitativní změny. Okolo čtvrtého roku života dítě překonává úroveň myšlení symbolického a dostává se na vyšší úroveň *názorového (intuitivního) myšlení*. Začíná uvažovat v celostních pojmech, které vznikají na základě vystižení základních a podstatných podobností předmětů a jevů světa. Myšlení předškoláka má však i v této době značná omezení, která mu ještě nedovolí myslet skutečně logicky. Závěry, ke kterým dítě dochází, jsou zcela závislé na jeho názoru, na tom, co již dítě vnímalo, či co si představovalo.

Charakteristickým rysem myšlení předškoláka je jeho *egocentričnost*. Nechápe ještě, že ostatní lidé mohou mít svá vlastní hlediska, odlišná od jeho vlastního. Když předškolák něco vypráví, automaticky předpokládá, že všichni okolo něho vědí o celé záležitosti stejně tolik jako on sám.

Dalším typickým rysem je *magičnost* myšlení. Dítě si běžně dovoluje měnit objektivní fakta podle svého vlastního přání. Navíc má pocit že ono samo je iniciátorem mnoha jevů (když se dítě točí, má dojem, že roztočilo celý svět, tramvaj přijela proto, že si to předškolák přál apod.).

Velmi často je možné se setkat s *antropomorfním* myšlením předškoláka. To je tendence všechny předměty a jevy okolo sebe polidšťovat. Připodobňuje člověku všechny neživé věci, stromy, mraky, nebeská tělesa, zvířata a přisuzuje jim lidské vlastnosti a způsoby.

Po stránce sociální zůstává pro předškoláka nejvýznamnějším sociálním prostředím i nadále rodina, ale dítě si postupně utváří širší a bohatší strukturu vztahů ke stále většímu okruhu lidí. Vedle rodičů a širší rodiny jsou to učitelky v mateřských školách, blízcí rodinní známí atd.

Nové kvality nabývají také stále intenzivnější vztahy k vrstevníkům. Především mateřské školy jsou v pravém smyslu „dobrou školou“ sociálních vztahů dítěte k vrstevníkům. Předškolák se začíná o své vrstevníky živě zajímat, má tendenci komunikovat, objevuje se citová vzájemnost mezi dětmi. Teprve v předškolním období začíná

dítě vyhledávat společnost vrstevníků, cítí se v ní spokojené, hra dostává nové kvality, neboť děti si začínají spolu hrát.

**Hra** má v socializačním procesu dítěte nezastupitelnou roli. Je to hlavní a současně nejpřirozenější dětská činnost, kterou bychom měli v co největší míře podporovat. Dětská hra má mnoho podob a mnoho významů. Jsou to hry manipulační, sloužící ke zdokonalení jemné motoriky, prostorové orientace, představivosti, hry pohybové – uvolňují napětí, procvičují tělesné funkce, uspokojují přirozené potřeby pohybu, hry napodobovací napomáhající k osvojování různých rolí, např. na maminku, na doktora, prodavače, policistu, učitelku.

Stále bohatší hra dítěte souvisí s dalším výrazným rysem psychiky předškoláka, a to je **fantazie**. Jeho fantazie je bohatá, neohraničená, v ní je možné naprosto všechno.

Dalším důležitým mezníkem v socializaci dítěte je vývoj **vnitřních sociálních kontrol** a především pak přebírání **vyspělejších sociálních rolí**. Rozvoj obojího podněcují především rodiče výchovou a svým příkladem, ale stále významnější roli hraje i širší sociální prostředí.

Termínem vnitřní sociální kontrola se rozumí především vyvíjející se „svědomí“. Vývoj svědomí je založen zejména na vřelém, uspokojivém vztahu dítěte k rodičům. Předškoláckovo svědomí je realistické, tzn. přečinem je pouze dokonaný čin, např. rozbitá hračka, motýl s utrženými křídly. Pohnutka nemá v tomto věku ještě význam, dítě nerozlišuje mezi tím, zda hračku rozbilo schválně nebo náhodou.

Dítě začíná disponovat stále širším repertoárem rolí a dokáže plynule přecházet z jedné role do druhé (role dítěte doma, v mateřské škole, role spolužáka atd.). Přitom se jednotlivé role mohou od sebe podstatně lišit.

Jako nejdůležitější se z hlediska rolového chování jeví **identifikace s mužskou či ženskou rolí** (sexuální identifikace). Dítě si v této době osvojuje vzory mužského či ženského chování podle vzoru rodičů i podle tzv. **sexuálních stereotypů**, které se však v různých společnostech liší.

Z hlediska sexuální identifikace je právě v předškolním období důležité, aby dítě mělo v nejbližším sociálním okolí možnost srovnání „mužské a ženské role“. V tomto ohledu mají těžší úlohu chlapani z neúplných nebo nefunkčních rodin, kde schází často právě vzor mužského chování. Mužský vzor pak bohužel často schází i během celé následující školní docházky.

**Školní zralost**, čili vývojová úroveň dítěte, nezbytná pro vstup do základní školy, je chápána ze tří základních hledisek.

- V první řadě je to **zralost tělesná**. Mluví se o tzv. první tvarové proměně dítěte, během níž dochází k celkovému protažení postavy, zmenšuje se velikost hlavy v poměru k ostatnímu tělu, končetiny se prodlužují, doposud spíše válcovitý trup se zužuje a zplošťuje, břicho se stále zřetelněji odlišuje od hrudníku. Posuzování výšky a hmotnosti dětí je nejčastějším, nejjednodušším, bohužel však nejméně průkazným ukazatelem celkové vyspělosti dítěte. S první tvarovou proměnou úzce souvisejí i změny v ovládnutí těla, motoriky ve smyslu přesnější koordinace, plynulosti a preciznosti pohybů nezbytných mj. při psaní.

- **Kognitivní zralost** se týká úrovně poznávacích procesů předškoláka. Dítě ve věku šesti let by mělo začínat svět chápat realisticky, být méně závislé na svých okamžitých přáních a potřebách, mělo by být schopno pročleněného vnímání, rozlišení části a celku. K úspěšnému nástupu základní školní docházky je nezbytná i určitá dosažená úroveň dalších schopností, jako je dostatečná kapacita paměti, úroveň řečového projevu, určitá míra znalostí a dovedností, které si dítě osvojí již v předškolním věku.
- **Emoční, motivační a sociální zralost.** Dítě by mělo být při nástupu do školy schopno dostatečné koncentrace pozornosti, práce ve skupině spolužáků, mělo by ovládat do jisté míry svoji emotivitu, vzdát se svých přání a potřeb ve prospěch společně prováděných úkolů. Z hlediska sociální zralosti by dítě již mělo být méně závislé na rodině, mělo by být schopno podřídit se cizí autoritě, přijmout novou „roli školáka“ a řídit se pravidly, která jsou s jeho novým postavením spojena.

S nástupem do školy není třeba spěchat, pokud si rodiče nejsou jisti, že předškolák splňuje všechna výše uvedená kritéria. I velmi nadané, ale prozatím ještě nezralé dítě, předčasně umístěné do školy, může mít s učením nemalé problémy. Pokud dítě získá pocit nedostačivosti, méněcennosti, mohou se tyto problémy táhnout po celý zbytek školní docházky.

#### 1.4.6 Mladší školní období

Mladší školní období je vymežováno nástupem do školy (6–7 roků) na straně jedné, na straně druhé pak počátečními projevy pohlavního dozrávání, doprovázeného odpovídajícími psychickými změnami (tj. 10–11 roků).

Během celého mladšího školního období probíhá vývoj osobnosti trvale kupředu ve všech ohledech. Jedná se zejména o nepřetržitý kvalitativní vývoj a zdokonalování všech schopností, dovedností a poznatků o světě, ve kterém školák žije, o rozvoj poznatků, které získává o sobě samotném, upevňuje se hierarchie hodnot, postoje, charakter, roste osobnost dítěte.

Langmeier nazývá mladší školní období „*obdobím střízlivého realismu*“. Školáka stále více zajímá, jak to ve světě chodí, jaké má svět zákonitosti, co k čemu slouží a jak to funguje. Školák není již závislý na svých fantaziích a přáních, ale zajímá ho svět reálný. Střízlivý realismus školáka můžeme pozorovat v každé jeho činnosti, v jeho zájmech, v písemném a kresebném projevu, ve hře, kdy věrně imituje předváděnou činnost či profesi, v literatuře, kterou preferuje (cestopisy, dobrodružné romány, encyklopedie) apod.

Realismus školáka je zpočátku realismem naivním. Dítě je odkázáno na to, co se dozví doma, ve škole, z knih. To, co mu sdělí autorita, je pro něj bernou mincí. Teprve postupem času začíná dítě přijímat informace kriticky, porovnává je se svými životními zkušenostmi, provádí první selekce. Doposud neotřesitelná víra v autoritu dostává první trhliny. Naivní realismus se mění v realismus kritický a je chápán jako první známka blížícího se dospívání.

Tělesný růst předškoláka je v tomto období většinou rovnoměrný, plynulý, na jeho konci je možné pozorovat výraznější zrychlení. Na tělesném růstu přímo závisí vývoj

pohybových schopností, hrubá i jemná motorika se i nadále zdokonalují, roste svalová síla, zlepšuje se pohybová koordinace celého těla.

Roste zájem o pohybové hry a sportovní klání, vyžadující rychlost, přesnost, obratnost. Pohybový vývoj však nezávisí jen na věku, ale také je důležité, jsou-li přirozené vývojové předpoklady rozvíjeny nebo naopak tlumeny zásahy zvenčí.

Zdokonaluje se *smyslové vnímání*, jeho kvalita i přesnost, zlepšuje se koordinace mezi zrakem a jemnou motorikou, roste schopnost diferencovat barevné odstíny. Vnímání přestává být nahodilým procesem a stává se záměrným cílevědomým pozorováním.

Svého vrcholu v mladším školním období dosahuje schopnost školáka vybavovat si v paměti dřívější vjemy – *představivost*. Představy mnoha školáků jsou tak přesné, že se téměř shodují s přímým vjemem. Tento jev je nazýván *eidetismus*.

Pro řečový projev školáka je charakteristický růst slovní zásoby a zdokonalení verbálního projevu. Roste délka vět, jejich složitost i skladba, repertoár využívaných gramatických pravidel. Dítě poznává nová slova, chápe již mnohem přesněji jejich správný význam a osvojuje si nové významy již známých slov. Mezi školáky jsou již patrné značné interindividuální rozdíly v kvalitě verbálního projevu, v četnosti užívaných slov, v kvalitě větné skladby a pochopitelně i ve slovní zásobě.

S vývojem řeči úzce souvisí i *vývoj paměti*. Dlouhodobá i krátkodobá paměť je v této době již mnohem stabilnější, umožňuje dítěti dobré osvojení i lepší reprodukci naučené látky. Dítě si osvojuje nové postupy učení, dokáže rozložit svoji pozornost na více oblastí učební látky – učí se učit.

Myšlení školáka dostává nové rozměry. Náznorné (intuitivní) myšlení je nahrazeno stadiem *konkrétních logických operací*. Podle Piageta je dítě schopno logických operací a úsudků odpovídajících zákonům logiky teprve ve věku okolo sedmi let. Dítě dovede udržet v mysli více faktů současně, dovede problémy řešit jen v mysli, dokáže se odpoutat od bezprostředního názoru, od svých přání a pocitů.

Všechny projevy konkrétních myšlenkových operací nenastupují pochopitelně najednou, ale postupně, mnohé z nich mohou být do značné míry závislé na vhodné formě učení a procvičování.

V okamžiku, kdy se dítě naučí číst, otvírá se mu společně s knihou obrovský přísun informací o světě. Obdobnou úlohu plní televize. Dítě již dokáže nové poznatky umístit v prostoru i v čase mnohem lépe než předškolák.

Vstup do školy znamená pro dítě výraznou změnu v procesu *socializace*. Rodina ztrácí svoji dominantní socializační funkci, vedle ní získávají stále větší význam další autority a vzory chování – učitelé, spolužáci.

Postupně se tvořící kolektiv spolužáků ve třídě dává dítěti možnost nových modelů chování, dítě si osvojuje celou řadu nových rolí na základě toho, jakou pozici si v kolektivu vydobyde.

Skupina vrstevníků začíná vedle rodiny spoluvytvářet *sebepojetí a sebevědomí* dítěte. Už v předškolním období (např. v mateřské školce) zaujímají některé děti spíše dominantní pozice, jiné se v kolektivu projevují submisivně, spíše se podřizují a nechávají ostatními vést. Ve škole se tyto rozdíly mnohdy ještě umocňují a vzhledem

k nedostatku vnitřních kontrol mohou vést až k extrémním projevům agresivity, popřípadě naprosté podřízenosti.

Zpočátku školní docházky, kdy jsou vztahy uvnitř kolektivu ještě málo diferencované, získávají dominantní postavení především děti vynikající fyzickou silou, obratností, dovedností. Vztahy jsou prozatím více méně nahodilé, utvářejí se podle toho, kdo s kým sedí, blízko koho bydlí, s kým chodí do kroužku apod. Teprve ve věku kolem deseti let se vytvářejí trvalejší vztahy, které už jsou založeny na osobnostních vlastnostech, blízkosti zájmů, povah apod. Vztahy uvnitř kolektivu jsou již mnohem diferencovanější a školáci si začínají získávat svoji pozici ve třídě i svými osobními vlastnostmi.

Stejně pozvolna se upevňuje systém hodnot, vývoj morálního vědomí a jednání. Zpočátku plně závisí na autoritě dospělého – rodiče, vychovatele, učitele. Ten určuje, co je správné a co ne, co se smí a co se nesmí, co je spravedlivé a co nikoli. Postupně se dítě v otázce morálky, charakteru i hodnot stává autonomnějším, začíná samo rozhodovat, co je správné, co ne. Objevuje se i zvýšená kritičnost vůči chování dospělých. Ve věku okolo jedenácti let už dítě nehodnotí jen činy samy o sobě, ale je schopno přihlédnout k motivům, příčinám a následkům jednání, je schopno odlišit, jak přísný trest vzhledem k okolnostem je adekvátní.

Role učitele je během celého školního období velmi důležitá, ať již jde o systém hodnot, které uznává a prezentuje, o příklad, který žákům dává, tak i o vývoj sebevědomí a sebehodnocení žáka. Učitel může svým přístupem žákovu sebevědomí podpořit, kompenzovat nedostatky, které vidí, nebo naopak netaktním přístupem, ironizováním a výsměchem před celou třídou odstartovat pocity méněcennosti.

Byla-li doposud hlavní dětskou činností hra, objevuje se v mladším školním období především **práce**, čili schopnost delší dobu vykonávat činnost, která se vykonávat „musí“, která sama o sobě není příjemná a nepřináší uspokojení okamžitých potřeb dítěte. Schopnost „školní práce“ je jedna z hlavních charakteristik školní „zralosti dítěte“. To neznamená, že hra se ze školákovu života vytrácí, mění se jen její formy a obsah. Herní činnost se stává mnohem bohatší a různorodější. Dítě preferuje hry soutěživé a hry se složitějšími pravidly.

Relativně klidné období mladšího školního věku však poměrně rychle končí, školák „roste zkušenostmi“, získává stále osobitější názory, svatozář autorit pomalu hasne, myšlení pokročí ve svém vývoji až k samým hranicím abstraktního uvažování, blíží se období plné dramatických převratů, změn a hledání – období dospívání.

#### 1.4.7 Období dospívání

Počátek období dospívání můžeme vymezit prvními známkami **pohlavního zrání** (11–12 roků). Objevují se sekundární pohlavní znaky, dochází k růstové akceleraci, u dívek se dostavuje první menstruace, u chlapců první noční poluce. K dovršení plné **pohlavní zralosti** a dokončení **tělesného růstu** dochází okolo 20. roku.

Ruku v ruce s biologickými změnami přicházejí výrazné psychické i sociální změny. Z psychických změn je to především zvýšená emoční labilita, ozývají se nové pudové tendence, myšlení dospívá do vrcholu svého vývoje na úroveň myšlení abstraktního.

Společně s dospíváním se také mění postoj společnosti k dospívajícímu, mění se očekávání jeho chování a výkonů. Dochází k postupnému osamostatňování se od rodiny, hledání nové životní role a nového sebepojetí.

Změny biologické, psychické a sociální se souhrnně označují jako **změny pubertální**. Výše uvedené změny sice probíhají více méně souběžně a závisle na sobě, ale u jednotlivých jedinců může docházet ke značné nerovnováze mezi jednotlivými složkami dospívání (viz dále).

## Vývojové etapy v období dospívání

U mnohých dospívajících existuje značný rozdíl mezi změnami biologickými, psychickými a sociálními. Mnohé děti, které nevykazují dosud žádné změny pohlavního zrání, začínají myslet již abstraktním způsobem. Naopak jedinci, u nichž již zřetelně začalo pohlavní dospívání, jsou stále emočně, intelektuálně a sociálně „dětinšší“ (intraindividuální variabilita).

Vedle intraindividuální variability je další komplikací při pokusech jasně vymezit období dospívání také mimořádně velká variabilita interindividuální. Zatímco u některých dívek se první sekundární pohlavní znaky začínají objevovat již v osmi letech, u jiných nastupují teprve v patnácti letech.

I přes tyto výhrady je toto období dále členěno a rozlišuje se na:

**období pubescence** – zhruba od 11 do 15 let;

**období adolescence** – zahrnuje věk přibližně od 15 do 20 let.

## Puberta

(Pubes – latinsky chmýří, přeneseně ohanbí, vnější pohlavní orgány, získávání dospělého typu ochlupení, potažmo tělesné dospívání vůbec.)

Celé období puberty lze rozdělit na 2 fáze:

**Prepuberta** (dívky 10–12 roků, chlapci 11–13 roků) – proměny se připravují, dochází k růstové akceleraci spojené s tělesnou nerovnoměrností, růstu pohlavních žláz, pohlavních orgánů, vývojem druhotných pohlavních znaků, zřetelnými duševními změnami.

**Puberta** (dívky 12–15 roků, chlapci 13–16 roků) – období nejrychlejších a nejprudších změn, spadá sem vrchol růstové akcelerace, začátek produkce zárodečných buněk, výrazné duševní, ale i sociální změny.

Kvůli značné interindividuální odlišnosti v procesu dospívání je velmi nesnadné vymezit nějaký výrazný předěl mezi oběma stadii puberty. Další skutečnost, která komplikuje časové vymezení puberty, je fakt, že každá nová generace začíná v průměru dospívat dříve než generace jejich rodičů. Toto urychlení v tělesném vývoji však není provázáno akcelerací v celé oblasti psychické, čímž je nerovnoměrnost vývoje dále zvyšována. Hovoříme o tzv. **sekulární akceleraci**.

Sekulární akcelerace má za následek, že se na jedné straně zkracuje doba dětství, na straně druhé se pak prodlužuje doba, kterou mladý člověk potřebuje k získání všech vědomostí a dovedností nezbytných ke společenskému uplatnění.

Tělesný růst neprobíhá rovnoměrně, končetiny rostou na začátku dospívání rychleji než ostatní tělo. Dochází proto k disharmonii postavy, která má za následek určitou tělesnou nevyváženost a neobratnost. Začínají být patrné výrazné rozdíly v tělesné stavbě dívek a chlapců. Chlapcům se rozšiřují ramena, narůstá svalová hmota, dívky se zaoblují, jejich pánev roste do šířky i do hloubky. Růst ňader začíná prvními náznaky okolo 10–11 roků, zprvu kuželovitě, po první menstruaci se ňadra zvětšují a zakulacují vlivem růstu mléčné žlázy. U obou pohlaví se také vyvíjí typicky dospělé ochlupení.

Souběžně s tělesným růstem také rostou a zrají vnitřní pohlavní orgány – varlata a vaječníky. První menstruace dívek se dostavuje v období okolo 11.–12. roku života, první noční poluce chlapců zhruba o jeden až dva roky později.

Myšlení chlapců a dívek dozrává ke svému vrcholu. Radikálně se mění celý způsob uvažování, objevuje se nová kvalita myšlenkových operací – tzv. *operací formálních*. Formální myšlení (myšlení nezávislé na obsahu) umožňuje dospívajícímu myslet abstraktně, provádět velký počet myšlenkových operací, uvádět myšlenky do nejrůznějších souvislostí a kombinací, myslet o neskutečném, stanovovat a prozkoumávat hypotézy, pracovat s pojmy, které jsou obecnější, mnohem vzdálenější bezprostřední smyslové skutečnosti. Mladý člověk v tomto věku dokáže myslet do daleké budoucnosti, začíná kriticky uvažovat o podstatě a smyslu hodnot, které mu společnost předkládá. Myšlení dostává úplně novou dimenzi, před dospívajícím se otevírá zcela nový svět poznání.

Nový způsob myšlení v sobě však nese i stále kritičtější postoj dospívajícího k okolnímu světu. Jestliže školák chápal svět realisticky, tedy takový jaký je, uvažuje dospívající ve zcela nových relacích. Srovnává svět takový jaký je se světem, který by měl nebo mohl být, s ideálem společnosti, který si sám vytvořil. Čím více dospívající konfrontuje současné poměry s tímto ideálem, tím více bývá mnohdy pesimističtější, kritičtější a nespokojenější s životní realitou.

Jedinec v této době je již také schopen myslet psychologicky, zajímá ho, jak se lidé liší, jaké jsou motivy a následky jejich jednání. Zabývá se podstatou takových pojmů jako je hmota, čas, pravda, spravedlnost, právo, svoboda, morálka. Rovněž dokáže do značné míry hodnotit sám sebe, svůj vlastní život, své myšlenky. Začíná být schopen introspekce.

Všichni dospívající mají potřebu smysluplně žít, a proto hledají pravou lásku, pravé štěstí. Každý si volí svou vlastní cestu. Může být hodnotná, jako je např. zájem o umění, jazyky, sport, ale může být i taková, že mladému člověku zkomplikuje život, jestliže hledá cestu v alkoholu, drogách či třeba sektách. Velké nebezpečí je v tom, že mládež má nedostatečné zkušenosti, a tedy malou rozlišovací schopnost a snadněji se ocitá na scestí. O tom všem by měli být učitelé informováni a ochotni s mladými lidmi hovořit nebo alespoň hledat způsob, jak mladým lidem účinně pomoci se orientovat.

Emocionalita dospívajícího je charakteristická nápadnými výkyvy nálad v obou směrech, především však směrem k negativním náladám a stavům – rozmrzelost, nepokoj, neklid, subdepressivní ladění. Jednání a reakce pubescenta jsou impulsivní, nestálé, těžko předvídatelné. Poruchy koncentrace pozornosti spojené s emocionální labilitou způsobují nezřídka výkyvy ve školním prospěchu. Na nevyrovnaných školních výkonech se mimo jiné podepisuje i zvýšená unavitelnost, střídání fází celkové ochablosti

až apatie s fázemi vystupňované aktivity. Často se vyskytují mírné neurovegetativní problémy, nechutenství, zhoršení spánku.

Mnozí mladí lidé nerozumějí těmto změnám a výkyvům, někdy až úzkostně pozorují své vnitřní stavy a konflikty, což vede ke zvýšenému sebepozorování, stažení se do vlastního citového světa, k dennímu snění a introverzi. Jindy pubescent reaguje nečekanými emocionálními výbuchy, výtržnostmi a destruktivním chováním. V období puberty je také velmi zvýšené riziko suicidálních pokusů. Téměř 50 % úmrtí mladistvých v tomto věku je na úkor dokonaných sebevražedných pokusů. V sebevražednosti mladistvých zaujímá naše společnost bohužel jedno z předních míst na světě.

Výbušnost citů v období puberty však nemusí zdaleka znamenat i jejich hloubku. Spíše manifestuje citovou labilitu, nedostatek sebeovládání, nedostatečnou integraci citového života.

Hlavním rysem socializace jedince v pubertě je postupné osamostatňování se od rodiny a navazování stále bohatších, diferencovanějších a hlubších vztahů k vrstevníkům.

Proces *emancipace* od rodiny je nezbytným vývojovým krokem na cestě k dosažení osobní autonomie a zralosti, ale i odpovědnosti. Bývá to proces nezřídka bolestivý, plný konfliktů a nedorozumění jak ze strany dospívajícího, tak ze strany rodičů.

Mladý člověk v touze zpřetrhat „pouta“, která mu brání v samostatnosti, se bouří proti autoritě rodičů, kritizuje jejich způsob života, jejich názory a postoje. Pubertální vzpoura se netýká jen rodičů, ale autorit obecně. Rodiče mnohdy zase nemají pochopení pro emancipační potřeby dospívajícího a brání mu v osamostatňování se buď příliš autoritativními postoji, nebo naopak všeobjímající péčí a láskou. Čím vřelejší a méně konfliktní vztahy mělo dítě s rodiči v období před nástupem puberty, tím snáze obvykle emancipační proces probíhá.

Navazování nových, hlubokých *vztahů k vrstevníkům* přímo souvisí s emancipačním procesem. Vztahy s vrstevníky dodávají pubescentovi jistotu, kterou ztrácí odpoutáváním se od rodiny. Současně ho připravují na budoucí hluboké emoční vztahy v dospělosti.

Objevuje se potřeba hlubokého intimního přátelství, kde je možné sdělovat si navzájem pocity, problémy, osobní zkušenosti. Dochází k blízkým emočním vztahům mezi dvojicemi, protože doposud převládající „skupinová přátelství“ tuto potřebu neuspokojují. Zpočátku jsou tato přátelství navazována mezi dospívajícími téhož pohlaví, teprve později, na přelomu pubescence a adolescence, se objevují intimnější vztahy mezi dívkami a chlapci – tzv. „první lásky“.

Skupina vrstevníků hraje obecně v životě dospívajícího stále významnější úlohu. Právě pomocí skupiny vrstevníků se dospívající snaží nalézt sám sebe, svou cenu, svoji hodnotu. Jde o mezistupeň ve vývoji od dětství k dospělosti, od rodiny k samostatnému životu. Proto je důležité, jakého zaměření bude skupina, se kterou se dospívající ztotožní, jaké hodnoty a ideály bude tato skupina preferovat.

Výrazné fyziologické změny organismu mají mimo jiné za následek bouřlivý nástup doposud drímajícího *sexuálního pudu* a s tím souvisejícího *sexuálního chování*. Způsoby sexuálního chování jsou determinovány nejen změnami hormonální činnosti, ale i výchovnými a sociálními podmínkami a normami.



Běžným jevem, který pomáhá uvolnit sexuální napětí, je v této době pubescentní masturbace. Ještě donedávna byla masturbace považována na aktivitu nežádoucí, nemorální, či dokonce zdraví škodlivou. Masturbaci během dospívání přiznává více než devadesát procent chlapců a o něco méně dívek. Jedná se o zcela přirozenou formu uvolňování nahromaděné sexuální energie. Vzácná není ani vzájemná masturbace mezi jedinci stejného pohlaví, aniž by tento jev měl vliv na pozdější výhradně heterosexuální chování.

Živý zájem o sexualitu se u pubescenta projevuje živým zájmem o anatomii a fyziologii pohlavních orgánů, o způsobech sexuálních praktik a poloh, o typech antikoncepce a pod. Běžné bývají v tomto věku pubescentní sexuální hry ve skupině vrstevníků – tzv. flaška, hra na fanty apod.

Navzdory stále rostoucímu zájmu mladých lidí o sexualitu nepřekročí vlastní sexuální zkušenosti ve většině případů platonické vztahy doprovázené prvními intimními doteky. Nejčastěji jde o jakousi přípravnou fázi pro budoucí sexuální život, o seznamování se s vlastními psychickými a fyzickými pocity, s probouzející se sexualitou. Avšak i mezi pubescenty se již vyskytují ti, kteří již mají zkušenosti s pohlavním stykem. Bohužel jsou zaznamenávány i případy předčasného těhotenství u čtrnácti a patnáctiletých dívek.

Kombinace časného fyzického zrání, rizikového chování, malé schopnosti myslet do budoucna u dospívajících i celkové společenské klima, kde je sex prezentován jako „zábava“, zejména v časopisech a televizi, to všechno činí situaci obtížnou a nepřehlednou. Změnu k lepšímu nelze očekávat od dokonalejších antikoncepčních metod, ale od nově pojaté sexuální, mravní a hodnotové výchovy jak v rodinách, tak na školách. Celé období puberty je tedy doba plná zvrátů, rozporů, změn a hledání osobní identity.

Langmeier vymezuje specifické problémy dospívajících ve čtyřech základních vývojových problémech:

**Rozpor mezi fyzickou a sociální zralostí.** Sekulární akcelerace způsobuje, že se na jedné straně posunuje hranice dospívání do nižšího věku, zatímco složitost společenských nároků a požadavků oddaluje dosažení sociální zralosti. Prodlužuje se tedy doba, kdy pubescent není ani dítě, ani dospělý. Totéž se týká fyzické a psychické zralosti pro sexuální aktivitu.

**Rozpor mezi rolí a statusem.** Od fyzicky skoro úplně zralých jedinců se očekává mnohdy vospělé odpovědné chování (role), přitom však status dospívajícího je v mnoha ohledech nízký. Předpokládá se poslušnost, dětské postavení.

**Rozpor mezi hodnotami mladé a starší generace.** Stále rychlejší běh života s sebou přináší výraznější rozdíly v názorech, v hodnotách a postojích jednotlivých generací. Starší generace se stává hlasatelem „osvědčených tradic“, oproti tomu mladí lidé naopak tyto tradice odmítají a vnímají jako překážku.

**Rozpor mezi hodnotami rodiny a vnější společností.** Dospívající již není jednoznačně vázán na normy a hodnoty svých rodičů a stále kritičtěji je posuzuje. Přesto zůstává v mnoha ohledech na rodičích závislý. I zde platí, že prosazují-li rodiče své názory příliš direktivně, vyvolávají spíše odpor, revoltu a příklon dospívajícího k hodnotám právě opačným.

Celé období puberty je snad nejkomplikovanějším a nejdramatičtěji probíhajícím obdobím lidské ontogeneze. Mladý člověk stojí před řadou nových problémů, nových vývojových úkolů, přijímá celou řadu nových životních rolí. Dívá se na svět novými – kritičtějšíma očima, znova musí hledat sám sebe, své místo ve společnosti. Ze strany dospělých by se dospívající měl dočkat trpělivosti, pochopení, vstřícnosti a povzbuzení. Často se však dočká přesného opaku a je nucen hledat si k dospělosti vlastní, často krkolomné a bolestivé cesty. Přestože pubescent tak radikálně brojí proti hodnotám dospělých, hledá mezi nimi své vzory, čeká na jejich uznání, touží se dospělým skutečně stát. Pokud by někdo chtěl odsuzovat „zkaženou mládež“, měl by si sám položit otázku, v jaké společnosti žije, jaké preferuje hodnoty, a proč takovou mládež vychovává.

## Adolescence

Přechod mezi pubescencí a adolescencí je velmi nezřetelný, individuální, a proto se toto období vymezuje pouze orientačně jako věk zhruba mezi patnáctým až dvacátým rokem. Jde v podstatě o plynulé pokračování puberty, o dokončení procesu dospívání. Podstatný rozdíl je například mezi mladým člověkem, který si v osmnácti letech začne po vyučení vydělávat a mezi studentem medicíny, který není po ekonomické stránce soběstačný ještě minimálně dalších šest let.

Tělesný vývoj v adolescenci pokračuje dalším růstem, především u chlapců, postava se stává symetrickou, pohyby jsou koordinovanější a plynulejší. Chlapecká postava díky dalšímu nárůstu svalové hmoty mužní, dívčí postava díky pokračujícímu růstu ňader a boků dostává definitivně ženský tvar. Mutace hlasu u chlapců končí, chraplavý hlas klesne o oktávu níže, vyrovná se a zmohutní.

Mladí muži jsou v období okolo osmnáctého věku života na vrcholu své sexuální aktivity, denní produkce testosteronu je v tomto období maximální. Naproti tomu u žen se dostavuje vrchol sexuální aktivity až okolo třicátého roku.

Masturbace jako hlavní forma sexuálního uspokojování přetrvává intenzivně po celé období adolescence. Vedle ní však dochází postupem času ke stále intenzivnějšímu heterosexuálnímu chování. Počínaje nesmělými doteky, přes petting (mazlení sexuálního rázu bez vlastního sexuálního aktu) až k vlastnímu pohlavnímu styku.

Intimní párové vztahy bývají mnohem intenzivnější, dlouhodobější a hlubší než v pubescenci, není však výjimkou, že část adolescentů prochází obdobím polygammí sexuality, kde se jedná spíše než o vztah o sexuální experimentování, o flirt a nabývání zkušeností.

V současné době se také snižuje průměrný věk prvního sexuálního styku. To je do jisté míry způsobeno nejen ranějším sexuálním zráním, ale také sociálním prostředím, v němž se dospívající nachází. Zde jsou například patrné rozdíly mezi učňovskou mládeží a studenty, kdy učni, kteří získávají mnohem dříve ekonomickou a sociální nezávislost, mívají procentuálně i mnohem větší zkušenosti v sexuální oblasti, včetně vlastní soulože.

Stejně tak jako v pubertě, i v adolescenci pokračuje proces hledání a utváření vlastní *identity*. Kromě zmíněné identity sexuální je to především pokračující separace od rodiny. Generační konflikt se pojímá jako součást osobnostního vývoje. Vzhledem ke stále větším životním zkušenostem adolescenta bývají konflikty mnohem cílenější, přesnější

a podstatnější. Konflikt a postupná psychická i fyzická separace od rodiny je nevyhnutelná, aby dospívající mohl navázat hlubší přátelské i milostné vztahy ve svém okolí, aby se stal samostatným a svéprávným členem společenství „dospělých“ jedinců.

Za normálních okolností končí separační proces po dvacátém roce života, kdy se vztahy mezi rodiči a adolescentem upraví a opět mezi nimi zavládne pozitivní vztah. Adolescent je již v životě pevněji ukotven, má hlubší životní zkušenosti, stále samostatnější uvažování, podloženější životní názory, upevňuje se jeho hodnotový žebříček, jeho názor na společnost a uspořádání světa. Začíná se také do společenského života stále aktivněji zapojovat, začíná si stále víc ujasňovat své, leckdy ještě nadnesené cíle. Nevyhne se při tom mnoha omylům a zklamáním, nezbytným k ještě realističtějšímu nazírání na svět i na sebe sama, na svoje síly a možnosti.

Adolescence je období, kdy dochází k podstatnému životnímu rozhodnutí, kterým je **volba povolání**. Málokterý pubescent i adolescent je natolik zralý a jeho cíle natolik reálné, aby se sám svědomitě a adekvátně rozhodl pro některou profesi. Přesto je důležité, aby se dospívající spolupodílel na volbě té které střední či vysoké školy, popřípadě povolání. Rodina může dospívajícímu pomoci tím, že podpoří jeho perspektivní zájmy a sklony, a tak mu pomůže najít oblast činnosti, se kterou se časem ztotožní a rovněž tím, že bude mít vůči dospívajícímu realistická očekávání odpovídající jeho možnostem.

Proces nacházení vlastní identity je velmi složitý, adolescent hledá odpověď na otázky – kdo jsem, za co stojím, v čem jsem výjimečný, čeho chci dosáhnout, co dokáži. Je to proces plný experimentování, pokusů, omylů i ztrát. Je to období hledání nových jistot, svého místa v životě, ve společnosti. I když se může zdát, že rodiče a učitelé v tomto období nemají příliš velký vliv, jejich podpora a dobré mínění je nesmírně důležitá.

#### 1.4.8 Dospělost

Psychologie dospělosti je do dnešní doby nejméně rozpracovaným obdobím lidské ontogeneze. To má několik zjevných příčin. Markantně se zpomaluje tělesný vývoj, který ještě v období puberty a počátkem adolescence hrál důležitou úlohu a stavěl všechny dospívající do přibližně stejného postavení a kladl před ně přibližně totožné vývojové možnosti a úkoly. Obdobně slábne jednotící vliv společnosti – každý si vybírá svoji vlastní životní dráhu, směr vzdělání, profesí.

Někdo zůstává ekonomicky závislý na rodičích, jiný zakládá rodinu a začíná žít samostatně. Najít v této změti lidských osudů nějaké obecně platné vývojové zákonitosti je velice těžkým úkolem.

#### Vývojové etapy dospělosti

V dospělosti se nenalézají výrazné předěly či mezníky, které by jasně oddělovaly jednotlivá vývojová období, snad jedinou výjimku tvoří menopauza. Je však zřejmé, že prožívání, myšlení, sociální jednání apod. se značně liší u člověka dvacetiletého a u člověka v předdůchodovém věku. Proto je nezbytné rozdělit si období dospělosti do několika etap, přičemž je nutné brát zřetel na skutečnost, že jednotlivé fáze nastupují u jednotlivých lidí odlišně.

**Mladá (časná) dospělost** – je obdobím zhruba od 20 do 30 let.

**Střední dospělost** – zahrnuje období přibližně do 45 let života.

**Dospělost pozdní** – její krajní hranice se pohybuje okolo 65 roků života.

### **Mladá (časná) dospělost**

Než bude přikročeno k charakteristice mladé dospělosti, je třeba vymezit, jak chápat pojem „dospělost“. Jako základní kritérium dospělosti bývá chápáno dosažení **osobní zralosti**. Osobně zralý člověk po dokončení dospívání přejímá plnou osobní a společenskou zodpovědnost, začíná být ekonomicky nezávislý, je schopen samostatně pracovat a spolupracovat bez zbytečných konfliktů, je schopen se bez problému adaptovat na nová prostředí a činnosti, přizpůsobit se společenským normám a požadavkům, plně rozvíjí své zájmy, navazuje trvalejší vztah ke svému partnerovi. Je připraven přijmout výchovné úkoly spojené s výchovou potomků. Současně s tím se přizpůsobuje svým stárnoucím rodičům. Důležité je, aby měl do budoucnosti realistické cíle a plány, které odpovídají jeho zájmům a schopnostem.

Podobnými seznamy vlastností prokazujících dosažení osobní zralosti se některé publikace jen hemží. Jen málokdo asi splní všechna uvedená kritéria a určitě každý takový seznam opomene a neuvede několik dalších charakteristik, kterými by dospělý jedinec měl disponovat. Je žádoucí obdobné výčty „dospělých vlastností“ chápat spíše jako ideál, ke kterému by člověk po celou dobu svého života měl směřovat.

Mladá dospělost je obdobím největší tělesné síly, vitality, energie. Svalová síla vrcholí ve věku okolo 25 let. Ale již v tomto věku se dostávají první, byť prozatím nepatrné známky počínající involuce. Předně je to takřka neznatelný úbytek tělesné výšky. Sluch pomalu ztrácí citlivost pro vysoké tóny, poněkud se zhoršuje adaptace oka na tmou, vidění do blízka.

Myšlení dozrává ke svému definitivnímu vrcholu, stále ještě je patrný nárůst IQ, zvětšuje se plocha mozkové kůry.

Velkou sociální změnou v životě dospělého člověka je **pracovní činnost**, na kterou se během dospívání, někdy i části mladé dospělosti, připravoval. Mladý člověk teprve hledá svoje zařazení.

V pracích, které vyžadují jednoduchou fyzickou či duševní činnost, může dvacetiletý člověk velmi rychle dosáhnout svého vrcholu. V naprosté většině případů však mladý jedinec zatím sbírá zkušenosti. Výsledkem tohoto hledání je při příznivé konstelaci dosažení relativně stále sebejistoty, autonomie, nezávislosti opřené o plnou tělesnou a psychickou zralost.

Mladý člověk je formován nejen pracovní činností, ale mimopracovní **činností ve volném čase**. Nemá smysl vypočítávat nejrozmanitější formy trávení volného času, ani se snažit vyzdvihovat jejich klady a zápory. Důležité je, aby vhodným způsobem doplňovaly určitou formu zaměstnání, aby sloužily jednak k růstu osobnosti, jednak k relaxaci, ke znovunabytí energie potřebné pro výkon povolání.

Mnoho mladých lidí uzavírá právě ve věku mladé dospělosti **manželství**. Uzařením manželství si člověk vytváří nový sociální prostor, v němž se bude odehrávat

podstatná část jeho dalšího života. Spokojené manželství je do určité míry podmínkou osobního štěstí, pocitu smysluplnosti současného života i jeho perspektiv. Stejně jako spokojené manželství, tak i manželství nešťastné poznamená člověka většinou na celý život.

Lidé spolu uzavírají sňatek nebo dlouhodobý intimní vztah z důvodu uspokojování dvou základních potřeb a to potřeby *intimního emočního soužití* (včetně uspokojování sexuálních tendencí) a *touhy mít děti*. Manželství lze chápat jako jeden z nejcitlivějších testů osobní zralosti.

Důležitým, i když ne rozhodujícím prvkem fungujícího manželského soužití, je sexuální soužití obou partnerů. Vliv sexuality na spokojené manželství se často zveličuje. Skutečností bývá spíše fakt, že neuspokojivý sexuální život je spíše výsledkem neuspokojivých manželských vztahů.

Narozením dětí se z manželství stává rodina v pravém slova smyslu. To s sebou přináší nové životní úkoly a role. Rodičovství uspokojuje lidskou potřebu pečovat o někoho, kdo mě potřebuje, kdo je na mně závislý (potřeba generativy).

Bez ohledu na sociokulturní prostředí plní podle Langmeiera každá nukleární rodina (rodiče a děti) několik základních funkcí.

Jedná se především o *funkce reprodukční*. Rodina je základní jednotkou plození a výchovy nové generace. Neméně důležitá je *funkce emocionální*, kdy rodina poskytuje emocionální uspokojení všem jejím členům. *Socializační funkce* rodiny spočívá v tom, že rodina uvádí dítě rozhodujícím způsobem do společnosti. Současně s tím se však mění sociální status rodičů. Dříve důležitá *hospodářská funkce* je v současné průmyslové společnosti značně omezena, rodina je převážně jednotkou spotřební.

Pokud některá rodina neplní některou z uvedených funkcí dostatečně, nebo vůbec, mluví se o problémové či *disfunkční rodině*. O *rodině neúplné* se hovoří tehdy, chybí-li v rodině, ať již např. z důvodu úmrtí či rozvodu, některý z rodičů. Nelze však tvrdit, že rodina neúplná by musela být nutně i rodinou disfunkční. Rodina neúplná může plnit některé funkce stejně dobře a mnohdy i lépe než rodina úplná, např. pokud jde o funkci emoční či socializační. Přesto zůstává faktem, že u dětí z rodin neúplných bylo zjištěno více neurotických symptomů, psychosomatických problémů a problémů výchovných či prospěchových.

Celé období mladé dospělosti je časem velkých nadějí, očekávání, životního elánu a energie, čas vrcholu inteligence, krásy i tělesného zdraví.

## Střední dospělost

Střední dospělost (od 30 do 45 let) bývá obdobím psychické a fyzické stability, vysoké duševní i pracovní výkonnosti, dobrého zdraví.

Bylo již uvedeno, že třicátý rok lze v obecné rovině chápat jako jakýsi mezník, vrchol duševního i tělesného vývoje, jako věk, v němž převažuje evoluce nad involucí. Vysokou úroveň psychického vývoje, jíž třicátník dosáhl, si v určité míře zachovává během celého období střední dospělosti. Známký počínající tělesné involuce jsou však již patrné.

Zmenšuje se pružnost kloubů, pozvolna klesá tělesná síla. Kůže ztrácí pružnost, objevují se vrásky, vlasy řádnou a slábnou u obou pohlaví. Dochází i k nepatrnému úbytku tělesné výšky vlivem ztenčení páteřních plotének. Klesá produkce testosteronu, tkáň ztrácí pevnost, dochází k ukládání podkožního tuku, u žen k poklesu ňader a hýždí.

Na straně druhé neprokázaly longitudinální výzkumy žádný výrazný pokles intelektové výkonnosti během střední dospělosti. To se projevuje především v pracovní činnosti, v níž člověk středního věku dosahuje obvykle **profesního vrcholu**. Přirozená vývojová činnost a kreativita se zde snoubí se vzrůstající odborností i zkušeností. Třicátník je obecně chápán jako perspektivní pracovník s vyhlídkami na dobrou kariéru.

Ústředním motivem života většiny dospělých lidí středního věku je rodina. Pokud člověk zdárně překonal pravděpodobnou první manželskou krizi, vyrovnal se s novými rolemi, může se plně věnovat zušlechťování rodiny, může pro rodinu žít, může jí mnohé nabídnout, ale mnohé z ní také čerpá.

Střední dospělost je také obyčejně věkem, kdy se nejčastěji uzavírají druhá manželství po rozpadu těch neúspěšných. Ženy mají jednu z posledních možností porodit či adoptovat dítě a uspokojit tak svoji potřebu mateřství. Žena může pochopitelně otěhotnět a porodit i po čtyřicátém roce života, avšak podstatně se zvyšuje riziko vážnějších vrozených vad. Přesto lze bez nadsázky říci, že jsou to právě děti, které rodičům poskytují pocit smysluplnosti života a práce, pocit radosti a domova.

Mnoho autorů se ve spojitosti s tímto obdobím (jako první C. G. Jung) zmiňuje o tzv. „**krizi třicátých let**“. Krize se obvykle dostavuje v období mezi pětáctým a čtyřicátým rokem života. Dospělý člověk se v této době nachází „ve středu své životní dráhy“, je ukotven v zaměstnání, v rodině a začíná často kriticky hodnotit svůj dosavadní život, jeho náplň, začíná srovnávat reálné cíle, kterých dosáhl, s ambicemi, které si v mládí stanovil. Znova se objevují existencionální otázky smyslu života, trvalosti hodnot, objevuje se otázka vlastní smrtelnosti. Podobné otázky vyvstávají i ohledně výchovy a budoucnosti dětí.

Opět se objevuje již v adolescenci řešená otázka vlastní identity. Člověk se často s obavami dívá do budoucnosti a je nucen redukovat některé životní cíle. Někdy mu připadá dosavadní život stereotypní, neplodný, rutinní. (V případě učitelů může docházet k pocitům únavy, k pocitům, že jejich práce nemá smysl – hovoří se o tzv. syndromu vyhoření). Objevují se tendence dosavadní život změnit, najít si nového partnera, nové zaměstnání, nové poslání. Někdy jde jen o marnou snahu za každou cenu udržet unikající mládí. Jakákoli nemoc, jakékoli omezení pracovních, zájmových, sexuálních či jiných potřeb jsou v tomto věku přijímány velmi dramaticky. Snaha vymanit se ze zaběhnuté životní dráhy však může mít kladné, ale i velmi nepříznivé životní následky.

Introvertní hledání nové vnitřní identity vede pak většinou k vyhraňování a nové integritě osobnosti, k větší osobní zralosti, k novému potvrzení manželského vztahu, k nacházení nových neméně hodnotných životních horizontů, k mobilizaci vnitřních životních sil.

## Pozdní dospělost

Pozdní dospělost (od 45 roků do 60 let) je obdobím, kdy involuce získává nad evolucí definitivní převahu. Po stránce psychické lze shodně s Langmeierem toto období nazvat **obdobím bilancování**.

Člověk se ohlíží zpět, hodnotí celý svůj život, své omyly i správná rozhodnutí, výchovu svých dětí, volbu partnera, povolání, životní i pracovní výsledky, jichž dosáhl. Na rozdíl od „krize středního věku“ jsou však možnosti některé zásadní životní „omyly“ napravit podstatně menší. Konečnost života se ozývá znova a mnohem naléhavěji než kdykoli předtím.

Nezřídkou je životní bilancování doprovázeno pocitem úzkosti, zadržkostí, depresi, vztekem. V jiných případech dochází k neadaptovaným projevům chování, k vyhledávání mladších sexuálních partnerů, k útěku do pracovní činnosti. Existuje zde i zvýšené riziko sebevraždy. V ideálním případě dokáže zralý člověk vyřešit složité vývojové úkoly tohoto období pozitivně a pokročí na vyšší, zralejší úroveň vývoje osobnosti. Zřetelný je i obrat k introverzi, k obrácení se do vnitřního světa.

Člověk pozdního dospělého věku musí stejně jako v obdobích předcházejících řešit spousty osobních, rodinných, společenských i pracovních problémů a úkolů. Langmeier uvádí obtíže, které lidem pozdního dospělého věku plnění těchto úkolů znesnadňují:

- Namísto vzestupu fyzických sil a zdokonalování různých dovedností se objevují první příznaky poklesu výkonnosti a začínají se hromadit příznaky některých chronických onemocnění.
- Dostavuje se ukončení reprodukčního období ženy – menopauza, často doprovázena nepříjemnými vegetativními a psychickými příznaky. U mužů zase často dochází k potížím vyvolání a udržení erekce, což bývá někdy považováno za příznaky tzv. andropauzy. Klimakterické příznaky bývají u obou pohlaví mnohdy spojovány s pocitem beznaděje, ztráty osobní hodnoty apod.
- Po odchodu dětí z domova prožívají mnozí rodiče tísnivé pocity „prázdného hnízda“, a to především u matek, které se plně soustředily na výchovu dětí a kromě toho si nevytvořily žádné jiné životní hodnoty.
- Převážná většina mužů i žen odchází na konci tohoto věku do důchodu, což s sebou přináší náhlou a výraznou změnu sociálního zařazení a sociálního statusu. Změní se nejen životní režim, četnost sociálních styků, ale často i výše životního standardu.

Výrazné jsou tělesné změny a změny funkcí jednotlivých orgánů. Klesá výkonnost plic i srdeční činnosti. Poměrně rychle ubývá některých tkání, převážně svalových, s čímž souvisí celková nižší tělesná výkonnost organismu. Zpomaluje se metabolismus. Involuce se dále týká zhoršující se kvality vnímání, klesá citlivost pro vysoké tóny, zhoršuje se zraková ostrost.

Po stránce psychické je nejpatrnější úbytek paměťových schopností, především všípivosti. Zhoršuje se postřeh, cit pro detaily, je zřejmá celková zvýšená unavitelnost. U některých jedinců je patrná citová labilita, zranitelnost, nízká frustrační tolerance, objevují se poruchy spánku, metabolismu, dostavují se příznaky některých chronických

onemocnění. To všechno vede k postupné redukci pracovní i zájmové činnosti a k hledání nových, přiměřených aktivit. V pozdním dospělém věku je však nutno přihlížet k velmi značným individuálním rozdílům mezi lidmi, které jsou modifikovány mnoha okolnostmi – tělesnou konstitucí, dříve prodělanými chorobami, typem zaměstnání, životním stylem. Přes pokračující involuci dosahuje často člověk pozdního dospělého věku díky svým zkušenostem, rozhledu, minimálním rozdílům mezi optimální a maximální výkonností vrcholu své profesionální dráhy. Problémy s pracovním uplatněním nastávají hlavně tehdy, když je člověk v tomto věku nucen hledat nové zaměstnání, přeškolovat se na zcela nový styl práce, nové pracovní podmínky a dovednosti.

Také manželství prochází často zatěžkávací zkouškou, zvláště po odchodu dětí z domova. Pocit prázdného hnízda způsobuje podstatně větší vzájemnou závislost obou manželských partnerů. Hrozí zde nebezpečí zevšednění vztahu, emočně prázdného soužití obou partnerů, založené pouze na zvyku, pohodlnosti, neochotě něco ze zažitého stereotypu měnit.

Dalším problémem může být náhlý vzdor proti blížícímu se stáří, snaha čas zastavit tím způsobem, že člověk vyhledává sexuální dobrodružství, nové sexuální i citové vztahy s mladšími osobami opačného pohlaví. Mnohdy za formálního zachování původního svazku, nezřídká pak končí tyto snahy uniknout stáří rozvodovým řízením.

Ani relativně harmonické manželské vztahy nejsou bez problémů, ale dokáží-li oba partneři vyvstáté problémy společnou „prací“ překonat, bývá jejich vzájemný vztah ještě silnější než před tím.

Sexualita v pozdní dospělosti, respektive její kvalita, je do značné míry závislá na celkové emoční spokojenosti v manželství. Ani menopauza nemusí být sama o sobě důvodem poklesu sexuální aktivity ženy či muže, i zde má rozhodující vliv psychické naladění. V tomto období se sice již častěji objevují některé fyziologické poruchy, které na sexualitu mají negativní dopad, ale důležitou roli hrají především faktory psychické, kulturní a sociální, v neposlední řadě i předsudky. Při vzájemném pochopení a pomoci obou partnerů je možné sexuálně žít do poměrně vysokého věku.

V období pozdní dospělosti se většina lidí stává prarodiči. Jde o novou roli, která je ve své podstatě další fází jejich socializace. Zde je třeba, aby se jasně vymezily rozdíly mezi rolí rodiče a prarodiče, což s sebou přináší, zvláště v případě vícegeneračního soužití, nemalé problémy právě ze strany „čerstvých“ prarodičů.

Nejsou to ovšem jen vnoučata, která přijímají vliv prarodičů, ale jsou to naopak prarodiče, jimž jejich nová role může otevřít celý nový svět, mohou nalézt nové životní hodnoty, mohou vychutnat novou dimenzi citového vztahu.

Ke konci období pozdní dospělosti dochází u většiny lidí k výrazné sociální změně související s **odchodem do důchodu**. Odchod ze zaměstnání bývá prožíván často velmi dramaticky. Nezanedbatelná je především skutečnost, že odchod do penze bývá doprovázen podstatným snížením životního standardu, ale mnohem závažnější jsou problémy psychické. Sociální status důchodce se mění. Vědomí „nepotřebnosti“ bývá doprovázeno pocitem méněcennosti, ztráty sebeúcty, sebevědomí. Hrozí zvýšené riziko sebevražedných pokusů. Výrazně se mění životní styl, denní režim, člověk najednou neví, jak naložit s volným časem.

Pokud se člověk se svou novou společenskou rolí smíří, je to období, jež může věnovat svým zájmům, zálibám a koníčkům, na které neměl dříve čas. Může rozvíjet a pěstovat



rodinné a přátelské vztahy, předávat své životní zkušenosti a poznatky, může „zno-  
vuobjevovat“ krásy, hodnoty i požitky běžného života, které mu dříve v pracovním  
kolotoči unikaly.

#### 1.4.9 Stáří

Životní období od 60 (65) let je nazýváno stářím. Neznamená to automaticky, že každý  
šedesátník je starý člověk, protože v tomto pozdním stadiu ontogeneze hrají interindi-  
viduální rozdíly mezi jedinci ještě mnohem větší roli, než kdykoli dříve. (Avšak je nutné  
vzít v úvahu neveselý fakt, že šedesáti let se nedožije zhruba desetina žen a téměř  
čtvrtina mužů.)

Vědci si odedávna kladou otázku, co způsobuje stárnutí organismu a jaký význam  
má stáří v rámci ontogeneze i celého lidského společenství. Teorii stárnutí existuje  
mnoho, ale žádná z nich proces stárnutí organismu definitivně nerozřešila.

Pacovský a Heřmanová (1981) rozdělili všechny dostupné teorie stárnutí do tří  
základních skupin:

1. Teorie kladoucí důraz na působení **vnějších vlivů** – ekologické podmínky, bakte-  
rie, viry, kontaminace potravin i životního prostředí, vlivy podvýživy, nadvýživy,  
drog, ionizačního záření atd.
2. Teorie preferující převážně **vnitřní vlivy** – genetické naprogramování, snižující  
se propustnost kapilár, poruchy v syntéze proteinů, vymizení funkce žláz s vnitřní  
sekrecí, poruchy imunitního systému apod.
3. Teorie zabývající se **poruchami integrace a organizace organismu**.

Stále více se ukazuje, že není možné vysvětlit stárnutí jen na základě jedné z uve-  
dených teorií. Švancara (1983) chápe stárnutí a smrt jako důsledek postupné ztráty  
informací a organizace živého systému.

Z hlediska společenského můžeme za starého člověka považovat takového jedince,  
který je za starého pokládán ostatními členy společnosti. Postupující involuce se pro-  
mitá ve všech oblastech ontogeneze.

Tělesná schránka pozvolna chátrá, projevují se následky předešlých nemocí, nároč-  
ného stylu fyzické práce apod. Svalová síla a kapacita plic mají zhruba poloviční sílu  
a kapacitu než u člověka mladé dospělosti. V mnohých orgánech ubývá funkčních tkání,  
kosti jsou křehčí. Stoupá počet lidí postižených srdečními a cévními chorobami, nemo-  
cemi kloubů, páteře a nohou. Po sedmdesátce není vzácností, že člověk trpí několika  
chronickými onemocněními současně.

Markantní je také zhoršení **smyslového vnímání** – především zrakové a sluchové  
percepce. To s sebou kromě omezení pracovní i zájmové činnosti přináší sníženou schop-  
nost komunikace s druhými lidmi i ohrožení bezpečnosti starého člověka.

Také paměť, zejména pak krátkodobá, vykazuje značné zhoršení. Starší vzpomínky  
zůstávají sice zachovány, ale i ony často bývají emočně i obsahově zkresleny. Věci minulé  
bývají často nadhodnocovány, posuzovány výhradně kladně, což bývá interpretováno  
jako obrana proti pocitu ohrožení ze strany mladší generace.

Emocionalita stárnoucích lidí má svá specifika. Člověk se stále více stahuje do sebe, do svého vnitřního světa, někdy se příliš soustředí na své vlastní problémy, přičemž ztrácí zájem o osudy lidí ve svém okolí. Zvýšené sebezpozorování může vést k přecitlivělosti až hypochondrii. Velmi intenzivní bývá reakce na ovdovění. Staří lidé se také často ocitají díky svým zdravotním i osobním problémům v sociální izolaci, což umocňuje pocity osamělosti, méněcennosti a zbytečnosti.

Ve stáří přibývá také neuróz jako následek zvýšené citlivosti, zranitelnosti, stresů a ztrát. Podobně je tomu u depresí, spojených často s neklidem a úzkostí. Častá je depresivní reakce na úmrtí partnera, na vážné onemocnění, na umístění do domova důchodců atd. V tomto období je také zvýšené riziko suicida (sebevraždy).

Duševní život se pokračující involucí zřetelně zpomaluje, starý člověk se špatně adaptuje na jakékoli změny. Ve vyšším věku také značně klesají některé složky inteligence. Podle jedné studie (Langmeier, 1983) tzv. „krystalická inteligence“ (která představuje jakýsi výsledek vrozených vloh a všech zkušeností získaných spontánně i vzděláním) stoupá od 25 let až do stáří, zatímco jiné složky inteligence, např. schopnost učení se novým věcem, řešení problémů pod časovým tlakem, schopnost přecházet od jednoho způsobu myšlení ke druhému se s přibývajícím věkem zhoršují.

Průměry nejsou ani spravedlivé ani výstižné. Ukazuje se však, že u lidí, kteří mají intelektově náročné povolání a kteří se musí celý život vzdělávat (učitelé, lékaři, vědci) se duševní schopnosti nemusí s věkem zhoršovat.

Ve velmi vysokém věku dochází ovšem nesporně k celkovému úpadku sil a schopností, ale opět značně odlišně u různých jedinců.

Osobnost starého člověka však není pouze determinována involučními změnami, ale je výslednicí celého dosavadního průběhu ontogeneze, schopností člověka přizpůsobovat se novým životním podmínkám, novým možnostem, novým hodnotám. Jde o schopnost vyrovnat se se stářím.

Rodinný život starých manželů závisí do značné míry na tom, jak se jejich vzájemný vztah utvářel během všech předcházejících období. Stáří pouze umocní dosavadní hloubku vztahu nebo naopak dlouho oddalované, nevyřešené problémy a averze. Sňatky ani rozvody v tomto období nejsou dnes ničím ojedinělým.

Sexualita v tomto období bývá často tabuizována a v souvislosti se stářím se s ní jaksi nepočítá, ani se o ní nehovoří. To nemění nic na faktu, že mnoho starých lidí po šedesátce ještě dlouhá léta aktivně sexuálně žije. Je třeba zbavit se předsudku, že sexualita ke stáří nepatří. Dovolí-li to zdravotní stav, hraje sex pro stárnoucí partnery stejně důležitou roli a poskytuje stejné potěšení jako kdykoli před tím.

Některé nesnáze s sebou přináší *vícegenerační soužití*. Problémy vyplývají z odlišných názorů na životní styl a hodnoty, na výchovu dětí a nesrovnalosti jsou i ve vymezení teritorií v rámci společné domácnosti. Častým zdrojem neshod bývá i odlišný vztah k věcem, ke kterým mají staří lidé na rozdíl od mladších často silně emotivní vztah. Obě generace často strádají nedostatkem klidu a soukromí. Na druhé straně se obě strany navzájem potřebují, vzájemně si vypomáhají. Najít rovnováhu mezi tímto zdánlivým rozporem je někdy bolestná cesta často plná domnělých křivd a nedorozumění. Jejím naplněním je v ideálním případě vzájemná tolerance vyplývající z respektování zvláštností všech zúčastněných stran. Zmíněné problémy se však nemusejí omezovat jen na soužití ve společné domácnosti, ale v různé míře se objevují i při odděleném bydlení.

S postupující involucí stále více vzrůstá závislost stárnoucích lidí na jejich dětech. Pro mnoho starých lidí je důležité, aby v pozdním stáří, oslabeni nemocemi, nezůstali sami, popřípadě aby nemuseli dožívat v nemocnicích či domovech důchodců a v neposlední řadě, aby měli pro koho žít. V finálních fázích ontogeneze se již často jedná o plnou fyzickou a psychickou závislost starých lidí na jejich nejbližším okolí.

Poslední část našeho života popisuje velmi emocionálně Pavel Říčan ve své knize *Cesta životem: „... Poslední zkouška vzájemnosti – bezmocnost. A jestli se nám nakonec zakalí rozum demencí, budeme na svých dětech i psychicky plně závislí. Budeme je milovat tou láskou, která si už nemůže vybírat, budeme je obdivovat za všechno co udělají, ať si to zaslouží nebo ne, budeme jako děti hloupoučce zapírat, trucovat, budeme se jich bát, budeme se s nimi identifikovat. Nejkrásnější hudbou bude pro nás jejich vlídná řeč, největším štěstím jejich laskavé pohlázení. Rozdíl mezi námi a kojenci bude ovšem zásadní: na rozdíl od nich nebudeme moci spoléhat na rodičovské instinkty svých dospělých dětí, na neodolatelný šarm a roztomilost malého dítěte. Budeme odkázáni na dobré srdce, svědomí, soucit, kulturní úctu ke stáří, vděčnost za krásné dětství – a na předvídatost svých dětí. Jak oni nám, tak jednou jejich děti jim!“* (Říčan, 1990).

## **Použitá literatura:**

1. Damborská, M. – Koch, J.: *Psychologie a pedagogika dítěte*. 1. vyd. Praha 1969.
2. Damborská, M. – Bokorová, V. – Hájková, J. – Matějček, Z.: *Psychologie a základy výchovy*. 1. vyd. Praha 1978.
3. Dunovský, J. – Eggers, H. a kol.: *Sociální pediatrie*. 1. vyd. Praha 1989.
4. Haškovcová, H.: *Rub života – líc smrti*. 1. vyd. Praha 1975.
5. Helus, Z.: *Psychologické problémy socializace osobnosti*. 1. vyd. Praha 1973.
6. Kuric, J. a kol.: *Ontogenetická psychologie*. 1. vyd. Praha 1986.
7. Křivohlavý, J.: *Mít pro co žít*. 1. vyd. Praha 1994.
8. Langmeier, J. – Matějček, Z.: *Psychická deprivace v dětství*. 3. vyd. Praha 1974.
9. Langmeier, J. – Balcar, K. – Špitz, J.: *Dětská psychoterapie*. 1. vyd. Praha 1989.
10. Langmeier, J.: *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*. 2. doplněné vyd. Praha 1983.
11. Matějček, Z. – Langmeier, J.: *Počátky duševního života*. 1. vyd. Praha 1986.
12. Matějček, Z.: *Rodiče a děti*. 1. vyd. Praha 1986.
13. Pacovský, V – Heřmanová, H.: *Gerontologie*. 1.vyd. Praha 1981
14. Říčan, P.: *Cesta životem*. 1. vyd. Praha 1990.
15. Říčan, P. – Krejčířová, D. a kol.: *Dětská klinická psychologie*. 1. vyd. Praha 1995.

16. Švancara, J.: Psychologie stárnutí a stáří. 1. vyd. Praha 1983.
17. Švancara, J. a kol.: Diagnostika psychického vývoje. 3. vyd. Praha 1980.
18. Švejcar, J.: Péče o dítě. 1. vyd. Praha 1985.
19. Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky. 1. vyd. Praha 1963–1974. 4 sv.
20. Vyhnálek, M.: Vybrané psychologické problémy pediatrické praxe. 1. vyd. Praha 1986.

## 2 Socializace člověka a sociální učení

### 2.1 Podstata socializace

Každý člověk přichází na svět jako biologická bytost vybavená systémem reflexů a instinktů, které mu umožňují přežití a uspokojování základních existenčních potřeb jako je např. utišení hladu a žízně. V průběhu svého vývoje se jedinec stává společenskou bytostí s bohatým rejstříkem psychických funkcí, které mu umožňují přizpůsobovat se složitým životním podmínkám společnosti, v níž se narodil. K postupné přeměně individua z biologické bytosti ve společenského tvora dochází v tzv. procesu socializace (zespolečenštění), který má v podstatě charakter sociálního učení a probíhá při vzájemné interakci jedince s jeho sociálním okolím. Nejobecněji řečeno socializace je proces, v rámci něhož se člověk učí žít s ostatními lidmi ve skupině a společnosti. (Nakonečný, 1970)

V průběhu socializace si člověk osvojuje vědění, znalosti, normy a hodnoty kulturního prostředí, do kterého se narodil a ve kterém žije. Socializace je neustálá tendence směřování k normě. Opakem socializace je sociální deviace – odchylování se od norem.

Cílem socializace je dosáhnout toho, aby člověk se o samotě choval tak, jako by byl pod stálým dohledem ostatních členů skupiny.

Socializace člověka začíná jeho narozením a v podstatě probíhá po celý jeho život. Avšak její nejdůležitější etapa (primární socializace) končí v období nástupu jeho dospělosti. Podle našeho právního řádu je mladý člověk sice dospělý v 18 letech, avšak psychologové a sociologové často posouvají hranici sociální zralosti výše – 24 (30) let.

Sociologie chápe socializaci jako proces přípravy člověka na převzetí pozic a rolí, které zaujímají a vykonávají dospělí lidé (otec, manžel, zaměstnanec). Mladý člověk získává status dospělého člověka, jakmile vstoupí do zaměstnání, uzavře manželství a založí rodinu. Nastane-li jedno z těchto tří důležitých zlomových období jeho života, začne žít způsobem dospělého člověka.

V západní kultuře je etapa přechodu z období dětství do věku dospělosti relativně velmi dlouhá. Toto období se všeobecně nazývá „mládí“. Jeho hranice nelze jednoznačně stanovit, někteří odborníci ji nicméně určují v rozmezí 15–24 (30) let.

V mnoha kulturách, zejména u tzv. přírodních národů, je tato fáze podstatně kratší a někdy má pouze podobu jednorázového aktu – „iniciačního obřadu“. Může se jednat o určité slavnosti, rituály, jež mohou mít podobu tetování, obřízky nebo se se může jednat o určitou zkoušku dospělosti, jako je povinnost ulovit dravé zvíře, přežít určitou dobu na odloučeném místě apod.

Socializace probíhá v rámci určitých společenských institucí. Základními socializačními činiteli v moderní společnosti jsou: rodina, škola, skupiny vrstevníků, masová média, církve a různá sdružení. Nejvýznamnější úlohu si udržuje rodina.

Pro dnešní společnost oproti tradiční společnosti je charakteristická tzv. nejednotnost socializačních činitelů. Tlak tradiční komunity na chování jedince byl velmi silný a jednotný a jakákoliv odchylka od vyžadované normy se přísně trestala. V moderní společnosti působení jednotlivých socializačních činitelů může být i značně rozporné, např. výchovný vliv rodiny a působení party vrstevníků.

## 2.2 Socializace a výchova

Problematika socializace velmi úzce souvisí s výchovou, přičemž oba pojmy nelze zcela ztotožňovat. Termín socializace je širším pojmem. Výchova je plánovitě, záměrně a dlouhodobé působení na člověka podle předem stanoveného ideálu (cíle).

Socializační proces přesahuje oblast výchovy. V rámci socializace působí i pozitivní a negativní vlivy, které nejsou pod kontrolou vychovatele, avšak mladý člověk je určitým způsobem zpracovává. Jedinec tedy není formován jen výchovou, není pouze někým cíleně tvarován, ale sám je v procesu socializace aktivní, přebírá podněty ze svého okolí, napodobuje druhé, podléhá přitažlivým vlivům. Proto také není neobvyklé, že dvojčata vychovávaná ve stejném sociálním prostředí mohou být zcela odlišnými osobnostmi.

## 2.3 Resocializace a adaptace

V souvislosti s problematikou socializace se lze setkat i s pojmy resocializace a adaptace. Resocializace je opětovná, další socializace u člověka, který tímto procesem již jednou prošel. Do takové situace se dostávají např. lidé, kteří emigrují do zcela jiného kulturního prostředí, ve kterém si musejí osvojit zcela *nové vzorce* jednání.

Adaptaci lze charakterizovat jako proces přizpůsobení se novému prostředí. Jedinec používá *dříve naučené způsoby* chování. Nemusí je měnit, tak jak je tomu u resocializace. Proces přivykání životu v novém prostředí při převelení vojáka k jinému útvaru je možné chápat jako adaptaci, neboť jedinec využívá dříve naučené vzory jednání u předchozí jednotky.

## 2.4 Průběh socializace a její význam

Proces socializace zasahuje veškeré dimenze duševního života. Psychika individua se utváří především v následujících směrech:

- Od animality, tedy syrové pudovosti k lidskosti, ke společenským sklonům a zvykům.
- Od bezprostřední afektivní exprese k ovládanému a stylizovanému výrazu citů.
- Od bezprostřední emotivní komunikace k symbolické a zvláště řečové formě dorozumívání.
- Od fyzické závislosti na jiných lidech k relativnímu osamostatňování se.
- Od prostých reflexů a instinktů k vytváření složitých vzorců vnímání, myšlení a jednání.
- Od výlučného vztahu k materiálnímu světu k přijetí nemateriálních hodnot a zájmů.
- Od egocentrismu k altruismu a pocitu sounáležitosti s druhými lidmi. (Nakonečný, 1970, upr.)

## 2.5 Důsledky nedostatečné socializace

Socializace, která neprobíhá normálně nebo byla zcela přerušena, může mít velmi závažné důsledky, a to jak v rovině individuální, tak i v rovině společenské.

**rovina individuální** Jednotlivci, kteří nejsou socializováni, kteří si neosvojili potřebné vzorce chování, nejsou schopni navazovat normální vztahy s ostatními lidmi, stávají se sociálně narušenými jedinci, které společnost vytlačuje na svůj okraj např. jako podivíny nebo delikventy a izoluje je v psychiatrických léčebnách či nápravných ústavech.

**rovina společenská** Bez socializace není společnost schopna předat následující generaci svou kulturu. Při narušené socializaci se společnost rozpadá.

Tato skutečnost postihla řadu přírodních národů, které aniž by byly záměrně fyzicky likvidovány, zanikly např. proto, že děti byly rodičům odebrány a poslány do škol moderní civilizace. Pokud měly děti vůbec zájem vrátit se k rodičům do svého kmene, představoval jejich návrat střet dvou kultur a nezřídka končil vzájemným odmítnutím.

Jak je tedy patrné, socializace má zásadní význam jak pro jednotlivce, tak pro existenci celé společnosti.

## 2.6 Vztah socializace ke společenským vědám

Problematikou socializace se zabývá celá řada vědních disciplín – vývojová a pedagogická psychologie, sociální psychologie a sociologie. Každá z nich však z poněkud jiného úhlu pohledu. Sociologie a sociální psychologie se v rámci zkoumání procesu socializace zaměřuje na vliv sociálního prostředí při utváření osobnosti člověka. Oproti tomu vývojová psychologie se zabývá vývojem jednotlivých psychických funkcí (řeč, myšlení, paměť) jedince, jež se rozvíjejí především v období dětství a dospívání.

## 2.7 Sociální učení

Postupný přechod jedince od prosté biologické bytosti k osobnosti sociální je realizován především prostřednictvím mechanismu sociálního učení. V sociální psychologii se rozlišuje několik forem sociálního učení:

- přímé posilování
- napodobování (imitace)
- identifikace
- kanalizace
- sugesce
- citová nákaza

**Přímé posilování** Tato forma sociálního učení je založena na principu odměňování a trestání. Rodiče pomocí odměn u svých dětí posilují žádoucí způsoby chování a prostřednictvím trestů utlumují nežádoucí prvky chování, a to v souladu se svými představami o vhodnosti chování svých dětí a podle platných kulturních vzorců dané společnosti.

Sociální tresty a odměny jsou v podstatě veškeré projevy souhlasu a nesouhlasu sociálního okolí a jejich zevrubný výčet není možné podat. Mezi sociální odměny např. patří povzbudivý úsměv, vyjádření podpory, uznání, obdivu, lásky, sympatií, ale také materiální odměňování. K sociálním formám trestání patří odmítání, distance, odpor, znechucení, pohrdání, antipatie, zákazy, tělesné tresty apod. Účinek odměn a trestů je zesilován v případě, že jejich nositeli jsou lidé, ke kterým má dítě pozitivní vztah.

**Napodobování (imitace)** K sociálnímu učení dochází rovněž pomocí nápodoby. Jedinec přejímá ty způsoby chování, za něž byl někdo v jeho okolí odměněn (model) a nepřijímá ty vzory chování, za něž byl někdo potrestán. Dítě se např. snaží napodobovat činnost svého staršího sourozence, neboť jeho chování bylo rodiči pochváleno.

**Identifikace (ztotožnění)** Při identifikaci dochází na rozdíl od nápodoby k převzetí všech pozorovatelných způsobů chování osoby, kterou si jedinec vybral jako vzor a ke které má citový vztah. Vzorem (modelem) může být faktická, fyzicky přítomná osoba - matka, otec, starší sourozenec, starší kamarád, učitel, vůdce party nebo všeobecně populární či vážená osoba. Modelem může být i fiktivní osoba např. z literatury, filmu nebo pouhého vyprávění.

Lidé častěji napodobují chování osob, které jsou úspěšné, populární, mají vyšší společenské postavení, vysokou prestiž a autoritu, dále ty, k nimž chovají pozitivní city, nebo jsou na nich z nějakého důvodu závislí. K imitaci více inklinují lidé úzkostní, s pocity nejistoty a méněcennosti. Naopak lidé samostatní, nezávislí, dominantní a tvůrčí jsou odolnější vůči nápodobě. Experimenty dále prokázaly, že člověk spíše napodobuje ty, o nichž se domnívá, že s nimi má něco společného. Mohou to být nejen osobnostní vlastnosti, nýbrž i shodné postoje, zkušenosti, názory i přesvědčení.

**Kanalizace** Důležitou formou sociálního učení je také tzv. kanalizace, což je vytváření návykového uspokojování potřeb. Hlad není potlačován jakkoliv, ale specifickým kulturně přijatelným způsobem. Člověk uspokojuje všechny své potřeby navyklostí formou. Kanalizace je spojení potřeby se specifickým způsobem uspokojení této potřeby.

**Sugesce** Sugescce je nekritické přejímání myšlenek a názorů především od osob, které požívají velké vážnosti. Tyto názory nejsou podrobovány racionálnímu zvážení a často se i jedinec v naprostém souladu s nimi chová. Předpokladem podléhání sugesci je tzv. sugestibilita, jejíž míra je u lidí značně variabilní.

**Citová nákaza** Citová nákaza znamená přijímání citových reakcí od druhých lidí, s nimiž jsme v bezprostředním kontaktu. Přenášet lze jak radost, tak i smutek, strach i hněv. Např. kojeneček může svým pláčem vyvolat křik ostatních dětí. Dobrou náladu lze přenést i na ostatní členy skupiny.



## **Použitá literatura:**

1. Černoušková, V.: Sociální psychologie pro učitele. 1. vyd. Olomouc 1989.
2. Nakonečný, M.: Sociální psychologie. 1.vyd. Praha 1970.
3. Nerudová, L.: Vybrané problémy sociální psychologie. 1. vyd. Brno 1989.
4. Vízdal, F.: Pedagogická a sociální psychologie pro studující učitelství. 1. vyd. Praha 1988.

## 3 Malá sociální skupina

Od svého narození až do své smrti žije člověk ve skupině, je stále členem nějaké skupiny a vlivům své skupinové příslušnosti nemůže nikdy uniknout.

Příslušnost ke skupině provází člověka celý život, ovlivňuje jeho chování, city a myšlení, a to i tehdy, když si to jedinec neuvědomuje a je od skupiny prostorově vzdálen. Názory člověka, jeho postoje a předsudky jsou obvykle více ovlivňovány ve skupině než např. působením hromadných sdělovacích prostředků.

Skupina současně hraje úlohu jakéhosi „sociálního zrcadla“ pro sebepojetí a sebehodnocení jedince, neboť jeho osobnost se utváří také na základě vlastních sebereflexí a reflexí postojů a chování sociálního okolí vůči němu.

V raném dětství je příslušnost k primární skupině – rodině, základní podmínkou zachování života. Později je člověk členem jiných skupin, např. školních, pracovních, zájmových atd. Odhaduje se, že průměrný jedinec je v každé době členem 5–6 skupin a že celkový počet malých skupin na zeměkouli dosahuje 4–5 miliard. Většina lidí vytváří dvě nejelementárnější formy skupinového soužití – milenecký pár a manželství. Podle Jamese, jenž patří k autorům, kteří považují i dvojici za skupinu, sestává 92 % reálných skupin ze dvou až tří členů a jen 2 % zbývajících skupin má pět a více členů.

### 3.1 Vymezení malé sociální skupiny

**Kvantitativní hledisko** S definováním malé skupiny souvisí problém určování počtu členů malé skupiny a hranice její maximální velikosti. Podle některých sociálních psychologů a sociologů nejmenší skupinu tvoří dvě osoby. Skupina, která je tvořena pouze dvěma jedinci, se nazývá dyáda. Jiní autoři však namítají, že v dyádě je protějškem vždy jen jednotlivec, navíc v ní není možná většina, dvojice se nemůže rozpadnout na podskupiny. Přiklánějí se proto k názoru, že za nejmenší skupinu je vhodné spíše považovat trojici (triáda). Dyáda je však základem malých skupin.

Stanovit, kolik osob ještě tvoří největší malou skupinu, je ještě obtížnější. Kritériem pro určení horní hranice je zachování možnosti přímé komunikace (face-to-face) mezi členy skupiny bez použití prostředníka. Horní hranice bývá vymežována v rozpětí 20–30 osob (40 osob).

Přirozeně ne každý shluk osob je možné považovat za skupinu, např. frontu lidí v obchodě. Různá seskupení, jež nemají povahu skupin, se nazývají agregáty. Skupiny vznikají na základě dlouhodobější interakce mezi lidmi.

**Kvalitativní hledisko** Mnohem podstatnější pro charakteristiku malé sociální skupiny je její kvalitativní vymezení. Nejčastějšími znaky malé skupiny jsou:

- přímá komunikace členů skupiny („tváří v tvář“)
- vzájemná znalost
- společné hodnoty, skupinové cíle
- normy, sankce a prostředky skupinové kontroly (pravidla)
- struktura skupiny: rozdělení pozic a rolí ve skupině, dělba úkolů

- vzájemná závislost členů skupiny
- relativně dlouhý společně strávený čas
- skupinové klima (atmosféra)
- vztahy sympatií a antipatií mezi členy skupiny
- vědomí příslušnosti ke skupině „MY“
- vědomí skupinové odlišnosti „ONI“

### 3.1.1 Funkce skupin

Základním důvodem existence skupin je, že umožňují svým členům uspokojovat společné zájmy a mnoho osobních potřeb. A. Maslow vymezuje např. tyto základní lidské potřeby: fyziologické potřeby (hlad, žízeň, teplo), potřeba bezpečí (přístřeší), potřeba přijetí (láska, úcta) a potřeba seberealizace.

Přitažlivost skupiny pro jednotlivce je dána také shodnými postoji členů skupiny a hodnotovou orientací. Některým členům saturuje potřebu moci a vůdcovství a všem potřebu sounáležitosti, pocit podpory a jistoty.

Skupiny výrazně usnadňují dosahování celé řady cílů. Skupiny uspokojují buď širší okruh potřeb nebo intenzivně uspokojují jednu potřebu. Protože většinou jedna skupina není schopna uspokojit všechny potřeby, stává se člověk členem mnoha různých skupin.

### 3.1.2 Klasifikace malých skupin

**Primární a sekundární skupiny** Sociolog C. H. Cooley zavedl pojem primární skupina. Typickou primární skupinou je rodina. Primární skupiny jsou charakteristické důvěrnými vztahy, jejich atmosféra se vyznačuje intimitou, citovými vazbami mezi členy a určitou vzájemnou závislostí. Hlavním smyslem existence těchto skupin je potřeba sociálního kontaktu.

Sekundární skupiny vznikají z potřeby plnění nějakého úkolu či existence nějakého zájmu. Zpočátku nevznikají kvůli citovým poutům a člověk se v nich neangažuje celou svou osobností, nýbrž plní v nich předepsané role spojené s jeho pozicí. Skupina trvá tak dlouho, dokud trvají funkce, které členové skupiny plní. Příkladem sekundárních skupin jsou různé kluby, dílny, kanceláře, školní třídy, pracovní provozy atd.

**Formální a neformální skupiny** Dané vymezení v podstatě vychází z předchozí klasifikace a je velmi obdobné. Tyto dnes více frekventované termíny zavedl E. Mayo, který ve dvacátých letech zkoumal vliv mezilidských vztahů na produktivitu práce skupiny.

Formální skupiny vznikají dříve, než lidé obsadí určité sociální pozice, jsou konstituovány pro společensky prospěšné cíle. V rámci těchto pozic jsou pak plněny určité role. Normy jsou obvykle písemně deklarovány v předpisech a nařízeních. Členství v těchto skupinách může být i vynuceno příkazem (armáda, základní školní docházka).

Neformální skupiny vznikají v zájmu osobních cílů a potřeb. Normy nejsou striktně fixovány v předpisech a nařízeních a do neformálních skupin člověk obvykle vstupuje dobrovolně.

Po určité době vznikají neformální vztahy i ve formálních skupinách. Je velmi důležité, aby kvalita mezilidských vztahů byla v souladu s formální strukturou. Pokud tomu tak není, může docházet k tomu, že cíle formální skupiny – pracovního kolektivu – jsou jen obtížně naplňovány.

**Vlastní a cizí skupiny** Tyto skupiny jsou také nazývány in-group a out-group. Vlastní skupina je akceptována jako „MY“ a cizí skupina jako „ONI“, resp. „ti druzí“, přičemž s vlastní skupinou se jedinec identifikuje, považuje ji za „lepší“ a k ostatním skupinám má lhostejný či až nepřátelský vztah. V rámci vlastní skupiny se vytváří mnoho antagonismů a předsudků vůči konkurenční skupině, vlastní skupině se také automaticky přiřazují lepší vlastnosti a cizí skupině vlastnosti negativní. Preference vlastní skupiny a výrazné emocionální odmítání jiných se nazývá etnocentrismus. Soudržnost vlastní skupiny se umocňuje, existuje-li skupina, vůči níž má nepřátelské vztahy, s níž soutěží, či je s ní v nějakém sporu. Solidarita vlastní skupiny je často úměrná antagonismu k cizí skupině.

**Členské a referenční skupiny** Ze sociálně psychologického a sociologického hlediska má pravděpodobně největší význam klasifikace na skupiny členské a referenční. Členské skupiny jsou ty, jichž je jedinec faktickým členem. Referenční (vztažná) skupina je taková, která vyvolává touhu určitých jedinců po příslušnosti k této skupině. Člověk je buď jejím členem, nebo na její členství aspiruje. Tyto skupiny nejvíce ovlivňují celkové chování člověka, jeho vnímání, cítění, myšlení a aspirace (snahy). Referenční skupina je tedy ta, s jejímiž hodnotami, normami, způsoby chování a způsobem života se jedinec nejvíce identifikuje.

Pro člověka i skupinu je ideální, jestliže členská a referenční skupina jsou identické. Není-li jedinec členem referenční skupiny, může být ve dvojí situaci, skupina je buď člensky otevřená nebo uzavřená, tzn. vstup do ní je, či není možný. Příkladem uzavřených skupin jsou např. Rotary kluby, exkluzivní pánské kluby přežívající v Anglii, zednářské lóže.

Z hlediska přitažlivosti skupiny pro jedince a jedince pro skupiny lze rozlišit čtyři typy skupinového členství:

1. **Psychologické členství.** Jedinec je skupinou silně přitahován a skupina ho vysoce uznává.
2. **Psychologické nečlenství.** Jedinec i skupina se vzájemně nepřitahují ani neuznávají.
3. **Preferenční skupinový vztah.** Skupina má pro jedince silnou přitažlivost, ale skupinou je jen slabě uznáván.
4. **Marginální skupinový vztah.** Pro jedince je skupina málo přitažlivá, ale její členové ho vysoce uznávají.

**Negativní referenční skupina** V sociální psychologii a sociologii se také užívá termín negativní referenční skupina. Jedná se o skupiny, k nimž by jedinec nechtěl

v žádném případě náležet. Nejedná se ovšem pouze o lhostejný nebo nepřátelský vztah vůči nějaké skupině – ale o to, že vůči určité skupině jednotlivec aktivně vystupuje a aktivně ji odmítá. Vyhroceným příkladem jsou Skinheads vs. Rómové.

V souvislosti s referenčními skupinami lze popsat některé psychologické jevy, z nichž typické jsou uvedeny níže.

**Anticipující socializace** Je to stav, kdy jedinec není ještě členem referenční skupiny, ale na členství aspiruje a na vstup se vědomě či nevědomě připravuje tím, že si osvojuje její normativní a hodnotový systém, vzorce chování atd. Jeho adaptace na život v nové skupině je proto tak rychlá, protože byla anticipována, tzn. předběžně připravena. To, co je z hlediska individua výhodou, je ovšem z hlediska původní členské skupiny nevýhodou, protože snížená identifikace s vlastní skupinou omezuje i přeběhlíkovou participaci na skupinových činnostech. V případě, že zvýšená komunikace s cílem přesvědčit odpadlíka se ukáže jako neúčinná, klesá komunikace na nulu a může dojít až k reálné exkomunikaci (faktické vyloučení ze skupiny).

Mnoho výzkumů ukázalo, že k renegátovi - odpadlíkovi se bývalá skupina chová hůře než k přímým nepřátelům a odpadlíci projevují vyšší míru agrese a nepřátelství vůči bývalé skupině podle známého přísloví „poturčenec horší Turka“.

**Sociální vykořenění** Stav sociálního vykořenění nastává tehdy, je-li jedinec v členské skupině sociálně exkomunikován, tzn. je jejími členy odmítán a referenční skupina jej rovněž nepřijímá, třeba proto, že je svou povahou uzavřená. Z psychologického hlediska se jedná o velmi strastiplnou životní situaci, která může jedinci způsobit značné psychické utrpení.

**Okrajový člověk** E. V. Stonequist definuje okrajového člověka jako někoho, kdo žije současně ve dvou odlišných kulturních prostředích. Např. Italští a židovští přistěhovalci si v USA udrželi životní styl své původní kultury, avšak jejich potomci, kteří se již v nové zemi narodili a akceptovali i novou kulturu, trpěli tím, že nebyli přijímáni kvůli svému původu do zavedené vyšší americké společnosti (druhá generace - druhá třída).

**Identifikace člověka se skupinou a „rozšířené JÁ“** Lidé se ztotožňují především s těmi skupinami (referenčními), jež uspokojují potřeby, které pro ně mají velký význam. Skupina je tím přitažlivější, čím intenzivněji uspokojuje právě tyto potřeby. Mezi nejsilnější z nich patří potřeba sociálního kontaktu.

Ztotožnění se člena se skupinou může nabýt takové míry, že se skupina stane částí jeho tzv. „rozšířeného JÁ“. V takovém případě vnímá člověk útok na svou skupinu jako útok na sebe samotného a podle toho také reaguje. Toto zjištění ukazuje, že „rozšířené JÁ“ jednotlivce je vytvářeno skupinami, s nimiž se identifikuje.

Pomocí teorie referenčních skupin se také vysvětluje deviantní chování některých mladých lidí z tzv. „dobrých rodin“, kteří se dostali do vlivu tzv. „špatných part“ – tedy do sociálně pochybné referenční skupiny.

Italský sociolog Vilfredo Pareto vysvětlil prostřednictvím této teorie i tzv. „cirkulaci elit“ ve společnosti. Mocenské elity bývají svrženy tehdy, jestliže ti, kteří aspirují na členství v ní, nemají možnost do ní vstoupit, protože se stávající mocenská elita uzavírá před novými příslušníky. Jediným řešením je pak nahrazení staré elity elitou novou, např. pomocí sociální revoluce.

## 3.2 Struktura sociální skupiny

V rámci každé sociální skupiny zauímají lidé určité dočasnější nebo trvalejší pozice. S těmito pozicemi jsou neoddělitelně spojeny tzv. sociální role. Během jednoho dne může člověk zastávat roli manžela, otce, zaměstnance, tajného milence, zákazníka, člena klubu. Soubor rolí, které jedinec během svého života vykonává, se nazývá „komplex rolí“.

V sociálně psychologické literatuře je také užíván termín status. Bývá chápán jako trvalejší (významnější) pozice, ale někteří autoři oba tyto termíny nerozlišují. V moderní společnosti je takovou významnou pozicí především profese.

### 3.2.1 Sociální role

Role je očekávaný způsob chování člověka nacházejícího se v určité společenské pozici. Jednoduše řečeno, je to chování, které okolí očekává, jestliže člověk zaujímá určitou společenskou pozici. Role a pozice tvoří jednotu a jsou neoddělitelné.

Newcomb (1950) ukazuje, že chování v roli má rozpětí od chování, které se vyžaduje od všech, kteří zaujímají určitou pozici, až po jednání, které se zakazuje všem, kteří se v této pozici nacházejí. Mezi těmito dvěma krajnostmi je přípustné chování, ale nevyžaduje se. Každá role je výrazem určitých povinností, ale také privilegií, každá role obsahuje určité imperativy, ale také určitý prostor volnosti.

Realizace společenských rolí umožňuje fungování společnosti a jejich skupin a napomáhá minimalizovat potenciální konflikty. V „sociálních rolích“ jedinec totiž chápe, co je od něj očekáváno a co má očekávat od druhých. Rolím se člověk učí v rámci procesu socializace. Je zajímavé, že řadě důležitých rolí se člověk učí již v dětství, ale realizuje až v dospělosti (otec, manžel). Role se učí nápodobou a identifikací.

Lidé mohou ze svých rolí tzv. „vypadnout“. Obecně se např. očekává, že řídící pracovník jedná korektně, slušně, zdvořile a kultivovaně, avšak může se stát, že v určité náročné situaci se začne chovat prchlivě a vulgárně. Lidé mohou být také ze své role někým záměrně „vyhozeni“, např. nějakou provokací. Role je svým způsobem normou, která je vázána na určitou pozici ve skupině. Tím se liší od ostatních skupinových norem, které jsou závazné pro všechny příslušníky skupiny bez ohledu na zastávanou pozici.

### 3.2.2 Stadia přijetí role

Některé role lidé přebírají relativně snadno, jiné však s obtížemi. Podle míry akceptace sociální role se rozlišují tato stadia:

**Identifikace** – člověk se s rolí zcela ztotožní, vyhovuje mu.

**Asimilace role** – role je vykonávána z účelných a racionálních důvodů. Jedinec udržuje od role určitou distanci, v pravém slova smyslu ji „hraje“ a nečiní mu velké potíže ji vykonávat.

**Neasimilovaná role** – jedinec ji vnitřně odmítá, protestuje, bouří se proti ní, ale navenek ji „hraje“.

**Odmítnutí role** – znamená vnitřní a vnější protest proti roli.

Vzhledem k realizaci skupinových cílů lze rozlišit „role věcné“ a „role integrační“. Věcné role jsou bezprostředně spojeny s úkoly skupiny a role integrační slouží k uspokojování psychologických potřeb členů a k udržení dobré atmosféry ve skupině.

L. F. Carter rozšiřuje toto členění na následující typy sociálního chování ve skupině:

1. Egocentrické prosazování sloužící k dosahování osobních cílů. Skupina slouží těmto jedincům k uspokojování egoistických zájmů.
2. Chování zaměřené na podporu činnosti skupiny a dosahování skupinových cílů.
3. Chování zaměřené na vytváření a udržování přátelských vztahů mezi členy skupiny (psychická podpora, usmířování konfliktů).

### 3.2.3 Sociální pozice

Zvláštním aspektem sociální struktury skupiny je její hierarchičnost. Členy skupiny lze z hlediska jejich zastávané pozice seřadit do určité hierarchie, přičemž hierarchie pozic je založena na rozdílech v moci a vlivu na skupinu i mimo ni, na nerovném přístupu k různým privilegiím, informacím, a na odlišné míře povinnosti dodržovat skupinové normy, byť jsou závazné pro všechny její členy.

Velmi důležitými aspekty stratifikace (rozvrstvení) pozic ve skupině jsou především podíl na moci a míra obliby člena ve skupině.

Žádná sociální struktura není neměnná, někteří členové na nižších pozicích usilují o zlepšení svého postavení a navíc vliv jednotlivých členů je rovněž závislý na konkrétní situaci a je odlišný v různých oblastech skupinového života.

Vliv členů skupiny nemusí nutně vyplývat pouze z jejich **formálního** postavení, ale je založen i na **neformální** autoritě, již si jednotlivec dokáže ve skupině vybudovat. V sociálně psychologické literatuře bývá často uváděna pětistupňová klasifikace rolí:

**Alfa** – neformální vůdce skupiny akceptovaný většinou členů, imponující ostatním; obvykle nejaktivnější člen podněcující k aktivitě, dodává odvalu a udává směr činnosti.

**Beta** – představuje experta, který má speciální znalosti nebo schopnosti, které jsou významné pro chod skupiny.

**Gama** – tuto roli vykonává většina členů skupiny, jsou spíše pasivní, ukryti v anonymitě a přizpůsobují se požadavkům vůdce, někdy se s ním i zcela identifikují.

**Omega** – představuje člena (outsider), stojícího na okraji skupiny, a to např. pro svou neschopnost, odlišnost, uzavřenost, plachost. Může být i velmi neoblíbený.

**„P“** – je symbolický představitel nepřátelské (konkurenční, rivalitní) skupiny. Vymezení vůči tomuto symbolickému reprezentantovi cizí skupiny může posilovat kohezi (soudržnost) vlastní skupiny. Role „P“ však může být přiřčena outsiderovi ve vlastní skupině (role omega).

Existuje celá řada typologií činností jednotlivých členů skupin či jejich osobnostních charakteristik, jež mají vliv na fungování skupiny. Podle následujícího schématu každá efektivní skupina potřebuje šest typů osobností:

**Inovátoři** – jsou to tvořiví lidé, schopní vymyslet něco nového, podívat se na věc z netradičního úhlu, rozeznají budoucí trendy a směry vývoje. Bývají nespokojení s daným stavem věcí, mají tendenci stále něco měnit. Nemá-li být omezena jejich tvořivost, není vhodné je striktně „řídít“.

**Prodavači nápadů** – jsou to lidé (vyjednavači), kteří umějí daný nápad vhodným způsobem prezentovat a jsou schopni zabezpečit přijetí myšlenky a její prosazení v praxi.

**Realizátoři** – Umějí probjovaný nápad uvést v život. Jsou to lidé zodpovědní, spolehliví, pečliví, dostanou-li cíl, jsou schopni v rámci daných podmínek a pravidel novou myšlenku realizovat.

**Oponenti** – jsou věčnými pochybovači, kteří hledají slabá místa navrženého řešení. Zatímco inovátor říká: „zkusme to a to“, oponent zvažuje, kde lze narazit, v čem se lze mýlit. Schopní manažeři většinou neusilují o likvidaci opozice. Kdo nechce být slepý, všímá si opozičních názorů velice pozorně.

**Podporovatelé** – jsou lidé, kteří nevystupují příliš do popředí, avšak vytvářejí dobré klima ve skupině, tlumí zárodky konfliktů, poukazují na společné zájmy a pomáhají druhým.

**Koordinátoři** – tuto roli by měl plnit především vedoucí, ale v dobře fungující skupině by měla být vlastní částečně všem. Úlohou koordinátora je usměrňování činnosti členů skupiny, sladění její aktivity s okolím, tj. s ostatními částmi organizace a záměry vedení, ale i upevňování pozitivního klimatu. (Zadrazilová, Khelerová, 1994)

Přirozeně některé z výše jmenovaných rolí mohou být realizovány jednou osobou nebo mohou být vykonávány současně více osobami.



### 3.2.4 Vůdce skupiny

Při zkoumání sociální struktury skupiny bývá zájem sociální psychologie upřen na roli vůdce. Vůdce vytyčuje cíle, kontroluje aktivity skupiny, reprezentuje ji, stmeluje ji apod. C. A. Gibb a J. K. Hemphill vymezují základní znaky činnosti vůdce:

- dominuje ve skupině
- plánuje a řídí akce
- zastupuje skupinu
- integruje skupinu
- organizuje skupinu
- přijímá a poskytuje informace
- projevuje souhlas či nesouhlas se členy skupiny, chválí je, nebo kárá
- ovlivňuje práci a její výsledky ve skupině
- mívá se skupinou neformální styky

Odborníci se snaží také odhalit nejdůležitější faktory úspěšného vůdcovství. Podle A. W. Halpina a B. J. Winera mezi ně patří především:

- Uznání potřeb členů skupiny a jejich porozumění.
- Iniciativa, organizační schopnosti a osobní účast na životě skupiny.
- Schopnost motivovat členy skupiny.
- Sociální vnímavost vůči dění ve skupině, spojená s péčí o členy skupiny.

Bohužel do pozice vůdců se dostávají i lidé, u nichž převažují nevhodné motivy. Často se jedná o jedince, kteří chtějí více vládnout než řídit, prosazovat především sebe, než podporovat jiné. Tyto motivy lze rozdělit do několika skupin:

- potřeba moci a dominance
- potřeba sebepotvrzení
- potřeba exhibice
- potřeba vlivu a manipulace

### 3.2.5 Statusové symboly

Statusové symboly slouží jako znaky (klíče) umožňující jiným lidem vnímat přesně pozici jiných osob a usměrňovat podle toho své chování. Jsou často úzkostlivě dodržovány a vyžadovány. Symboly některých statusů jsou vymezeny velmi přesně uniformami a distinkcemi (vojáci, svobodní zednáři). Někdy bývá vysoký status pomocí vnějších znaků pouze předstírán. Statusové symboly mohou mít i funkci vědomí totožnosti s organizací.

## Příklady statusových symbolů

Symbolem vysokého statusu může být v moderní společnosti např. samostatná kancelář vybavená koženou sedací soupravou s drahými obrazy, ale také drobnosti jako je značkové plnicí pero v kapse u saka, diář v kožených deskách, hodinky atd. (Bílý plášť má oproti barevnému vyšší „hodnotu“). Výsadní postavení mezi statusovými symboly má v moderní společnosti automobil. V sedmdesátých letech např. podnikoví ředitelé v SRN dojížděli do zaměstnání soukromými vozy, přepychově vybavenými, importovanými většinou z USA a „nehodilo“ se pro ně, aby vlastnili Volkswageny, které užívali dělníci.

### 3.3 Skupinové normy

Lidé si vytvářejí celou řadu norem. Hlavním smyslem existence norem je snaha po bezkonfliktním soužití členů skupiny a dosažení skupinových cílů.

Skupinové normy jsou zásady, které určují, jak se mají lidé zachovat, nastane-li určitá situace. Vymezují přípustné a nepřípustné způsoby chování. Skupinové normy jsou závazné pro všechny členy skupiny, nemusejí být nijak přesně formulovány a mají většinou tvar toho, „co se dělá“ a „co se nedělá“.

Normou se obvykle stává chování, které v určité situaci vedlo k cíli skupiny nebo jinak uspokojilo její členy. Ztrácí-li norma pro existenci skupiny význam, může být odstraněna nebo opravena. Sociální norma se skládá ze tří složek:

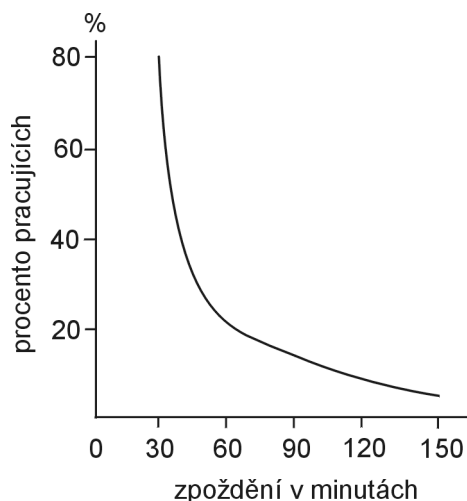
1. stanovení pravidla „výrok“,
2. kontrolní mechanismus,
3. určování odměn za její dodržování a trestů za její nedodržování.

Dodržování správné normy má podle F. H. Allporta rozdělení četností, které připomíná „obrácenou J - křivku“ (viz obr. 1). Zhruba 80 % členů skupiny normu dodržuje a zbylých 20 % se od přesného plnění této normy vzdaluje, přičemž těch, kteří se vzdalují od normy méně je větší počet, než těch, kteří se od ní vzdalují více.

Jako příklad lze uvést chování zaměstnanců, kteří jsou povinni přijít včas do práce. To je kontrolováno „píchacími hodinami“, jež zaznamenávají čas příchodu. Někteří jedinci se zpožďují, ale naprostá většina pracovníků zaujme své pracovní místo včas. Těch, kteří se opoždí příliš, je méně než těch, kteří se opoždí jen málo. Extrémní případy opožděného nástupu do zaměstnání bývají velmi řídké.

Jiným příkladem je chování motoristů na křižovatkách při značce „Stop“. Většina motoristů zastaví, menší část zpomalí jízdu svého vozidla, ještě menší část zpomalí jen nepatrně a nejmenší část řidičů pokračuje v jízdě stejnou rychlostí. (Nakonečný, 1970)

Dodržování norem je kontrolováno a sankcionováno, ale přesto v každém společenství se určití jedinci dostávají do konfliktu a neplní je. Sankce za nedodržování skupinových norem mohou mít pestré spektrum od brutálních fyzických trestů až po různé formy posměchu, pohrdání, distancování, nevole, rozhořčení, pohoršení, zhnusení,



Obrázek 1: Graf

dobírání, nadávání, ironie atd. Naopak jedinec dodržující normy a chovající se tak, jak to odpovídá ideálům skupiny, dostává různé verbální i výrazové projevy uznání a souhlasu, pochvaly, úcty a obdivu atd.

Negativní sankce však nemají být jakousi odplatou za porušení normy. Jejich smysl spočívá v tom, že mají napravit důsledky porušení normy, je-li to možné a zabránit v opakování narušování norem.

Sociální normy je možné definovat pomocí tří hledisek – funkčního, normativního a statistického:

**Funkční hledisko.** Normální jednání je to, co správně plní předepsanou funkci a přispívá tak k žádoucímu fungování celého systému.

**Normativní hledisko.** Podle tohoto hlediska se za normální považuje to, co odpovídá ve svém projevu, ve svých parametrech nějaké stanovené normě – předepsanému způsobu chování.

**Statistické hledisko.** Za normální jednání je chápáno to, co se vyskytuje nejčastěji.

Společenskovední pojetí normality kombinuje všechna uvedená hlediska.

### 3.3.1 Toleranční limit

Každá norma má tzv. toleranční limit, tzn. že určitá míra odchylky od požadovaného jednání je tolerována. Je-li překročen tento limit (hranice tolerance), jednání je nazýváno deviací – odchylkou. Takovéto jednání je pak vystaveno působení negativních sankcí.

Toleranční limit však není pro každého jedince stejný. Např. pro nově příchozího člena skupiny bývá toleranční limit „užší“, tzn. je od něj vyžadováno přísnější dodržování skupinových pravidel. Naopak nejvýše postavení jedinci si mohou dovolit některé méně důležité normy svým chováním porušovat. Jedinci, kteří stojí na okraji skupiny,

nebo nebyli ostatními členy skupiny ještě v plné míře akceptováni, musejí rovněž chápat skupinové normy jako zcela závazné.

### 3.3.2 Stupně deviantního chování – odchylek

**Chyba** – dopouští se jí každý normálně socializovaný jedinec, je to obvykle jednorázový akt. Chybu lze vyjádřit následujícím schématem:

Chybné jednání ⇒ konfrontace s normou prostřednictvím sociální kontroly ⇒  
⇒ sankce ⇒ zpětnovazební obohacení sociální zkušenosti ⇒ optimální jednání.

**Porucha** – lze ji vymezit jako trvalejší porušování normy, která se zřetelně pohybuje za tolerančním limitem. Poruchu je možné odstranit buď vlastními silami nebo odbornou pomocí. Člověk je schopen si ji uvědomit a zároveň je zachována schopnost návratu k normálnímu jednání. Zřejmou poruchou je, když člen skupiny neplní předepsané role, vyplývající z jeho postavení.

**Defekt** – je to markantní odchylka od normálního jednání, evidentně vzdálená rámci tolerančního limitu. Defektní jedinec se jeví odchýlený od normy, je hodnocen jako nenormální naprostou většinou sociálního okolí. Tendence k normálu je minimální, spíše nulová. Je to hluboká, těžko odstranitelná porucha. Jedinec si ji často neuvědomuje (oligofrenici) a bez cizí pomoci není schopen defekt kompenzovat, zmírňovat.

### 3.3.3 Míra přijetí norem

Každý člen skupiny má v podstatě tyto možnosti vztahu ke skupinovým normám:

**Internalizace** – sociální normy jsou zvnitřněny (internalizovány), stávají se osobními hodnotami. Jedinec je dodržuje i bez přítomnosti kontrolních mechanismů. Např. nepřejdu na červenou, byť je křižovatka liduprázná.

**Akomodace** – sociální normy jsou dodržovány v podstatě jenom proto, že za nimi stojí systém sociálních sankcí. Normy působí jako vnější imperativy. Nejsou pro jedince hodnotou. Jedinec normu dodržuje, jen když si je vědom reálného nebezpečí užití sankcí vůči němu. Má strach z postihu. Pokud tento pocit strachu ztrácí, normu přestává dodržovat.

**Deviace** – znamená trvalé porušování norem.

### Použitá literatura:

1. Černoušková, V.: Sociální psychologie pro učitele. 1. vyd. Olomouc 1989.
2. Kohoutek, R.: Základy sociální psychologie. 1. vyd. Brno 1998.
3. Nerudová, L.: Vybrané problémy sociální psychologie. 1. vyd. Brno 1989.
4. Nakonečný, M.: Sociální psychologie. 1. vyd. Praha 1970.

5. Nakonečný, M.: Sociální psychologie. 1. vyd. Praha 1999.
6. Petrušek, M.: Úvod do obecné sociologie. 1. vyd. Vítkovice 1985. 2 sv.
7. Řezáč, J.: Sociální psychologie. 1. vyd. Brno 1998.
8. Vízdal, F.: Pedagogická a sociální psychologie pro studující učitelství. 1. vyd. Praha 1988.
9. Zadražilová, D. – Khelerová, V.: Management obchodní firmy. 1. vyd. Praha 1994.

## 4 Konflikty

V každé sociální skupině, všude tam, kde dochází k sociálním interakcím, se vyskytuje celá řada sociálních a sociálně – psychologických jevů a procesů. Bezesporu mezi ně patří i konflikty (konflikt – z latinského *conflictus*, v češtině znamená srážku, protikladný střet něčeho s něčím, někoho s něčím, někoho s někým). Psychologie dává pojmu konflikt následující významy: situace, kdy si člověk musí vybrat z více možností, střetnutí dvou neslučitelných tendencí, porucha organizace chování, ztráta orientace, stav zoufalství, napětí vznikající z tlaku rozhodnutí. (Pardel, 1971)

Konflikt je přirozený fenomén, který do lidského světa patří (přirozeně i do školy). Nelze jej zakázat nebo zlikvidovat. Jde o legitimní psychologické a sociálně – psychologické jevy a jako takové je nutno je vnímat a k nim přistupovat. Je proto dobré umět s nimi vycházet, umět s nimi žít, ne proti nim bojovat. Konflikty jsou zde proto, že lidé jsou odlišní, mají odlišné požadavky, zájmy, postoje, prosazují právo na vlastní názor a svobodu slova. Je užitečné tyto odlišnosti respektovat, neboť jsou nejen přirozené, ale i prospěšné.

Konflikty mohou být žádoucí, neboť:

- obracejí pozornost k mezilidským vztahům;
- vedou ke kreativitě, nutí nás myslet;
- schopnost řešit konflikty je výrazem adaptability;
- konflikty zvyšují sociální kontrolu;
- tam, kde není konflikt, tam není změna, tam není pokrok.

Konflikt je v sociálních jevech potenciálně přítomen stále, aktuálně se však opakuje cyklicky. Přítomnost konfliktu zatěžuje danou sociální skupinu, ale protože je současně hledáním a sjednocováním, může se stát zároveň zdrojem něčeho nového a nové rovněž může vytvořit, ať již je zvládán nebo ne. Toto však platí pro konflikt projevený, nikoliv skrytý (latentní). V latentní podobě není konflikt řešitelný, k tomu potřebuje nejdříve propuknout, což se neobejde bez konkrétního podnětu – spouštěče konfliktu. Tím se může stát cokoli, nepřímá informace, náznak, zásah do něčí kompetence, náhoda. Nutnou fází zvládnutí konfliktu je orientace v něm, jeho definování. To však není vždy snadné, protože konflikty mohou mít nepřeberné množství podob. Mohou se projevit jako rozpaky, které člověk pociťuje, neví-li, jak se v určité situaci zachovat. Může jít o drobné potyčky mezi žáky ve škole, manželské hádky, ale i o zuřící válečný konflikt. Pro snazší pochopení konfliktů je vhodná jejich kategorizace. Literatura nabízí členění konfliktů podle různých charakteristik. Uvedeny jsou pouze některé.

### 4.1 Druhy konfliktů

Konflikty lze kategorizovat podle různých kritérií. Základní členění může být:

- podle *počtu osob*, kterých se konflikt týká;
- podle *psychologických charakteristik*;
- podle *povahy* konfliktu;

- podle *prožívání* konfliktové situace;
- podle *orientace (situování)* konfliktu.

#### Podle počtu osob zúčastněných v konfliktu:

- *intrapersonální konflikty* – vnitřní, osobní konflikty jedné osoby, které se odehrávají uvnitř lidského individua
- *sociální konflikty* je možno dále dělit na:
  - konflikty interpersonální – odehrávající se mezi jednotlivci
  - skupinové – existující uvnitř jedné skupiny; zvláštním případem skupinového konfliktu je konflikt jedince se skupinou
  - meziskupinové konflikty – konflikty mezi dvěma (nebo více) skupinami

Kategorizace konfliktů podle počtu zúčastněných osob bývá někdy doplněna ještě o konflikty *extrapersonální* (Plamínek, 1994). Jde o konflikty, které vznikají a probíhají mimo svět lidské působnosti, ve světě přírody, ve vesmíru. Člověk není jejich nositelem, může se však stát jejich obětí (zemětřesení, lavina, ..).

#### Podle psychologických charakteristik lze rozlišovat: (Křivohlavý, 1973 – upr.)

**konflikty představ** – střet různých počitků, vjemů nebo představ. Příklad: Rodiče hovoří s učitelem o studijních výsledcích svého syna a předpokládáné známce na pololetním vysvědčení. Každá strana má svou představu o znalostech potřebných na výbornou a dobrou. Protože se jejich představy nekryjí, může dojít ke konfliktu.

**konflikty názorů** – střet určitých představ spojených s hodnotícím soudem. Příklad: Dva hodnotitelé - oponenti hodnotí závěrečnou práci studenta. První z nich se domnívá, že práce svým rozsahem i obsahem vyhovuje předepsaným požadavkům, druhý oponent je opačného názoru.

**konflikty postojů** – střet názorů, které jsou emocionálně zabarveny. Příklad: Dva přátelé stojí v galerii před obrazem známého malíře a diskutují o jeho umělecké kvalitě. Přestože oba uznávají jeho vysokou uměleckou hodnotu, pouze jeden z nich by si přál mít obraz doma. Druhý by si tento obraz doma na zeď nepověsil.

**konflikty zájmů** – jde o střet motivací, hnacích sil v člověku. Nebezpečí konfliktu zájmů hrozí vždy, je-li něčeho málo a je třeba o něco soupeřit. Může jít o málo místa ve dveřích, v autobuse, o málo bytů, málo lásky, málo pozornosti. Oba chtějí totéž, ale jenom jeden to může mít. Spory mezi mládeží a staršími spoluobčany o místo k sezení v autobuse či tramvaji jsou na denním pořádku. Vyhrčeným příkladem konfliktu zájmů je souboj. Ke konfliktu zájmů může dojít také v situaci, kdy jeden chce něco jiného než druhý, ale přitom jsou spolu spojeni. Příklad: Dvojice jedoucí v autě se musí na křižovatce rozhodnout, kam pojedou. Jeden chce jet doprava a druhý doleva. Nikdo z nich nechce z auta vystoupit, ani ustoupit tomu druhému.

**konflikty smíšené** – jde o nakupení, prorůstání nebo propojení jednoho druhu konfliktu s jiným, s jejich vzájemnými vazbami a závislostmi. Tyto druhy konfliktů se v praktickém životě vyskytují mnohem častěji, než konflikty předcházejících „čistých“ typů. Příklady smíšených konfliktů:

- **Konflikt zájmů na pozadí konfliktu názorů.** Dospívající dcera přijde z večírku domů pozdě a zjistí, že její názor na to, že přišla včas, je v rozporu s názorem rodičů. Ona se dobře bavila ve společnosti vrstevníků, zatímco rodiče se doma strachovali o její bezpečnost. Obdobné konflikty mezi rodiči a dospívajícími často vznikají při střetu názorů na vhodnost oblečení, účesu nebo party kamarádů.
- **Konflikt zájmů na pozadí konfliktu představ.** Pasažér v taxíku má zájem dostat se na místo co nejkratší cestou a za co nejnižší poplatek. Taxikář má zájem jet tou nejsjízdnější, ale zároveň delší trasou s vyšším výdělkem.
- **Konflikt postojů na pozadí konfliktu názorů.** Rodiče hodnotí negativně úroveň školy, aniž by uváděli argumenty. V pozadí tohoto jejich postoje mohou být antipatie k třídní učitelce jejich syna.
- **Konflikt představ a zájmů na pozadí konfliktu názorů.** Učitel se z neověřených zdrojů dověděl, že má být jmenován zástupcem ředitele školy. Pod dojmem této informace se začne chovat tak, jako by už zástupcem ředitele byl. Poté, co je zástupcem ředitele jmenován někdo jiný, považuje to za nespravedlnost a svou nespokojenost projevuje pomluvami a znevažováním kvalit jmenovaného i rozhodnutí ředitele.

### Podle povahy konfliktu

**konflikty věcné** – konflikty, v nichž převažují realistické, objektivně neslučitelné prvky. Příkladem může být spor o to, na kterou stěnu chodby umístit nástěnku; kolik správně vyřešených příkladů z matematiky je předpokladem k postupu k další zkoušce. Pokud se do těchto konfliktů nezapojí emoce a osobní zájmy, jsou poměrně snadno řešitelné.

**konflikty osobní** – konflikty s převažujícími nerealistickými prvky (v konfliktu převažuje emocionální vklad zúčastněných). Do této kategorie lze zařadit značnou část partnerských konfliktů, jejichž základ může spočívat v osobnostních rysech partnerů, v subjektivní interpretaci chování, v rozdílných zájmech, názorech a postojích. Pro tento druh konfliktů je příznačné připomínání starých křivd, obviňování, neschopnost komunikace, uražená ješitnost, „furiantství“, závist. Do osobních konfliktů často přerůstají neřešené konflikty věcné. Rozvinuté osobní konflikty nejsou řešitelné jinak, než rozchodem (oddělením) jejich účastníků. Platí to nejen ve vztazích partnerských, ale i ve vztazích na pracovišti. Příklady lze najít i v prostředí školy. Učitel striktně vyžaduje u žáků předposledního ročníku základní školy krátce ostříhané vlasy. Jeden z chlapců tento požadavek důsledně odmítá. Po čase se spor o délku vlasů stává záležitostí osobní cti. Důsledky sporu se promítají i do hodnocení studijních výsledků žáka učitelem na jedné straně a vztahu žáka k učiteli, povinností a škole na straně druhé. Rodiče v obavách z negativního dopadu tohoto sporu na možnost dalšího studia na střední škole, požádají o přeložení syna na jinou školu.

**konflikty smíšené** - konflikty obsahující prvky věcné i prvky nerealistické (podíl obou druhů prvků se v průběhu vývoje konfliktu mění). Ukončení partnerského soužití rozvodem může být jen zdánlivým ukončením dlouhotrvajících



osobních konfliktů. Další, těžko překonatelné potíže mohou nastat při řešení majetkové otázky. Přestože předmět sporu - majetek, je povahy věcné, bývá velmi obtížné držet se věcné argumentace a nepřecházet do argumentace emocionální.

### Podle prožívání konfliktové situace

**konflikty mobilizující** – stenické (provázené například hněvem, zlostí) vedou k soustředění sebevědomí a povzbuzují k aktivitě. Příklad: Učitel ve třídě napomenul žáka za opětovný pozdní příchod do školy. Žák má sice na učitele vztek, ale protože se jednalo o kritiku oprávněnou, a navíc vtipně formulovanou, soustředil veškeré úsilí na to, aby nezavdal příčinu pro obdobný výstup.

**konflikty demobilizující** – astenické (doprovázené například strachem) vedou ke ztrátě sebedůvěry a zbrzdění aktivity člověka. Příklad: Žák první třídy má strach ze starších spolužáků, kteří mu na cestě do školy ubližují. Místo toho, aby se svěřil rodičům nebo učiteli, přestane chodit do školy.

### Z hlediska orientace (situování) konfliktu:

**konflikty vnější** – týkají se určitého společenství lidí, jsou nesené a řešené mezi nimi. Toto jsou konflikty vpravdě sociální. O vnějším konfliktu se hovoří tehdy, když vnější prostředí klade na chování člověka protikladné požadavky. Hovoříme o něm také tehdy, když nastává spor lidí v kolektivu, protože každý prezentuje jiné stanovisko nebo usiluje o dosažení jiného cíle. Konflikt se navenek odrazí v chování reprezentantů jednotlivých stanovisek nebo cílů.

**konflikty vnitřně – vnější** vznikají při střetu mezi vnějším požadavkem na chování a vnitřní tendencí člověka chovat se jiným způsobem. Vnější, především sociální prostředí klade konkrétní nároky, požadavky na chování a činnost člověka. Člověk se však s nimi může dostat do rozporu, pokud se u něho aktualizuje opačná, protichůdná tendence reagování. Konflikty vnější a vnitřně-vnější mohou být povahy věcné nebo osobní, případně mohou obsahovat prvky konfliktu věcného i osobního. Výchova člověka představuje neustálý sled vnitřně – vnějších konfliktů a vyrovnávání se s nimi.

**konflikty vnitřní** – nastávají tehdy, když v člověku samotném vznikají protichůdné tendence k jistému chování, činnosti nebo jednání.

Vyskytne-li se současně několik konfliktů (dojde k jejich navrstvení), je zvláště důležité rozlišit příčiny jednotlivých konfliktů od jejich následků.

## 4.2 Vnitřní konflikty a jejich zpracování

### Druhy vnitřních konfliktů

**Konflikt APETENCE – APETENCE** (konflikt *přitahování – přitahování*).

Před jedincem stojí dva zcela žádoucí, ale navzájem neslučitelné cíle, člověk se musí rozhodnout mezi pozitivními alternativami. Modelový vzor tohoto konfliktu je zobrazován v historce o oslovi, který stál mezi dvěma kupkami sena a nemohl se rozhodnout, ze které by měl žrát. Zvládnutí tohoto konfliktu je pro jedince relativně snadné. I když samo napětí, vyvolané nemožností uspokojit současně oba motivy (jít do kina i do divadla), je prožíváno nepříjemně. Vědomí toho, že volba kterékoliv alternativy přinese subjektivní zisk a z něj plynoucí uspokojení, činí z tohoto typu konfliktu nejméně frustrující.

**Konflikt APETENCE – AVERZE** (konflikt *přitahování – odpuzování*).

Jde o konflikt mezi protikladnými tendencemi spojenými s tímž motivačním objektem. Cíl má současně pozitivní i negativní motivační hodnotu. Osoba by ráda dosáhla určitého cíle, ale pro nepříjemné doprovodné jevy by ráda od této cesty upustila (například přání udělat dobře zkoušku, ale nemuset se na ni učit). Podstatným znakem tohoto typu konfliktu je tzv. ambivalence (prožitek protikladných tendencí současně přitažlivosti i odpudivosti motivačního objektu). Jde o poměrně častý typ motivačního konfliktu.

**Konflikt AVERZE – AVERZE** (*odpuzování – odpuzování*). Jde o konflikt s nejintenzivnější zátěží. Jeho podstatou je nezbytnost zvolit jednu ze stejně nepříjemných, nežádoucích alternativ. Při volbě kterékoliv z nich dochází k subjektivní ztrátě. Obě alternativy rozhodnutí se zdají stejně nemilé (např. jít k zubaři nebo snášet bolest zubů).

**Konflikt NECHCI, ale MUSÍM.** Motivační cíl má pro jedince negativní hodnotu, z vnějšku je mu však indukována hodnota pozitivní, je „tlačen“ k dosažení daného cíle (učitelé, rodiče, sociální normy určují cíle, které by jedinec bez jejich „nátlaku“ neakceptoval). Příkladem může být „dobrovolně povinné“ zapojení všech žáků jedné třídy do pěveckého kroužku.

**Konflikt CHCI, ale NESMÍM.** V tomto případě jde o zrcadlové převrácení, mechanismus však zůstává stejný. Motivační cíl má pro jedince pozitivní hodnotu, z vnějšku je však hodnocen negativně a on se musí rozhodnout, zda bude respektovat či nerespektovat různé zákazy či tabu. Příkladem může být řidič, který ví, že před jízdou nesmí požívat alkohol, ale přesto po obědě vypil několik piv.

**Konflikt VÍCENÁSOBNÉHO PŘIBLÍŽENÍ a VYHÝBÁNÍ.** Jedinec má možnost volby několika různých cílů, z nichž každý má jak pozitivní, tak negativní rysy (například volba povolání).

Tyto základní struktury konfliktu postihují často rozhodující oblasti života člověka. Mnohdy proti sobě stojí dva cíle pocíťované ve stejné míře jako životně nutné nebo jako životně nutné jsou okolím interpretovány. Před takovým konfliktem může stát bezradně nejen malé dítě, ale za jistých okolností i dospělí, kteří nedovedou verbalizovat

a artikulovat své problémy. Ve školním prostředí patří mezi nejobtížněji zpracovatelné konflikty loajality (učitel se např. musí rozhodnout, bude-li v konfliktní situaci stát na straně žáků, protože se domnívá, že jsou v právu, nebo bude loajální s vedením školy; žák se musí rozhodnout, zda se připojit k protestu svých spolužáků, s nímž nesouhlasí) a konflikty rolí (mladý učitel, který ještě zcela nezvládl „rolí pedagoga“, osciluje mezi přehnanou učitelskou přísností a rolí staršího kamaráda). Protože vnitřní, duševní konflikty vytvářejí část duševních prožitků, je nutné, aby se již malé dítě je naučilo **zvládat produktivně** (prostředí, ve kterém to není možné, lze označit jako neurotizující). V pozdějším životě je přirozeně obtížnější naučit se v tak zásadních věcech něčemu jinému, a může se stát, že dotyčný pak bude trpět neurotickými symptomy.

Existuje celá řada možností, respektive postupů, jak zacházet s konflikty, jak je zvládat nebo nezvládat. Strategie, které zvládají konflikty jen zdánlivě, je třeba označit jako neurotické, ale každý člověk je tu a tam používá. Pravý neurotik je však ve velké míře odkázán právě na takové nevhodné pokusy řešení, a ani základní konflikty nebude řešit správně.

K osobnostním předpokladům předcházení a případně zvládání vnitřních konfliktů patří především vyšší míra osobní zralosti, odolnosti vůči zátěži, rozhodnost, schopnost uplatnit svou vůli, obecně pak charakter, částečně i temperamentové vlastnosti.

## Zpracování vnitřních konfliktů

Vnitřní konflikty představují specifický druh frustrace a jako takové jsou i zpracovávány.

**Útěk.** Z konfliktu se člověk především snaží uniknout. Tato strategie se nedá vždy použít — existují konflikty, jimž se nelze vyhnout (žák se nepřipravil na písemku a snaží se negativním důsledkům vyhnout tím, že nejde do školy).

**Rezignace.** Je to rozhodnutí, které je často nutné učinit k řešení konfliktu apetence – apetence. (Nemůžeš koláč sníst a zároveň ho ještě mít). V takových případech si člověk musí stanovit jasné priority, to znamená, umět se něčeho vzdát.

**Přesun.** Při přesunu dochází k odklonu od původního „objektu zájmu“ k náhradnímu objektu, při čemž oba — a to je důležité — jsou na stejné úrovni. Není ani tak zdaleka důležité, na koho se zaměřuje např. nenávisť, láska nebo agrese, záleží na tom, že jde o nenávisť, lásku nebo agresi, která se musí rozvinout. Například žák má pocit nespravedlnosti ze strany učitele, přijde domů, bezdůvodně napadne mladšího sourozence, ten natluče psovi nebo rozbije hračku.

**Kompenzace.** Řešení konfliktu prostřednictvím kompenzace umožňuje náhradní uspokojení jako vyrovnání určitých nedostatků. Kompenzace proto není bezpodmínečně zcela zdařilé východisko, vlastně plně neuspokojuje. Na rozdíl od přesunu probíhá kompenzační činnost na nižší úrovni: žák, který je méně vyzrálý než jeho spolužáci, se pokouší svůj nedostatek kompenzovat tělesnou převahou při rvačkách.

**Sublimace.** Nepřipustí-li se projev často nepřiznané (pudové) potřeby, dochází k převedení na rovinu, která je společensky výše hodnocená, jako např. umělecká činnost nebo intenzivní studium. V teorii Sigmunda Freuda zaujímá sublimace důležitou roli. Uměleckou tvorbu a intelektuální práci odvozuje skoro výlučně z dynamické síly sexuálního pudu.

**Popírání.** Popírání je naprosto neproduktivní forma chování, snažící se vyhnout konfliktu. Předstírá útěk tam, kde to vůbec není možné. Popíráním se označuje blokování jistých smyslových dojmů z vnějšího světa. I když jim přístup do vědomí není zcela znemožněn, je jim přinejmenším věnováno tak málo pozornosti, jak je jen možné; nepříjemné důsledky jejich existence jsou částečně ignorovány. Jedná se o odmítnutí vzít něco na vědomí. Příkladem může být matka, jejíž syn je již několik let nezvěstný (pravděpodobně ve válce padl, ale jeho tělo se nenašlo). Každý večer přesto prostírá k večeři i pro něho.

**Potlačení.** Potlačení představuje jednu z nejdůležitějších psychických strategií proti konfliktu, nicméně vyvolává velmi často neurotický vývoj. Souvisí to s tím, že úspěšné potlačení musí probíhat pokud možno nevědomě. V oblasti nevědomého vedou potlačené představy, popudy a přání svůj vlastní život. Odtamtud mohou ovlivňovat nepříjemně jednání individua. Příkladem mohou být potlačené vzpomínky na těžká traumata z dětství.

**Regrese.** Regrese znamená nevědomé sestoupení na dřívější vývojové stádium. Tento únik se může projevit tak, že osoba zůstává pak více nebo méně fixována na jedné fázi vývoje. Cucání palce je regrese na raném stupni dětského vývoje. Jestliže se někdo domnívá, že již nestačí požadavkům na něho kladeným, stáhne se na dřívější vývojový stupeň, kde uložené požadavky zvládal bez problémů. Tím dokazuje své přetížení. Často k tomu dochází u dětí, které žárlí na své malé sourozence a cítí se být opomíjeny. Domnívají se, že tím, že se chovají jako oni, získají stejnou matčinu náklonnost.

**Reaktivní jednání.** U této strategie se potlačené impulsy obracejí ve svůj opak; děje se to zpravidla nevědomě. Jestliže např. žena nemůže nějakému muži projevovat lásku, může vůči němu brzy projevovat nenávisť. Je-li ze dvou ambivalentních snah zdůrazněn jeden postoj, vznikne nevědomě postoj opačný (místo krutosti nastoupí dobromyslnost, místo záliby v nepořádku přehnaná pořádkumilovnost).

**Projekce.** Projekce je strategie – většinou nevědomá – připisující jiným vlastní slabosti nebo vlastnosti pociťované jako amorální. „Nenávidím tě“ se formuluje jako „nenávidíš mě“. Nepořádný muž vyčítá např. své ženě, že dovolí, aby se všechno povalovalo kolem dokola. Komplexnějším příkladem je chování dětí, které mají sklon pomlouvat své spolužáky – pravděpodobně promítají na druhé vlastní přání přestupovat zákazy. Projekce nevede přirozeně k řešení problému, nýbrž k jeho potlačení. Protože se ale často používá, je důležité se projekcím vyhýbat a odhalovat je.

**Somatizace (*konverze*)** je převedení konfliktů z psychické do zdánlivě čistě tělesné oblasti. Stav, který z toho vzniká, je označován jako konverzní neuróza. Může jít o útěk do nemoci – nemoc v tomto případě není předstíraná, ale skutečná.

Například dítě, které má strach jít do školy, protože se nenaučilo požadovanou látku, trpí nevolností nebo bolestí hlavy.

**Racionalizace.** Jedná se o rozumové ospravedlnění; jde o interpretaci a pojetí situací a vlastních způsobů chování, které jsou objektivně nesprávné a slouží k subjektivnímu ospravedlnění. Racionalizace představuje takové zvládnutí konfliktu se specifickým cílem, ve kterém si jedinec chce uchovat pocit vlastní hodnoty. Žák, který neuspěl u zkoušky, omluví svůj špatný výkon tím, že měl málo času, že měl zdravotní potíže. Učitel, který je žáky upozorněn na chybu, předstírá, že chtěl přezkoušet jejich pozornost.

Útěk, rezignace, sublimace a částečně i kompenzace jsou pravými možnostmi zvládnutí konfliktů, kterým by se měl člověk naučit brzy. Jen tak je možné dospět k řešení psychických problémů a odstraňování napětí bez zatěžování sociálního prostředí. Ostatní mechanismy jsou nevhodné pokusy o řešení a jejich používání u důležitých rozhodnutí může vést k neurotickým symptomům. (Fürst, 1997 – upraveno)

### 4.3 Sociální konflikty

Sociální konflikty vznikají v sociálních vztazích jako důsledek rozdílně percipované situace, respektive odlišné významové interpretace nějaké situace. Výsledkem může být ohrožení souladu a dalšího průběhu vzájemných vztahů, i když konflikt sám o sobě nemusí být projevem negativním. Konflikty mohou být i zdrojem žádoucích změn (zabraňují stagnaci vztahů, podněcují věcné řešení problémů, zhodnocují vztahy, uvolňují napětí).

Sociální konflikty i jejich příčiny ve školním prostředí mohou být velmi různorodé (nedorozumění, rozpory a konflikty mezi učiteli, mezi učiteli a žáky, mezi samotnými žáky, mezi učiteli a rodiči, mezi učiteli a vedením školy, vedením školy a obecním zastupitelstvem). Příklad: žák nesplnil úkol, rodiče vnímají schopnosti svého dítěte jinak než učitel; ředitel školy navrhuje zvolit výchovný prostředek, který učitel považuje pro tohoto žáka za nevhodný; ve školní třídě došlo k vážné roztržce mezi žáky a učitel zvažuje, zda do konfliktu vstoupit nebo ne, případně jak; vedení obce má odlišné představy o využití pozemku, na němž je školní hřiště. Školní prostředí je jako stvořeno pro intenzivní konfrontaci názorů, postojů, potřeb, zájmů, přání, cílů či hodnot. Problém není v tom, jak vyloučit konflikty ze života školy, ale jak se je naučit zvládat. Pokud se to podaří, může se to zpětně odrazit ve skupinových vztazích (učitelé, žáci, vedení) a rovněž v osobnostním růstu žáků i profesním růstu učitelů.

Průběh sociálních konfliktů ovlivňuje jejich povaha (konflikty konstruktivní nebo destruktivní), předchozí vztahy účastníků konfliktu a jejich aktuální pocity a prožitky, situace, ve které se konflikt odehrává, osobnostní kvality účastníků a předpokládané důsledky řešení konfliktů.

Každá konfliktní situace v sobě nese prvky obsahové, věcné, racionální. Společně s nimi působí i prvky emocionální a iracionální. Konflikt je o to větší, čím více je možné získat jeho výhrou nebo ztratit prohrou, zmírňuje se, roste-li výše hodnot, které obě strany získají, neřeší-li konflikt nepřátelsky. Častost výskytu konfliktu je dána také vysokou hladinou napětí a chroničností napětí.

Podle sklonu lidí k prožívání vnitřních či vnějších konfliktů je možné rozeznávat typ s *malou internalizací* (zvnitřněním) frustrujících, zátěžových podnětů, který si nepříjemné zkušenosti z konfliktů nebere příliš k srdci a má sklon k opakovanému konfliktnímu řešení různých situací. Naproti tomu existuje typ s *velkou internalizací* frustrujících podnětů, který až příliš prožívá emotivní doprovod konfliktních situací, dá se poučit. Má sklon spíše k vnitřním konfliktům. Jde o osoby senzitivní, hypersenzitivní až neurotické, a to nejen mezi dospělými, ale i mezi dětmi a mládeží. *Extrovert* má spíše sklon k vnějším konfliktům, *introvert* zase ke konfliktům vnitřním.

Někteří lidé mají pro svou náladovou labilitu, akcentovanost nebo charakteropatii zvlášť silné tendence k vyvolávání konfliktů. V takových případech jde o *konfliktogenní* nebo konfliktotvorné osobnosti, které také častěji prožívají ambivalentní postoje než lidé přizpůsobení a harmoničtí. Někdy se také hovoří o oponentech ze zásady. Tito mají sklon k subjektivní interpretaci skutečnosti a jejich chování vede často ke konfliktům, protože jsou zpravidla nekompromisně a záporně kritičtí.

Konfliktogenost osobnosti může být podmíněna jak převážně vrozenými faktory (např. u výrazně cholerického typu temperamentu, dále u psychopatů, např. u sudičů, kverulantů), tak sociálními faktory, prostředím a výchovou.

## 4.4 Chování člověka v konfliktu

### Reakce na konflikt

Závažnost konfliktů v lidském životě zvyšuje to, že k nim zpravidla dochází v těžkých chvílích, když jde o významné hodnoty, když je třeba si něco vybrat, zvolit nebo odmítnout a zároveň si člověk uvědomuje následky svého rozhodnutí.

Reakcí na konflikt je označován psychický stav nebo chování jednotlivce v konfliktní situaci, zejména když se konflikt bezprostředně a hladce neřeší. Reakci na konflikt je možné považovat za *vedlejší produkt*, který se vyskytuje pouze proto, že jedinec není schopen konflikty řešit. Reakce na konflikt může znamenat určitou „likvidaci“ konfliktu, ne však jeho řešení, protože nebyla odstraněna překážka na cestě vedoucí k cíli. Nelze proto vyloučit, že konflikt čas od času ve vědomí lidí znovu ožije.

Reakce na konflikt mohou být velmi rozmanité co do obsahu i vnějšího projevu. Některé lidé se neprojeví navenek, jiní reagují přímo bouřlivě. Vnitřní reakce na konflikt je závislá jak na individuálních vlastnostech člověka, na charakteru konfliktu respektive na charakteru konfliktní situace. Jejich společným znakem je zvýšené emocionální napětí a zpravidla nevhodné chování. Reakce na konflikt patří podle mnohých autorů mezi typologické charakteristiky osobnosti.

Při konfliktu vyvolaném překážkou na cestě k dosažení cíle, případně uspokojení potřeb, se rozlišují *tři typické druhy reakcí* v úsilí ubránit své vlastní „já“.

1. *Reakce trestající navenek* – reakce se zaměřuje na vnější překážku. Jedinec agresivně přenáší vinu na *jiné osoby a věci*. Průvodním jevem jsou projevy hněvu, zlosti apod.

2. **Reakce trestající dovnitř** – reakce se zaměřuje na vnitřní příčiny neúspěchu při dosahování cíle. Jedinec je **agresivní vůči sobě**. Průvodním znakem je sebeobviňování, výčitky svědomí, pocity viny, pocity vlastní neschopnosti.
3. **Netrestající** (neobviňující) **reakce** – konflikt se zlehčuje. Jedinec se snaží neúspěch **podceňovat**. Průvodním jevem je potlačování frustračních tendencí a projevování tendencí jiných, potlačování eticky a sociálně zaměřených činností.

Jako příklad jednotlivých typů reakcí je možno uvést vyhrocené reakce na zklamání v lásce: v prvním případě to může být vražda partnera, ve druhém případě sebevražda, ve třetím případě „útěcha“ v alkoholu a předstíraná radost nebo lhostejnost nad tím, co se stalo.

Příklady reakce na konflikt (místo řešení konfliktu) lze najít i v realitě dnešních škol. Žák základní školy napadl železnou tyčí učitelku, od které očekával špatnou známku na vysvědčení (reakce trestající navenek – za neúspěch ve škole může učitelka). Útěky z domu i případy pokusů o sebevraždu v závěru školního roku každoročně šokují širokou veřejnost (reakce trestající dovnitř – za všechny neúspěchy si mohu sám, zklamal jsem). Ironické poznámky o kvalitě učitelů, pomlouvání spolužáků, přehnaná aktivita v jiných oblastech, zlehčování neúspěchu, silácké řeči o zvládnutí opravných zkoušek, znevažování významu a úrovně školy (reakce netrestající, neobviňující).

Cílem řešení konfliktu je odstranit těžkosti, překážky stojící na cestě k uspokojení potřeb a dosahování cíle, vybití vnitřní napětí vzniklé konfliktem, obnovit narušenou vnitřní i vnější rovnováhu. Pouhou reakcí však tohoto cíle člověk nedosáhne, naopak často bývá počátkem konfliktů jiných, mnohdy závažnějších (konflikt se zákonem, ...).

## 4.5 Řešení konfliktů

### Zásady pro přístup ke konfliktům

**Zvládnutí konfliktu.** Zbavit se konfliktů není možné. Malý neřešený konflikt, prostě jen smetený ze stolu, se po čase vrátí třeba jako konflikt vyvrážený, velkého rozsahu. Pokud konflikt nelze odstranit, je třeba ho řešit.

**Prevence konfliktu.** Je nutno předcházet tomu, aby se konflikt rozvinul třeba z podoby věcné do podoby konfliktu osobního.

**Uvažovat o všech možných řešeních.**

**Eliminovat násilí.** Způsob řešení nesmí být násilný, ale ani výsledkem řešení nesmí být násilí, nesmí nikoho poškodit.

Nutnou fází pro zvládnutí konfliktu je orientace ve vzniklé situaci a její posouzení. V případě, že je situace alespoň jedním z účastníků pocíťována jako „konflikt“, následuje akce, která může přispět k postupnému zmírňování a zvládnutí konfliktu, nebo může vést k jeho další eskalaci či vyostřování. Teprve tehdy, až je konflikt definován, se jeho účastníci rozhodnou, zda jej již budou otevřeně řešit. Přitom platí, že každý sociální konflikt má tendenci ke stupňování své intenzity. Pokud není řešen, jeho intenzita stoupá. Psychologové rozlišují ve vývoji konfliktu 9 stupňů, které se rozkládají do tří základních fází.

## Vývoj konfliktu v devíti stupních

- I. Fáze
  1. Snaha o kooperaci při občasném odklonu k napětí a stresům.
  2. Polarizace zájmů a debaty.
  3. Situace „žádná slova, ale činy“.
- II. Fáze
  4. Starost o reputaci a zisk podpory.
  5. Boj se „zakrytou tváří“.
  6. Dění ovládá strategie výhrůžek.
- III. Fáze
  7. Systematické a zničující údery na potenciální sankci.
  8. Cílené výpady na nervový systém protivníka.
  9. Totální zničení sebe i partnera.

V prvních dvou fázích bývá obnova narušených sociálních vztahů možná. Ve třetí fázi pouze za cenu „vyřazení nebo vyloučení“ jednoho ze soků z konfliktu. I nadále však hrozí rozšiřování konfliktu o další prvky (příkladem může být porozvodová situace, dělení majetku, úprava vztahů k dětem). Není-li konflikt řešen a rozvine se do 9. stupně, pak v něm není vítěze, ale pouze poražení.

## Aktivita a pasivita při řešení konfliktů

Přístup ke konfliktu může být v zásadě dvojí – pasivní nebo aktivní.

**Pasivita** – situace „mrtvý broúk“. Konflikt se vyřeší sám od sebe během času. Spoléhat se však na toto řešení je velmi nebezpečné. Do takového přístupu může zasáhnout vysokou měrou náhoda. Někdy i náhoda může účastníky konfliktu přimět k řešení, k aktivnímu přístupu.

**Aktivní přístup** již má více podob:

- **Násilí** – jeho rozsah se může pohybovat od promyšlené slovní urážky až po globální válku. **Fyzicky** se může odehrávat podle pravidel nebo bez pravidel a jeho intenzita může kolísat od rodičovského pohlavku přes hospodskou rvačku až po válečný konflikt. Příkladem násilného řešení konfliktu podle pravidel je například souboj (sportovní utkání není konfliktem v pravém slova smyslu, ale může v něj přejít). **Psychické násilí** je záluďnější, protože je méně patrné. Může se projevat jako psychické týrání, psychický teror, mobbing.
- **Delegace** – účastníci konfliktu se obrátí na nějakou vnější autoritu nebo určenou instituci se žádostí, aby v konfliktu rozhodla. Očekává se správné řešení (řešení v souladu s právem vždy nemusí být spravedlivé), kterým je „výhra“ pro jednu stranu a „prohra“ pro druhou stranu. Účastníci respektují rozhodnutí zvolené autority. Příkladem může být soud, rozhodčí komise, nadřízený pracovník rozhodující v konfliktu mezi podřízenými, učitel řešící spor mezi žáky ve škole).
- **Jednání** – účastníci konfliktu sami řídí jak věcnou, tak procesní stránku řešení konfliktu (diskuse, diplomatické jednání).



## Příklady řešení interpersonálních konfliktů:

Základní typ	Modelový příklad	Kontrola procesu	Výsledek
Pasivita	Vyčkávání	nikdo	náhodný
Násilí	Válka	vojáci/nikdo	???
Delegace	Soud	soudci	rozsudek
Jednání	Vyjednávání	účastníci	dohoda

Z uvedeného přehledu je zřejmé, že první řešení – pasivita, je málo efektivní. Druhé řešení zase zjevně obsahuje násilí nebo alespoň nežádoucí násilné prvky při jeho použití. Třetí řešení – delegace neumožňuje účastníkům konfliktu kontrolovat proces a výsledek řešení. Nejlepší parametry nabízí čtvrtý způsob – řešení konfliktu jednáním, v němž účastníci kontrolují jak proces, tak i výsledek řešení. (Plamínek, 1994)

### Řešení konfliktu jednáním

Jednání, řešení konfliktu diskusí mezi účastníky má tu výhodu, že strany konfliktu berou proces i jeho výsledky do svých rukou. Tím je myslitelný výsledek, s nímž bude spokojena většina, možná i všichni účastníci. Jednání se může odehrávat ve třech úrovních.

#### Tři úrovně diskuse:

**Monolog** – se prosazuje všude tam, kde není nutné nebo žádoucí nebo není zvykem, aby se o problému diskutovalo tam, kde rozhoduje autorita. Takovým případem může být v mnoha směrech armáda, ale i škola. Tento model má kromě mnoha nevýhod jednu nespornou výhodu – je jednoduchý a díky tomu, že je rozhodování soustředěno na jedince nebo malý okruh jedinců, může být velmi operativní. Rozhodující informace proudí jedním směrem, opačný tok buď není přípustný, neexistuje, není přijímán, není reflektován nebo je reflektován pouze podle uvážení autority (centrální).

**Dialog** – dialog je pracovní metodou demokracie. Skutečný dialog spočívá v rovnoprávnosti výměny informací a rovnoprávnosti navrhovaných řešení. Tato rovnoprávnost je klíčová a týká se všech účastníků dialogu. Ti mohou být dva nebo jich může být více. Výhodou je množství názorů, myšlenek a návrhů. Nevýhodou je zdoluhavost a komplikovanost tohoto procesu. Obecně platí, že čím je více účastníků dialogu, tím je menší pravděpodobnost konsensu. Často se hledá způsob vedení diskuse, který by usnadnil cestu k rozhodnutí, ale zachoval všechny znaky a výhody dialogu.

**Trialog** – do diskuse je zapojen další, v konfliktu nezainteresovaný prvek. Tento třetí subjekt, člověk ovládající záludnosti jednání a komunikace, má zcela odlišnou úlohu než ostatní subjekty. Věci nerozhoduje, ale vede diskusi. Při jednání není „nestranný“, ale musí „stranit“ všem účastníkům konfliktu. Nerozhoduje věcně, ale vede diskusi tak, aby usnadnil dohodu mezi účastníky.

## Styl zvládání interpersonálních konfliktů

Jedním z modelů umožňujících pochopení a porovnání různých způsobů, kterými se lidé snaží vyrovnat s interpersonálními konflikty, je model, který rozlišuje **pět stylů zvládání konfliktů**. Odlišují se tím, zda a v jakém vzájemném vztahu je v nich obsažena péče o druhé či spíše starost o sebe. Snaha uspokojit své vlastní zájmy závisí na tom, do jaké míry je jedinec aktivní či naopak pasivní při prosazování svých osobních záměrů. Snaha uspokojit zájmy druhých závisí na míře, v jaké je jedinec kooperativní či nekooperativní. Pět stylů zvládání interpersonálních konfliktů tak představuje různé kombinace sebeprosazování a spolupráce. Jde o tyto styly:

**Únikový styl** zahrnuje přístupy, které jsou **nesebeprosazující a nekooperativní**.

Lidé, kteří používají tento styl, se snaží **vyhnout konfliktům** nebo alespoň zůstat **neutrální**. Tento přístup může vycházet z rozhodnutí nechat konflikt „běžet“ sám od sebe nebo může odrážet averzi k napětí a možným frustracím s konflikty spojeným. Stálé používání únikového stylu obvykle ústí do nepříznivého hodnocení ze strany druhých. Za určitých okolností může být tento styl žádoucí. Jde o takové situace, kdy daná záležitost má minimální nebo pomíjivý význam a nestojí za to ztrácet čas a energii s jejím řešením; existuje příliš málo informací na to, aby se v daném čase mohl konflikt řešit uspokojivým způsobem; daný jedinec je v pozici, kdy nemá žádnou moc dosáhnout změny; jiné osoby mohou vyřešit daný konflikt daleko efektivněji.

**Kompetitivní (soupeřivý) styl** představuje jednání, které je **sebeprosazující a přitom nekooperativní**. Ti, kdo používají tento styl, se pokoušejí dosáhnout svých vlastních cílů bez ohledu na ostatní. Kompetitivní styl vždy obsahuje prvky nátlaku, vynucování a dominance. Může sice danému jedinci pomoci dosáhnout individuálních cílů, nicméně, stejně jako únikový styl, přispívá k nepříznivému hodnocení druhými. Lidé náchylní k používání tohoto stylu každou situaci interpretují v dimenzích **výhra – prohra**. Tento styl může mít i podobu konfrontace (jedinci na sebe útočí – fyzicky nebo slovně, vzájemně si nechtějí naslouchat, nezajímá je, co si druhá strana myslí). Jiné alternativy řešení konfliktu než ta, kterou považují oni sami za optimální, je většinou naprosto nezajímají. I zde ovšem platí, že mohou nastat situace, kdy tento typ řešení konfliktu je oprávněný. Příkladem může být chování účastníků dražby, nebo smlouvání o ceně na orientálním tržišti.

**Přízpůsobivý (submisivní) styl** představuje jednání, které je **kooperativní, ale nikoliv sebeprosazující**. Přízpůsobení může mít podobu dlouhodobé strategie k povzbuzení spolupráce u druhých lidí či podřízení se přání druhých. Lidé, kteří uplatňují uvedený styl, jsou obvykle ostatními hodnoceni pozitivně, ale zároveň mohou být vnímáni jako slabí a submisivní partneři. Tento styl obsahuje zvýšený zájem o emocionální aspekty konfliktu a malý zájem o jeho věcnou podstatu. Přízpůsobivý styl vyžaduje, aby jedinec zakrýval či „přikrášloval“ své pocity. Je-li používán stále, je zpravidla neefektivní. Přízpůsobivý styl může být krátkodobě účinný, pokud se využije v situacích, kdy bezprostředně hrozí emocionální konflikt a kdy uplatnění přízpůsobivého stylu může hrozící konflikt „zneškodnit“; udržení

souladu a vyhnutí se naprostému rozkolu je v daném okamžiku mimořádně důležité; konflikt je zapříčiněn v první řadě osobnostmi zúčastněných a nemůže tudíž být řešen jednoduchým způsobem. Používání tohoto stylu u důležitých konfliktů může vést k neurotickým symptomům. Příkladem vhodného užití tohoto stylu může být přijetí podmínek únosce dítěte.

**Kooperační styl** je jednáním, které je ***jak sebezprosazující, tak i spolupracující***. Odráží takový přístup k interpersonálnímu konfliktu, který může být charakterizován jako ***oboustranná výhra***. Kooperační styl představuje snahu maximalizovat společné výsledky. Lidé používající tento styl jsou často ostatními považováni za dynamické jedince a celkově bývají příznivě hodnoceni. Pro uvedený styl je charakteristické hledání příčin konfliktu, vytváření alternativních přístupů a snaha o nalezení oboustranně přínosného řešení. Kooperativním přístupem k řešení konfliktu může vzniknout nová kvalita. Příkladem mohou být dvě školy, z nichž jedna má k dispozici tělocvičnu a druhá tělocvičné nářadí. Přestanou-li jednotlivě marně usilovat o dotace na tělovýchovu a spojí se, mohou získat jednu kompletně vybavenou tělocvičnu.

**Kompromisní styl** představuje takové jednání, které je na ***střední úrovni*** jak v dimenzi ***spolupráce***, tak i ***sebezprosazování***. Tento styl je založen na přístupu ***dej – ber*** a je pro něj typické, že obsahuje zpravidla sérii postupných ústupků. Lidé, kteří používají tento styl, bývají druhými hodnoceni zpravidla příznivě. Tento styl je obecně přijímán jako vhodný způsob řešení konfliktů. Na rozdíl od kooperativního stylu nevytváří ovšem kompromisní styl předpoklady pro maximalizaci společného uspokojení. Kompromisní styl nabízí spíše skromné a většinou pouze částečné uspokojení pro obě strany. Je vhodný tam, kde není možné dosáhnout oboustranně výhodného řešení, či tehdy, když dosažení kompromisu je pro obě strany lepší (či alespoň není horší) než nedohoda. Příklad: žák žádá o odklad termínu pro odevzdání závěrečné práce. Učitel sice trvá na dodržení termínu, ale souhlasí s odevzdáním jen části práce.

Uvedený popis jednotlivých stylů zvládnutí interpersonálních konfliktů by měl sloužit k uvědomění si skutečnosti, že každý člověk má sice přirozenou tendenci k přednostnímu uplatňování jednoho či dvou stylů, ale pro žádný z nich není definitivně předurčen. Efektivní vyrovnání se se zátěžovou situací představovanou konfliktem může napomoci i osvojení si a využívání různých stylů řešení interpersonálních konfliktů. Významnou roli přitom hraje jejich vhodný výběr přiměřený aspektům konkrétní situace.

Výskyt interpersonálních konfliktů lze snížit tím, že se sníží výskyt frustrací a zredukují se výhody získané agresí. Při řešení konfliktů se ukazují jako značně neúčinné a ztrátové tzv. ***malevolentní strategie***, kdy se postupuje tak, že jeden vyhrává a druhý prohrává. Za nevhodné se považují konflikty typu karetních her, kdy se obě strany snaží postupně vynášet stále vyšší trumfy. Také strategie falešných slibů (nikdy nesplněných) je neúčinná, stejně jako lži a podvody.

Podstatně nadějnější jsou ***strategie benevolentní***, kdy účastník je ochoten podstoupit určité ztráty a přistoupit na smírné řešení. Je dost překvapivé, že benevolentní strategie často volí autoritáři, pokud jsou vystaveni společenskému tlaku. V takových

případech se někdy stává, že se **konformují** stejně snadno jako lidé submisivní povahy. Mnohé konflikty a problémy se dají vyřešit také ve skupinové diskusi. (Kohoutek, 1998)

Adekvátní model řešení konfliktu či problému má 4 fáze:

1. **Definování** – co nejpřesnější vymezení problému
2. **Generování** – stanovení alternativních řešení
3. **Hodnocení** a výběr nejvhodnější alternativy
4. **Provedení** (implementace) navrženého řešení a zjištění, jak se osvědčilo.

Při řešení konfliktů a jakýchkoliv změn může významně pomoci sociální podpora poskytovaná např. přítelem, příbuzným, restrukturalizace pracovních aktivit (jiné pořadí řešení pracovních problémů), eliminace časových stresů, relaxace, zvýšení fyzické kondice, čisté svědomí, pravdivost, modlitba.

Pro prevenci (předcházení) konfliktů má velký význam dodržování zásad optimálního společenského kontaktu a výchova k tzv. neztrátovému řešení nutných konfliktních situací v rodině, ve škole i v zaměstnání. Je třeba si uvědomit, které situace snadno vedou ke konfliktu, umět se vcítit do duševního rozpoložení druhých lidí v různých situacích. Přitom platí pravidlo tzv. **equifinality**, podle něhož k jednomu cíli vede obvykle více cest. Zvláště korektně je třeba jednat s lidmi handicapovanými, s důchodci a s lidmi v nevýhodné sociální a ekonomické situaci.

Vzájemné vztahy mezi lidmi upravuje jednak právní řád, jednak etiketa – normy společenského chování. Dodržování právního řádu a etikety, jakož i zásad morálky a úcty k člověku napomáhá předcházet konfliktům. Etika vysoce hodnotí profesionální chování, kladné vztahy mezi lidmi, spolupráci, vzájemnou pomoc a porozumění. Naproti tomu záporně hodnotí sobectví, závist, bezohlednost, násilí. Porušit právní řád znamená očekávat postih v souladu s právním řádem dané doby a země. Porušení etikety vyvolává nepříznivý dojem u spoluobčanů a spolupracovníků. Porušení morálních zásad vyvolává jejich nedůvěru, případně i osobní odpor a averzi. Albert Schweitzer zastával názor, že etika není nic jiného než úcta k člověku a životu.

## 4.6 Místo závěru: Teoretická východiska konfliktu

1. Konflikt mezi lidmi je nevyhnutelný a přirozený. Potenciálně je obsažen v sociálních jevech stále, aktuálně se objevuje cyklicky.
2. Konflikt může být pro zúčastněné strany buď konstruktivním (pozitivním) nebo destruktivním (negativním) faktorem.
3. Konflikt plní ve vztahu i pozitivní funkce. Například je zdrojem změn, zabraňuje stagnaci, stimuluje zájem, podněcuje řešení problémů, prověřuje a přehodnocuje vztahy, napravuje sociální systém, uvolňuje napětí.
4. Komunikace je nezbytným, ale ne dostačujícím předpokladem vyřešení konfliktu.

5. Konflikt se v počátečním stadiu vyvíjí buď pozitivním nebo negativním směrem a tento směr udržuje (počáteční negativní směřování vyvolává ještě negativnější konflikt).
6. Konfliktní situace má jak realistické, objektivně neslučitelné prvky (obsah), tak i subjektivní, nerealistický emocionální vklad zúčastněných stran.
7. Strach, frustrace, agresivita a intenzivní prožívání posilují nerealistickou složku konfliktu.
8. Čím jsou vztahy mezi konfliktními stranami užší, tím se může konflikt stát intenzivnějším.
9. Nepřítomnost konfliktu není znakem stability vztahu.
10. Konflikt s „vnějšími skupinami“ má tendenci zvyšovat vnitroskupinovou soudržnost.
11. Čím více vnějších konfliktů skupina má, tím je méně tolerantní k vnitroskupinovému chování.
12. V zájmu udržení co nejvyšší intenzity a jednoty ve vztahu nebo skupině se někdy vytvářejí vnější, ohrožující nepřátelé nebo kliky (mohou být i fiktivní).
13. Konflikty obsahující abstraktní ideje a hodnoty jsou řešitelné obtížněji než konflikty obsahující konkrétní problémy.
14. Konflikt rovnocenných účastníků je řešitelný mnohem obtížněji než konflikt mezi stranami s rozdílným statusem nebo rozdílnou mocí.
15. Konflikt řešený násilím (potlačením, útlakem nebo represí) bez ohledu na potřeby zúčastněných může vyústit do změněných forem konfliktu nebo se obnoví, když síla přestane působit.

## **Použitá literatura:**

1. Eis, Z.: Malá životní klopýtnutí. 1.vyd. Praha 1999.
2. Bedrnová, E. – Nový, I.: Sociologie a psychologie řízení. 1.vyd. Praha 1998.
3. Fürst, M.: Psychologie. 1.vyd. Olomouc 1997.
4. Haynes, J. M.: Vyjednávane a riešenie konfliktov. 1.vyd. Bratislava 1994.
5. Keller, J.: Sociologie konfliktu. 1.vyd. Brno 1990.
6. Kohoutek, R.: Základy sociální psychologie. 1.vyd. Brno 1998.
7. Křivohlavý, J.: Konflikty mezi lidmi. 1.vyd. Praha 1973.
8. Pardel, T.: Úvod do psychologie. 1.vyd. Bratislava 1971.

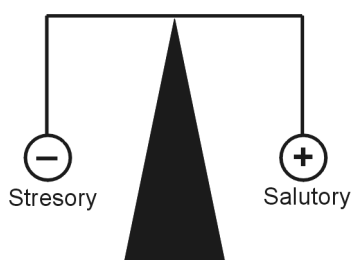
9. Plamínek, J.: Řešení konfliktů jednáním. 1.vyd. Praha 1994.
10. Robert, D. B.: Zprostředkování při řešení konfliktů. 1.vyd. Praha 1993.
11. Štefanovič, J.: Psychológia pre vojenské školy. 1.vyd. Praha 1992.
12. Výrost, J. – Slaměník, I.: Aplikovaná sociální psychologie. 1.vyd. Praha 1998.

## 5 Stres učitelů

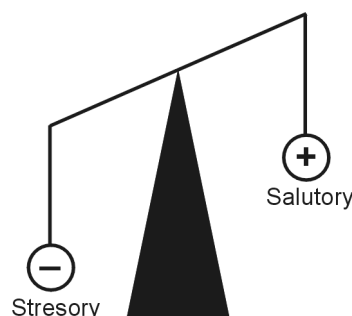
Člověk je potenciálně ohrožen stresem v jakékoli profesi. Je však zřejmé, že určité skupiny povolání patří k ohroženějším. Chronickým stresem trpí především lidé vystavení trvalé zátěži v sociální a emocionální oblasti, u nichž jsou pracovní náplní různé formy „služby“ druhým lidem a přicházejí s nimi do přímého, často dlouhodobého, intenzivního kontaktu. Lékařská klasifikace nemocí z povolání zahrnuje učitele ke skupinám osob, jež jsou vystaveny v rámci svého povolání značnému stresu. (Ohroženi jsou mimo jiné také psychoterapeuti, soudci, zdravotníci, manažeři, vedoucí pracovníci, důstojníci armády i policie).

### 5.1 Vymezení stresu

Stres bývá obvykle definován jako vztah mezi dvěma silami, které působí protikladně. Na jedné straně této dvojice je soubor zatěžujících, stresujících faktorů, tzv. stresorů. Na druhé straně je to soubor tzv. **salutorů**, tj. soubor obranných schopností, dovedností, sil a možností, což jsou zdroje umožňující zvládat těžkosti. Optimální situace nastává, jsou-li tyto dvojice sil vyrovnány (obr. 2).



Obrázek 2: Vyrovnaná životní situace (Křivohlavý, 1998, str. 27)



Obrázek 3: Nevyrovnaná životní situace (Křivohlavý, 1998, str. 78)

Je-li souhrnná síla stresorů větší než souhrnná síla salutorů (obr. 3), dochází ke stresu. Podle H. Seyla (1988) není stres jako celek škodlivý. Seyle rozlišuje mezi aktivizací organismu, která je zdraví prospěšná (**eustres**) a trvalou škodlivou zátěží (**distres**). O distresu (nadmírně těžká, stresová situace) se hovoří tehdy, nedaří-li se organismu obnovovat rovnováhu mezi požadavky (stresory) a jeho možnostmi a schopnostmi tyto požadavky zvládat (salutory).

Naznačenou životní situaci lze vyřešit dvěma způsoby, jednak „ubrat“ na straně stresorů, nebo naopak „přidat“ na straně salutorů. Ubrat na straně stresorů je možné např. vzdáním se některých aktivit, delegováním pravomocí a zodpovědnosti. Druhé možnosti, přidání na straně salutorů, lze dosáhnout různými preventivními aktivitami, jako je např. zájem o duševní zdraví a jeho posilování.

Stresory mohou být buď **akutní** nebo **chronické**. Akutní stresory představují změny mající povahu předělů, jež se objevují v životě člověka. O předělu se hovoří

proto, že se jedná o události neočekávané, dezorganizující, nechtěné, vytrhující. Chronický stresor je spíše trvalá nerovnováha mezi tím, co by člověk chtěl a tím co musí, či k čemu je nucen.

Pracovní a mimopracovní stres je v posledních letech intenzivně zkoumán. Stres v pracovních podmínkách souvisí se sociálním prostředím na pracovišti, organizačními aspekty zaměstnání a s určitými operačními aspekty prováděného úkonu. V oblasti mimopracovního stresu je předmětem výzkumu především problematika chronických denních nepříjemností, mikrostressorů a tzv. životních událostí – ztráta zaměstnání, změna zaměstnání, existence hypotéky, nemoc apod.

## 5.2 Stres učitelů a fenomén "burnout"

**Stres učitelů** znamená stres související s výkonem učitelé profese. Jeho hlavními zdroji jsou podle empirických výzkumů:

- žáci se špatnými postoji k učení a ti, již narušují vyučovací proces,
- rychlé změny vzdělávacích projektů a organizace školy,
- špatné pracovní podmínky, včetně osobních vyhlídek na zlepšení postavení v práci,
- časový tlak,
- konflikty s kolegy,
- pocit, že společnost nedoceňuje práci učitele.

Je-li učitel pod vlivem stresu, dochází ke snižování jeho výkonu, ztrácí motivaci a uspokojení z práce a zhoršují se jeho vztahy s žáky ve třídě. V rámci boje proti stresu je důležité odstraňovat jeho příčiny, využívat vhodné relaxační techniky, a zabránit tak tzv. „burnout efektu“.

**Burnout efekt** („vyhoření“, „vypálení“) znamená především vyčerpání fyzických a psychických sil, ztrátu zájmu o práci a erozi profesionálních postojů. Projevuje se u pracovníků tzv. pomáhajících profesí (sociální pracovníci, zdravotníci, pedagogové apod.). Značný podíl na tomto jevu mají stres, časová náročnost povolání a administrativní zásahy rušivě ovlivňující práci. Předcházet burnout efektu je možno osvojením si technik prevence snižování stresu, plánování a uplatňování principů tzv. „time managementu“, oddělením práce od osobního života či snahou o profesionální růst. (Pedagogický slovník, 1998)

## 5.3 Klasifikace zátěže učitelů

Zátěž u učitelů lze rozdělit podle Řehulky na *senzorickou, mentální a emoční*.

**Senzorická** zátěž je u učitelů poměrně značná. Velké nároky jsou kladeny především na zrak a sluch.



**Mentální zátěž** souvisí s požadavky kladenými na pozornost, paměť, představivost, myšlení, rozhodování a zpracování informací. Poslední výzkumy naznačují (Řehulka, 1998), že většina učitelů tuto zátěž nevykazuje a ani nepociťuje. Tuto skutečnost lze vysvětlit tím, že někteří učitelé pracují rutinně a vycházejí z jedinou provždy zpracovaných příprav, nejsou tedy nuceni k obnově své didaktické činnosti. Stále výraznější požadavky se však objevují v oblasti psychologické práce se žákem. Tyto otázky považují učitelé za nejvíce zatěžující momenty. Mentální zátěž v učitelském povolání není tedy tvořena ani tak komponentou aprobační specializace, ale psychologickými otázkami, které vyvstávají při práci se žákem, s vedením třídy, s řešením psychologických problémů výchovy a vyučování ve škole.

**Emocionální zátěž** učitelů je v současné době velmi silná. Výchovná a vzdělávací činnost se realizuje v úzkých sociálních vztazích mezi učitelem a žákem. Učitel je velmi silně osobnostně, a tedy i emocionálně angažován a jeho vztahy s žáky jsou často konfliktní, nestabilní a nevyrovnané.

Většina současných výzkumů potvrzuje vysokou míru zátěže učitelů. Z. Mlčák (1994) konstatuje, že téměř třetina zkoumaných učitelů pociťuje při výkonu své profese silný stres. D. Fontana (1997) ve své učebnici uvádí vlastní výzkum, ve kterém zjistil, že 72 % učitelů trpí mírným stresem a 23 % vážným stresem.

## 5.4 Faktory ovlivňující stres

Faktory, které ovlivňují zrod a rozvoj stresu, lze rozdělit do dvou oblastí. První oblastí je **soubor negativních vlivů prostředí** (vnější faktory), v němž učitelé žijí a pracují. Sem lze zahrnout vliv životních, společenských a pracovních podmínek, mezi něž patří zejména:

**Byrokratický styl řízení** – Hierarchické členění školského systému vytváří mezi učiteli v důsledku množství nařízeních a zákonů pocit závislosti a bezmocnosti. Negativně rovněž působí byrokratické chování a nedostatečné pedagogické vedení.

**Podmínky školního prostředí** – Výzkumy ukazují, že vysoce stresogenní práce je charakterizovaná vysokými nároky na kvalitu, odpovědnost a nasazení pracovníka při současně nízké autonomii pracovní činnosti. Autonomie pracovní činnosti představuje možnost učitele rozhodovat o tempu práce, její povaze a podmínkách.

**Pracovní atmosféra** – Narušená komunikace a kooperace v učitelském sboru, chybějící vzájemná pomoc a podpora kolegů, neschopnost minimálního konsensu v pedagogických otázkách jsou další faktory přispívající ke stresu učitelů.

**Nemotivovaní či obtížně zvladatelní žáci** – Práce s touto skupinou žáků v podstatě znamená suplování výchovy v rodině. Spolu se zvyšováním počtu žáků ve třídách a narůstající agresivitou se již často jedná o neúměrnou nadlimitní zátěž učitelů.

**Pokles společenské prestiže učitelů** – Nízké platové hodnocení, nezájem veřejnosti o situaci ve školství a malé možnosti profesního vzestupu přispívají k frustraci příslušníků učitelského stavu.

Druhou oblastí je *soubor osobnostních charakteristik* (vnitřní faktory), jež ovlivňují stres. Osobnostní charakteristiky rozhodujícím způsobem ovlivňují hodnocení stresogenních situací a výběr strategií k jejich zvládnutí a tím i následné psychické rozpoložení a somatické projevy. Určité osobnostní charakteristiky predisponují určitý styl hodnocení a zvládání stresu a mohou být vysvětlením odlišné zranitelnosti různých osob vůči zátěži. Byla popsána řada charakteristik, o kterých se předpokládá, že mohou mírnit nebo naopak zvyšovat škodlivý účinek stresu pro zdraví člověka:

**nezdolnost** (Kobasa, 1979),

**neuroticismus** (Eysenck, 1981),

**agresivita a nepřátelství**

**životní styl** aj.

Nejčastěji v souvislosti se stresem učitelů je zkoumána zprostředkující role neuroticismu, nepřátelství, agresivity a nezdolnosti. Neuroticismus, hostilita a agresivita má ve vztahu ke stresu nepříznivý vliv, zatímco nezdolnost vliv protektivní. Důvodem protektivního účinku nezdolnosti je pravděpodobně racionální hodnocení stresogenních situací a jejich obracení ve smysluplné výzvy. Osoby s vysokou úrovní nezdolnosti se vnímají jako schopné při zvládání každodenních nároků, hodnotí příznivěji své psychické i fyzické síly. Provádějí pozitivní hodnocení situací, které vedou k výběru přiměřených strategií, k jejich zvládání a pomocí zpětné vazby k příznivějšímu hodnocení situace. (Šolcová, Kebza, 1996)

## 5.5 Prevence stresu

Negativním důsledkům stresu je snazší předcházet, než je odstraňovat. Jaké jsou možnosti prevence stresu?

Jestliže stres je výsledkem nerovnováhy mezi hodnocením požadavků a hodnocením zdrojů k jejich zvládnutí, je možné tuto nerovnováhu zmenšovat buď na straně jedince osvojením si základních postupů hodnocení stresogenních situací a strategií zvládání stresu, nebo na straně podniku změnou organizace a kultury.

Intervence ze strany organizace může spočívat např. ve zvýšení participace učitelů na rozhodování, vytvoření sociálně citlivého prostředí, zlepšování komunikace a spolupráce v učitelském sboru, zvyšování pracovní kvalifikace a v efektivním hospodaření s časem.

*Z vnějších zmírňujících faktorů stresu* je pozornost věnována především vlivu *sociální opory*. V řadě studií se prokázalo, že sociální opora je mimořádně důležitým faktorem jak při prevenci stresů, distresů a psychického vyhoření, tak při zvládání těchto negativních jevů (Křivohlavý, 1998). Termín sociální opora (social support) popisuje J. Křivohlavý (1998) jako trvajících mezilidské spoje a vztahy člověka ve skupině

lidí, na které se tento člověk může spolehnout a které mu pomohou poskytnout emocionální podporu, asistenci a potřebné zdroje ve chvílích, kdy je potřebuje. Tito lidé mu poskytují zpětnou vazbu. Spolu s ním sdílejí i určité stejné hodnoty a společenské normy. Sociální oporou, kterou skupina lidí danému člověku poskytuje ve chvílích jeho těžkostí a životních krizí, se rozumí v první řadě sociální kontakt, neopuštění postiženého v jeho těžké situaci (jedná se o tzv. „bytí s ním“). Rozumí se jí ochota naslouchat mu, spolusdílet jeho emoce, být k němu empatický, schopnost projevit povzbuzení. Zdá se, že největší význam má opora poskytovaná v manželství, v kruhu přátel a spolupracovníků.

Za **vnitřní klíčový faktor**, který ovlivňuje rezistenci člověka vůči negativním účinkům stresu, je pokládána **osobnost jedince**. Osobnostní charakteristiky mohou být vysvětlením toho, proč se někteří lidé dostávají do stresu a jiní ne. Osobnost ale také ovlivňuje hodnocení různých situací, naše představy, postoje, názory, hodnoty, očekávání atp. Obecně řečeno jedná se o způsob výkladu skutečnosti. Je důležité rozlišovat mezi událostmi samými na straně jedné a jejich hodnocením, interpretací na straně druhé. Marcus Aurelius k tomu řekl: „Lidi netrápí ani tak věci samy o sobě jako spíše způsoby, jak tyto věci vidí a o těchto věcech uvažují.“ Jako lidová moudrost se tato myšlenka objevuje již v historice se dvěma pijáky vína. Oba sedí před zcela plnou sklenicí, přičemž pesimista nařiká: „Moje sklenice je už zase napůl prázdná!“ Optimista spokojeně odvětí: „Moje sklenice je ještě napůl plná.“ Z objektivního hlediska mají pravdu, oba jsou konfrontováni s toutéž realitou. Rozdíl je v hodnocení a interpretaci této identické skutečnosti. Nejedná se o „správné“ či „špatné“ hodnocení reality, spíše jde o hodnocení více nebo méně užitečná, ve smyslu ulehčit si nebo zkomplikovat život.

V soudobých psychologických studiích, které se zabývají zvládáním psychických obtíží, stresu, jevu „burnout“ atp., je jedním z klíčových faktorů jev smysluplnosti. Vztahuje se jak k pocitu smysluplnosti práce, tak k pocitu smysluplnosti života jako celku. Zážitek smysluplnosti práce je přitom dílčím úsekem celkové životní spokojenosti a jednou z nejdůležitějších složek smysluplnosti bytí. Podle A. Antonovského je smysluplnost centrálním faktorem zvládnutí životních těžkostí („coping“). Smysluplností se rozumí to, jak člověk přistupuje ke svému životu. Podle tohoto přístupu některé životní situace jedinec vnímá buď jako těžko zvladatelné problémy, nebo spíše jako výzvy, jež s sebou život přináší, a tudíž má cenu, aby do nich investoval svou energii. Otázka smysluplnosti velice úzce souvisí s problematikou hodnot, tzn. co má a co nemá pro jedince hodnotu. Lidé v průběhu svého života neustále hledají odpověď na otázku, které hodnoty jsou tak významné, aby dávaly smysl našemu životu? (Křivohlavý, 1998)

## 5.6 Příklad aktivního přístupu ke zvládnutí stresu

Při řešení životních situací má rozhodující význam aktivní přístup k životu, schopnost tvrdě a usilovně bojovat pomocí vlastních sil se všemi obtížemi, s nimiž se lidé v životě setkávají. Aktivní přístup k životu v sobě zahrnuje následující zásady:

- Otevřenost vůči okolním dějům, zájem o okolí a snaha chápat veškeré události a jevy jako zajímavé a smysluplné.

- Nebát se změn. Chápat a přijímat je jako něco naprosto běžného, přirozeného a obvyklého a považovat je za příležitost.
- Při setkání se stresujícími událostmi nebýt pasivní, ale aktivně hledat způsoby a kroky jak životní situaci čelit, odhodlat se k podniknutí rozhodné protiakce.
- Počítat s existencí stresujících situací. Je třeba si uvědomit, že stresujícím situacím se v dnešním světě není možné vyhnout a při jejich hodnocení je potřeba z tohoto vědomí vycházet. Zvláště zřetelné je to pak v profesích, v nichž jsou napjaté a zatěžující situace na denním pořádku.
- Umět izolovat stres od ostatních životních aktivit. Patří sem např. umění ponechat problémy spojené s prací za dveřmi kanceláře, stejně jako schopnost nepřenášet do zaměstnání své partnerské nebo rodinné starosti.
- Dbát na dobré a hojné vztahy s ostatními lidmi. Dobré sociální zázemí a pevné zakotvení ve vztazích s druhými lidmi velmi pomáhá při zvládnutí stresu. Pocit podpory ze strany druhých, pocit sounáležitosti k někomu, možnost probrat s někým blízkým své problémy má nesporný význam pro znovunabytí pocitu životní rovnováhy.
- Vytvořit kolem sebe příznivé prostředí, najít si uspokojující práci, aktivně, vstřícně a s rozvahou řešit běžné problémy. Harmonický rodinný život poskytuje nezbytnou oporu nutnou k doplnění rezerv vyčerpaných vysokými nároky pracovního prostředí.
- Osvojit si zdravý životní styl. Aktivní přístup k životu a aktivní odpovědnost za zdraví jsou spojeny s dodržováním správné životosprávy, dostatkem spánku, odpočinku a pohybové aktivity.

V nejbližší době zřejmě nedojde ani ke zkrácení pracovní doby učitelů, ani ke snížení počtu žáků ve třídách. O to důležitější je, aby se otázky zátěže, výkonnosti a odolnosti staly zájmem samotných učitelů, aby se osvojování základních postupů a strategií hodnocení stresových situací a zvládnutí stresu, stejně jako zdravý životní styl staly součástí profesionální kvalifikace učitele.

## **Použitá literatura:**

1. Fontana, D.: Psychologie ve školní praxi. 1. vyd. Praha 1997.
2. Hennig, C. – Keller, G.: Antistresové programy pro učitele. 1. vyd. Praha 1996.
3. Hladký, A. a kol.: Zdravotní aspekty zátěže a stresu. 1. vyd. Praha 1993.
4. Křivohlavý, J.: Jak neztratit nadšení. 1. vyd. Praha 1998.
5. Míček, L. – Zeman, V.: Učitel a stres. 1. vyd. Brno 1992.
6. Mlčák, Z.: Analýza zdrojů psychické zátěže v profesi učitele. In: Sborník prací FF Ostravské univerzity, Ostrava 1994.
7. Průcha, J. – Walterová, E. – Mareš, J.: Pedagogický slovník. 2. vyd. Praha 1998.

8. Řehulka, E.: Psychohygienické otázky pedagogické psychologie. 1. vyd. Brno 1989.
9. Řehulka, E. – Řehulková, O.: Učitelé a zdraví. 1. vyd. Brno 1998

## 6 Stručný přehled dějin pedagogiky

### 6.1 Úvod do dějin pedagogiky

Pedagogika, podobně jako jiné vědy, se neustále pokouší reformovat stávající a vynalézat nové metody výchovy a vyučování a hledat odpovídající výchovně vzdělávací cíle a obsahy. Není tomu tak proto, že by všechny dosud vynalezené metody a stanovené cíle byly špatné, ale proto, že se podmínky pedagogických procesů neustále mění. Dějiny pedagogiky se proto snaží shrnout a zevšeobecňovat pedagogické zkušenosti různých národů a generací a předávat je dál jako podklad pro kvalitní rozhodování o dalších změnách v pedagogickém procesu a ve školské organizaci. Hlubší pochopení vývoje a vývojových trendů pomáhá nejen při řešení aktuálních problémů, s nimiž se pedagogická praxe potýká, ale umožňuje vybudovat si i lepší představu dalšího možného vývoje do budoucna a usnadňuje tak práci koncepční a plánovací. Pro bezprostřední pedagogickou situaci jsou dějiny pedagogiky nejen studnicí inspirace pro různá pojetí a řešení problémů, ale současně i přehledem již udělaných chyb a slepých uliček vývoje, kterých je třeba se vyvarovat.

Během studia by studenti měli dospět k ucelené představě cílů, obsahu, prostředků, podmínek a výsledků výchovně vzdělávacího procesu v určitých společenských, sociálních, kulturních a ekonomických podmínkách. Dějiny pedagogiky jim poskytnou pohledy na celou problematiku v podmínkách typických pro jednotlivá území a historická období.

Dějiny pedagogiky byly vždy součástí vzdělávání učitelů, a také se vždy objevovaly u učitelských zkoušek, jako doklad schopnosti širšího pedagogického myšlení.

Tento text je určen studentům Doplňujícího pedagogického studia a má sloužit jako zestručnělý přehled nejvýznamnějších pedagogických myšlenek a autorů světových – ale především evropských – dějin pedagogiky. Vzhledem ke svému určení se tento text zabývá otázkami vývoje školské organizace pouze okrajově – hlavní pozornost je věnována pedagogickému myšlení.

### 6.2 Dějiny pedagogiky

#### 6.2.1 Cíle, prameny a metody

Dějiny pedagogiky se řadí k základním pedagogickým disciplínám. Přinášejí a shromažďují informace o historickém vývoji výchovy a vzdělávání ve všech jejich formách a proměnách od dávné minulosti dodnes a historii pedagogiky od jejího vzniku v 17. století.

Co je tedy předmětem výzkumu, jímž se dějiny pedagogiky zabývají?  
Dějiny pedagogiky:

- sledují výchovu a výchovně vzdělávací praxi v minulosti,
- sledují vznik a vývoj pedagogických teorií,
- zjišťují příčiny a vlivy, umožňující a usměrňující pedagogický vývoj,

- studují cíl, obsah, prostředky, podmínky a výsledky výchovy a vzdělávání,
- studují a analyzují a zpracovávají historické prameny a odkaz významných myslitelů,
- studují vývoj školství, školní organizace, školské politiky, školského zákonodárství – a jejich reforem.

Při tomto studiu se dějiny pedagogiky opírají o historické prameny.

### Historické prameny:

1. Hmotné
  - přímé (všechny poznatky o člověku – kosterní nálezy)
  - nepřímé (výrobky)
2. Obrazové prameny
  - symbolické (mapy, schémata, výkresy, ...)
  - vlastní (obrazy, kresby, karikatury, film, fotografie, ...)
3. Ústní prameny (vyprávění, pověsti, legendy, písně, přísloví, ...)
4. Písemné prameny
  - úřední
  - prameny soukromé povahy
  - záznamy (anály, letopisy, kroniky, časopisy, noviny, beletrie)

**Metody** nejčastěji používané při objasňování dějin pedagogiky:

- metoda přímá (z pramene získává informace přímo o předmětu studia)
- metoda nepřímá (nahrazuje chybějící fakta odůvodněnou hypotézou)
- metoda genealogická (zkoumá životopisy, společenské jevy, ...)
- metoda filologická (provádí šetření na základě jazykového rozboru textů)
- metoda geografická (studuje vztahy a vlivy konkrétních prostorů)
- metoda progresivní (kombinace minulého, současného a předpokladů do budoucna)
- metoda retrogresivní (zkoumá vznik a vývoj současných jevů a procesů v minulosti)
- metoda statistická (popis pomocí statistického vyjádření významnosti prvků)
- metoda srovnávací (porovnávání srovnatelných jevů jiných dob, míst nebo způsobů)
- metoda analogická (hledání analogií u jevů trvajících a zkoumaných, již neexistujících)

### 6.2.2 Pravěk

Společnost prvobytně pospolná trvala přibližně 2 miliony let, což je z celkového vývoje člověka přes 99 % času. Výraznými zlomy pro výchovu a vzdělání jsou dvě události.

**Vznik jazyka.** Byl vytvořen významný komunikační prostředek, který je dodnes nejvýznamnějším typem komunikace pro přenos informací.

**Přechod k zemědělství.** Potřeba práce v dlouhodobých cyklech, plánování, omezení kočování a z toho důvodu větší znalost konkrétního místa – to jsou faktory, které si vynutily potřebu cílevědomého vzdělávání a výchovy příslušníků prvobytně pospolného kmene.

Výše uvedené události provázely změnu výchovy z intuitivní (jako u zvířat) v cílevědomou.

Poznatky o výchově v pravěku jsou kusé. Etnografové sice navštěvují přírodní národy, ale výchovou se příliš nezabývají. Výchova v pravěku se týkala pravděpodobně všech bez rozdílu a základní metodou výchovy bylo napodobování. Vzor, kterým byli nejzkušenější členové rodu nebo kmene, měl pro výchovu dětí nezastupitelný význam.

Rodina – rod – jako základní sociální instituce byla i místem výchovy. Z generace na generaci se zde předávaly zkušenosti, znalosti a návyky potřebné k udržení života.

S rozvojem primitivních náboženství vznikají ještě mezi lovci iniciační obřady, především u chlapců, které mají prověřit jejich schopnost stát se muži a potvrdit přechod do tohoto stavu. Tato iniciace probíhala u dětí mezi 10.–18. rokem věku. Při přípravách na tyto obřady byli hoši a dívky (zpravidla odděleně) seznamováni s výrobními dovednostmi, znalostmi, mýty a rituály svého kmene. Dostávalo se jim i poučení o sexuálním životě. Během oddělování práce duševní a tělesné si šamani, kněží a vůdcové prisvojovali monopol na rozumovou výchovu a ta se tak již v pravěku začala oddělovat od tělesné zdatnosti a výchovy k práci.

### 6.2.3 Starověk

#### Střední a dálný východ.

Počátek starověku (asi 4000 let př.n.l.) se datuje podle těchto kritérií:

- přechod od společného vlastnictví k uznávání soukromého vlastnictví,
- rozpad prvobytně pospolné společnosti a pokračující stratifikace společnosti,
- počátek centralizace obyvatel do měst.

První starověké státy vznikají v přední Asii v prostoru řek Eufratu a Tigridu, záhy následuje oblast Egypta a Persie. Rozvoj obchodu, vznik státní správy a růst významu kněžstva a kněžské vzdělanosti si vynutil vynález písma. Písmo je dodnes po mluvené řeči druhým nejvýznamnějším komunikačním prostředkem. Užívání písma zvýraznilo význam jazyka a rozšířilo jeho možnosti na situace mimo přímý kontakt komunikujících.

Ve starověku se užívalo několik typů písma. Jsou to písma klínová, později obrázková (piktogramy – zachycující jen znázorněné věci a postavy a ideogramy – schopné zachytit i děje a některé abstrakce) a z nich písma hlásková (předchůdce dnešních evropských typů písma). Například ve starověkém Egyptě se vyvinuly a souběžně využívaly tři typy písma – písmo hieroglyfické (slavnostní a obřadní), hieratické (kněžské a úřední) a písmo démotické (pro běžnou potřebu).



Ve starověkém Egyptě byly základem vědění posvátné knihy. Mimo náboženských textů obsahovaly i znalosti z astronomie, geometrie, aritmetiky, ale i lékařství a dalších oborů.

V Číně byl velmi těsný vztah mezi kulturou, vzdělaností a státní mocí, neboť jen vzdělaní muži se mohli stát úředníky a vládci. Úplná soustava výchovných předpisů byla na základě literárním a náboženském zakotvena filosofem Konfuciem (552-479 př.n.l.) v národním náboženství.

## **Středomoří a Evropa.**

Výrazným mezníkem byl vynález hláskového písma. Na rozdíl od písma obrázkového umožňovalo hláskové písmo zaznamenání prakticky všech slov jazyka a délka času potřebná k ovládnutí písma pisatelem se zkrátila o několik let. První oblastí, kde dokázali objev hláskového písma plně zužitkovat ve vzdělávání, bylo starověké Řecko.

### **Řecko**

nemělo ráz velkého jednotného státu, ale existovalo zde několik velmi silných a významných městských států (polis), navzájem spolu soupeřících a konkurujících si mocensky, ekonomicky i vojensky. Příprava občanů a výchova mladých mužů byla proto velmi prakticky orientovaná a byla všestranná. Orientovala se jednoznačně na život vezdejší, ne na život posmrtný. Základem vzdělanosti, na rozdíl od Egyptských říší, nebyly ve starověkém Řecku náboženské knihy. V nejstarším období jsou to zejména hrdinské eposy, mezi nimiž zaujímá významné místo poezie Homérova, později převažuje orientace na přírodu a příklon k jiným ideálům je důvodem postupné změny obsahu základů vzdělanosti. Metoda nápodoby byla doplněna o metody opakování (reprezentované především denním režimem), metodu simulace (například lov měl simulovat boj) a soutěže.

### **Sparta**

Sparta byla aristokratickým vojenským státem, kde všechny soukromé zájmy obyvatel byly podřízeny zájmu státu. Hierarchie obyvatel zahrnovala tři kategorie: pozemkovou aristokracii, perioiky (původní obyvatelé – osobně svobodné řemeslníky a zemědělce bez politických práv) a heiloty (otroky), kteří byli majetkem státu. Jelikož výchova ve Spartě byla věcí veřejnou, podíleli se na ní všichni dospělí občané a každý mladík je musel poslouchat. Hlavním úkolem výchovy bylo uchovat a upevnit stávající stav. Výchova byla velmi jednostranná. Vše se soustředilo na tělesnou přípravu a vojenství, rozumová výchova byla podceňována, estetická přímo zavržována. Velice se pěstovaly činnosti, které napodobovaly válečné situace: lov, stíhání uprchlých otroků, razie v táborech otroků, strážní služba. Vojenská služba byla součástí výchovy a až po jejím absolvování se mladý muž ve svých třiceti letech stal plnoprávným občanem.

Ženy se měly v případě války zapojovat péčí o obránce, o raněné, při hlídkové činnosti a při pomocných pracích. Ženy dostávaly i základy vojenského výcviku, neboť jejich úkolem také bylo Spartu bránit, byli-li muži vzdáleni mimo město. K tomu byly připravovány rovněž společnou výchovou.

## Atény

Město s výraznou vzdělaností a neobyčejně kvalitní kulturou těžilo ze všeobecné vzdělanosti svých občanů prostřednictvím námořního obchodu a diplomacie. Neustálé změny, které s sebou diplomacie a obchod přinášejí, vedly ve výchově k pružnému uvažování a k vytváření různých vzorů pro dosažení určitých cílů. Výchova nebyla státní, ale společná, začínala v sedmi letech a končila ve dvaceti letech ukončením dvouleté vojenské služby. Obsahem výchovy a výuky byla tzv. **svobodná umění** – tedy to, co měl umět svobodný občan.

Za elementární základy se považovala gramatika, rétorika a dialektika a tyto předměty byly určeny pro hochy ve věku od 7 do 14 let (některé prameny uvádějí 7–12 let – asi tyto věkové hranice nebyly zcela striktní). Vyučující se nazývali „gramatisté“ a škola „didaskálie“ (od ř. didasko = vyučuji).

Vyšší „múzické“ vzdělání poskytovali dětem zámožnějších rodičů „kitharisté“. Kromě hudby toto vzdělání obsahovalo tanec, četbu a přednes Homérových básní, ale velká pozornost se věnovala i hrám, zápasení a sportovním činnostem. Jelikož každá škola a každý učitel prováděl výběr látky sám, byly zvláště ve vyšších typech studia mezi jednotlivými školami značné rozdíly.

Na těchto základech pak v období helenismu, v době vlády Alexandra Make-donského (4. stol. př.n.l.) vzniká tzv. **sedmero svobodných umění** (trivium: gramatika, rétorika, dialektika a kvadrivium: aritmetika, geometrie, astronomie a múzika).

Ve svých 13 až 14 letech hoši přecházeli do „palaistry“ (což se nejčastěji překládá jako „zápasnická škola“), kde se věnovali pod dohledem „paidotriba“ dva až tři roky hrám (zejména míčovým) a pětiboji (zápas, běh, skok, vrh diskem a oštěpem a někdy i plavání). Od šestnácti let se mladíci ze zámožných rodin věnovali v „gymnásiích“ gymnastice a jízdě na koni. Mimo to získávali „cvik v rétorice“ a znalosti z oblasti filosofie, politiky a literatury diskusemi s předními občany Atén.

Hlavní ideou v oblasti cíle výchovy byla dokonalost tělesná a duševní – tzv. kalokagathia (kalos = zdravé tělo, agathos = mravný duch). Cíl výchovy mravní formulovaný jako „dobrost“ byl dosahován pěstováním následujících vlastností: moudrost, statečnost, uměřenost a spravedlnost.

Demokratický právní stát, jakým Atény bezesporu byly, musí mít pevný právní řád a cílevědomou výchovu k jeho respektování. Teoretiky výchovy byli významní filosofové: Sokrates, Platón, Aristoteles.

### **Sokrates**

Sokrates (469 př.n.l.–399 př.n.l.) – filosof, pokračovatel, ale zároveň ostrý kritik sofistů, byl původním povoláním sochař. Jeho cílem bylo upevňovat státní uvědomění svobodných Atéňanů, proto mladé lidi vychovával k poznání podstaty spravedlnosti, statečnosti, umírněnosti a zbožnosti. Neměl žádnou vlastní školu, proto s mládeží rozmlouval na tržišti, v zahradách i tělocvičnách. Sokrates je považován za zakladatele starověkého humanismu, neboť jeho pozornost se zaměřila na zkoumání podstaty lidských záležitostí – na dokonalost a ctnost člověka. Stal se významným představitelem etického intelektualismu. V pozadí zájmu zůstávaly přírodní vědy a empirické

zkoumání přímo zavrhoval. Ve shodě s tím, co celý život učil a s tím, že za základní morální kritérium považoval svědomí, odmítl nabízenou přímluvu svých přátel a podrobil se nespravedlivému trestu smrti. Vlastní písemné dílo nezanechal, ale celá řada jeho žáků a pokračovatelů (Platón, Aristoteles, Xenofont a další) sepsala spisy s jeho myšlenkami a postoji. Ty první ještě za jeho života.

### **Platón**

Platón (427 př.n.l. – 347 př.n.l.) se vydal na filosofickou dráhu pod vlivem Sokrata – a to ve svých 20 letech. Sám později založil vlastní školu, která byla nazvaná Akademia. Na rozdíl od Sokrata však spatřoval podstatu světa nikoliv ve hmotě, ale v ideji. Tu také uznával jako zdroj poznání. Jeho spisy měly filosofický i politologický charakter. Ve svých dílech „Ústava“ a „Zákony“ předestírá své myšlenky na možné uspořádání ideálního státu. V těchto dílech má své velké zastoupení i výchova (především mravní) a otázky vzdělávání. Pod Platonovým jménem se zachovalo 42 spisů, většinou ve formě dialogů, kde jako přední mluvčí vystupuje Sokrates.

Platón jako první jasně formuloval zásadu rovnosti mužů a žen (i když ve vzdělávání neměly ženy stejná práva ještě mnoho set let). Výchovu jednoznačně považoval za státní záležitost a ve svých dílech vyzdvihuje politický význam výchovy. Platóna známe spíše jako filosofa a umělce jazyka, zatímco Aristoteles už je pro nás předobrazem exaktního vědce.

### **Aristoteles**

Aristoteles (384 př.n.l.–322 př.n.l.) po dlouhodobých studiích na Platonově Akademii založil vlastní filosofickou školu – Lykeion (lat. lyceum). V tomto učilišti se především studovala filosofie a zvláštní pozornost byla věnována logice, psychologii, rétorice, estetice, politice a etice. Oproti Platónovi je Aristoteles materialista, proti jeho představě transcendentálního světa ideí staví existenci ideí ve věcech reálného světa - poznatelného smysly. U poznatelných věcí rozeznává látku a formu, které tvoří jednotu. Látkou bez formy nazývá prvotní chaos při stvoření světa a formou bez hmoty je podle Aristotela bůh.

Ve své filosofii a vědeckém bádání přechází Aristoteles postupně od prostého nazírání na věci k jejich systematickému bádání. Výchovné působení rozčlenil na tři složky (výchovu tělesnou, mravní a rozumovou), jimž odpovídají jednotlivé části duše (duše rostlinná, duše živočišná, duše rozumová). Výchovu rozdělil na tři etapy po sedmi letech a popsal je, čímž provedl jako jeden z prvních periodizaci věku dítěte a dospívajícího člověka v dějinách pedagogiky.

V souladu s Platónem upřednostňuje výchovu státní a společnou, ale na rozdíl od něj velmi oceňuje vliv rodiny. Aristoteles si přeje vychovávat člověka aktivního, který projevuje znalost dobra svými činy.

Vědecké poznání zachycené v Aristotelových spisech poznamenalo a urychlilo vývoj vzdělanosti v celém starověku a stalo se i inspirací a zdrojem poznání a metod pro středověk. Aristoteles nebyl jen teoretikem, ale i úspěšným praktikem a kromě Lykeonu působil řadu let i na makedonském dvoře jako vychovatel Alexandra Makedonského.

## Řím

Římané se opírali o zkušenosti řecké a modifikovali si je pro své potřeby.

Během královského období (8.–6. stol. př.n.l.) byla starořímská společnost tvořena rody primitivních zemědělců, kteří neustále vedli lokální konflikty se svými sousedy. Hoši i dívky byli proto vedeni k práci na poli a ovládnutí zbraní. Zbytek výchovy tvořil zpěv náboženských písní a základy čtení, psaní a počítání (pokud je tomu naučila jejich matka).

V období republikánském (6. stol. př.n.l.–rok 30 př.n.l.) vznikají první školy (někdy kolem roku 450 př.n.l.). Vyučovalo se v nich čtení, psaní, počítání a memorování zákonů dvanácti desek. Dále se hoši i dívky učili být ctnostnými občany a hrdými vlastenci. Na rozdíl od Řecka byla výraznější pozornost věnována právu a rétorice, spíše než filosofii a logice. Hudba, tanec a poezie byla zejména zpočátku považována za druhořadou záležitost a řecký ideál harmonického a šťastného života byl považován za nedůstojný římského muže. Římská výchova měla jednotný utilitaristický vojensko-náboženský charakter. Až během punských válek se Římané blíže seznámili s řeckou vzdělaností a kulturou a mírně upustili od svých odmítavých stanovisek vůči řeckým vzorům ve vzdělání a výchově. Prorůstání obou kultur je zvláště patrné na užívání řečtiny, která se po punských válkách stává v Římě módou. Po řeckém vzoru začínají postupně vznikat školy (velmi často soukromé). V pozdější době se navíc upouští od učení pracovních činností, neboť z práce se v Římě stala záležitost pro otroky. Na samém konci republikánského období se začínají objevovat významní představitelé římské modifikace výchovy a vzdělání. Jedním z nich je **Marcus Tullius Cicero** (106–43. př.n.l.), proslulý státník, filosof a spisovatel. Jeho dílem vrcholí symbióza řecko-římského myšlení. Za vrchol vzdělanosti považoval zvládnuté řečnictví, jemuž také (prakticky i teoreticky) věnoval svoji pozornost. Ve výchově prosazuje výrazné omezení tělesných trestů (v římské výchově velmi frekventovaných) a do latinského jazyka přináší novou filosofickou terminologii. Ta se ujala a byla používána i během středověku a novověku.

Období císařské (30 př.n.l.–476 n.l.) je již charakterizováno výraznou úpravou přejetých řeckých vzorů ve výchově a vzdělávání a také působením většího počtu výrazných osobností, které se na tomto poli angažovaly. **Marcus Fabius Quintilianus** (35 ev. 38–95 ev. 98 n.l.) řečník, právník a správce rétorické školy v Římě byl prvním a zřejmě i jediným teoretikem římské výchovy. Dával přednost výchově školní před soukromou a domácí. Velkou pozornost věnoval osobnosti vyzrálého a vzdělaného učitele, který má být na žáky sice náročný, ale zároveň k nim má mít vřelý otcovský vztah. Kázeň má udržovat mírnými prostředky a má se obejít bez tělesných trestů. Žáci mají postupovat vzděláváním ve třech stupních - od stupně elementárního, přes literární až po řečnický. Za základ vzdělanosti považoval ve shodě s dobovým obecným míněním řečtinu a řeckou vzdělanost.

Nový pohled na výchovu a vzdělávání přináší až křesťanství, po jeho zrovnoprávnění s pohanstvím Milánským ediktem, roku 313 n.l. Jelikož se učitelé mohli stávat i křesťanství kněží, privilegia římských učitelů se během krátké doby přidružují k privilegiím kněžským. Roku 425 n.l. byly všechny římské školy zestátněny a stát nad nimi převzal dohled, který zahrnoval i stanovení školních řádů a předpisy pro připouštění kandidátů k učitelskému úřadu. Od 2. stol. n.l. vzniká síť církevních škol a později

i klášterů. Křesťanské školy byly nejprve zaměřeny pouze na potřeby církevní a náboženské. Na křesťanských církevních školách trval tento stav až do 4. stol., kdy se i na těchto školách postupně začalo s výukou čtení, psaní a počtů. Závažnou otázkou vyšší vzdělanosti na církevních křesťanských školách byl problém, jak smířit tradiční pohanskou (antickou) vzdělanost s biblí. Tato syntéza často končila na nižším stupni antických věd – trivia, občas doplňované o základy aritmetiky. Úplnou syntézu (zapojení všech sedmi svobodných umění do církevní výuky) provedl až **Svatý Augustin** (354–430 n.l.). Ten také založil první klášter pro výchovu kněží, kde jejich vzdělávání bylo koncipováno ve smyslu evangelia. Vytvořil obsáhlou křesťanskou filosofii dějin a propracovanou teologii.

#### 6.2.4 Středověk

Po zániku říše Západořímské (476 n.l.) v Evropě postupně vznikla menší i větší barbarská království, roztroušená na zbytcích římské říše. Z nich se vyvinuly a na ně navazují raně feudální státy. Tyto všechny, včetně největšího z nich - Franské říše, stavěly na přejatých římských tradicích. Franská říše nadále užívala systém římské provinční správy, včetně latinského jazyka i písma pro úřední záležitosti. Obojí si postupně výrazně přizpůsobila. Dobyvačná povaha raných feudálních států předurčila výchovu mladých šlechticů spíše k rozvíjení fyzické zdatnosti. Umění a diplomacie se do výchovy prosadily až později. Novým výchovným činitelem se stala církev, která byla nejvýraznějším stálým nositelem vzdělanosti a kultury po celý středověk. I když církev neměla zájem o světskou vzdělanost, docházelo mezi světskou a duchovní správou často k dohodám, kdy byla církevní vzdělanost kupována za světský majetek a fyzickou ochranu.

Výraznou osobností církevní výuky a výchovy se stal až **Tomáš Akvinský** (1225–1274), který výrazným způsobem přepracoval teorii svého předchůdce Sv. Augustina a předurčil do budoucna podobu církevní výchovy. Zintelektualizoval teologii a postavil ji na „vědecký“ základ. Provedl syntézu teologie a Aristotelova díla a pokusil se tak o soulad víry a rozumu. Na tomto základě vznikla školská církevní filosofie pojmenovaná „scholastika“. V podstatě to byly křesťanské věroučné základy, dogmaticky zdůvodněné Aristotelovou filosofií. Změny v pojetí a koncepci teologického smýšlení vedly ve svém konečném důsledku k definitivnímu oddělení teologie od filosofie. Tomáš Akvinský dále provedl významné změny v církevní výuce. Racionalizoval učení a zavedl tvoření pomocných pojmů a pojmosloví. Důsledkem však byl přílišný verbalismus. Nejčastěji užívanými metodami se staly: přednáška, disputace a odvozování správné odpovědi. Vliv těchto změn přetrval až do 16. století, některé měly i delší trvání a např. systém pojmů a pojmosloví je součástí výuky všech vědeckých oborů dodnes.

Před popisem středověké školské organizace je třeba připomenout, že velký rozmach vzdělanosti v Evropě a početně výraznější zakládání škol (zejména klášterních) začalo na přelomu 8. a 9. století za vlády Karla Velikého, v období, které je nazýváno karolínská renesance. Vzdělání dostávalo jednotný rámec v celé civilizované (křesťanské) Evropě, obsahově bylo postaveno na antickém sedmeru a univerzálním vyučovacím jazykem ve všech zemích byla latina, která byla znovu pozvednuta na vyšší úroveň.

## Středověká školská organizace:

### Školy klášterní

První klášter, a při něm i klášterní školu, založil Benedikt z Nursie r. 529 n.l. na hoře Monte Casino u Neapole, jako základ řehole benediktýnské. Brzy jsou zakládány další řehole (františkáni, dominikáni a později i ženské řády). Během středověku se v klášterních školách ustálila praxe, že výuka byla dělena na školu vnitřní – pro hochy žijící v klášteře, u nichž se počítalo s kněžskou kariérou a školu vnější – pro hochy docházející, kteří se (většinou jako budoucí feudálové) připravovali na jinou dráhu než kněžskou. Výuka probíhala v latině, kterou si žáci osvojovali memorováním latinských textů (zpočátku většinou modliteb).

### Školy farní

Zde je obtížné v mnoha případech mluvit vůbec o škole jako takové. I když některé měly poměrně vysokou úroveň, spíše by se daly globálně pokládat za přípravku pro vstup do kláštera, nebo za jejich nepříliš dokonalou náhradu u žáků méně movitých a neurozených. Jejich síť však byla nejrozšířenější a jejich vliv z toho důvodu není zanedbatelný. Z pohledu spíše výchovného než vzdělávacího působení byl vliv farních škol významným prvkem křesťanské výchovy širokých lidových vrstev.

### Školy katedrální a biskupské

Byly to školy zaměřené na výchovu kněží. Poskytovaly úplnější vzdělání a přijímaly jen vybrané žáky. Pařížská katedrální škola např. vynikala filosofickými studii, katedrální škola v Lutychu zase studii literárními (vystudoval ji i náš mnich Kosmas) a našli bychom i další příklady. V církevním vzdělávání po dlouhou dobu znamenaly tyto školy vrchol vzdělání.

### Školy městské

Města si při svém rozkvětu uvědomovala významný vliv vzdělání, zejména ve sférách obchodu a městské správy. Proto města, která si to mohla ekonomicky a právně dovolit, zakládala a financovala své vlastní školy. Některé z nich však byly svojí organizací spíše pragmatičtější nápodobou škol církevních.

Po úporném a dlouhotrvajícím boji měst s církví, který díky reformačním snahám přinesl vítězství městům, přestaly postupně většinou v 16. století školy katedrální, kapitulní i klášterní existovat samostatně. Většinou byly pohlceny školami městskými, nebo jezuitskými.

**Výchova mladých šlechticů** (budoucích panovníků, vojevůdců, státních úředníků, správců rozlehlých panství, ale i části vrchnosti církevní), stála dlouho mimo školskou organizaci.

Zrod systematické a pro celou Evropu jednotné výchovy rytířstva je časově shodný s obdobím křížáckých válek (1096–1270), jež měly původně za cíl osvobodit Svatou zemi z rukou nevěřících Turků. Rytířský ideál představoval především bojovníka odhodlaného s mečem v ruce hájit zájmy svého pána, země a církve, člověka statečného v boji, nesmiřitelného k nepříteli, ale zároveň galantního ochránce víry, práva a slabších (a šlechticů).

Výchova mladého aristokrata probíhala ve šlechtickém prostředí podle jednotného scénáře:

**páže** – 7–14 let: služba u dvora. To zahrnovalo zejména doprovod pánů při lovu a obsluhování u stolu. Páže se učilo hudbě a od dam mravům a umění milovat.

**zbrojnoš** – 14–21 let: právo nosit meč. Toto období jiných vyplnil službou v družině významného šlechtice, nebo doma, byl-li sám významným šlechticem. Výchova zahrnovala výcvik v zacházení mečem, jízdou na koni, tělesný výcvik. Obsahem výchovy se stalo **sedm rytířských ctností**: jízda na koni, plavání, zápas, lov, střelba z luku, hra v šachy a básnění.

**rytíř** – 21 let: pasováním na rytíře končilo období přípravy a začínala vlastně celoživotní vojenská a diplomatická služba.

S nárůstem kvality církevních škol a univerzit začali někteří mladí šlechtici, toužící po vzdělání, buď tyto školy sami navštěvovat, nebo si platili jejich učitele pro soukromou výuku. To však byly spíše čestné výjimky. Církevní školy nebyly mezi šlechtici příliš oblíbené a jakékoliv vzdělání nad rámec rytířských ctností (tedy i čtení a psaní) se považovalo za zbytečné a rytíře nehodné.

## Univerzity

Vznik univerzit byl vyvolán potřebou vzdělávat odborníky. První samostatné školy byly školy lékařů a architektů. S rozvojem měst vznikaly, podobně jako jiné cechy, samosprávný spolek učenců, jenž se od 12. století začíná organizovat jako univerzita. Nejstarší univerzitou je bezesporu univerzita v italské Boloni. I když názory na rok jejího vzniku se různí (možná už roku 1119), bylo to zřejmě v první polovině 12. století. Nejednoznačná je i datace vzniku dalších univerzit (Sorbona 1200, Salamanka 1230, Cambridge 1233, Oxford 1249). Nejstarší univerzitou na kontinentě, severně od Alp, byla v Praze Univerzita Karlova založená roku 1348. Po ní teprve následují další známé evropské univerzity jako Vídeňská, Heidelberská, Krakovská, Lipská, ...

Klasická struktura univerzity sdružovala čtyři fakulty:

**Fakulta artistická** (od 19. století filosofická) jako nižší, průpravná, nahrazená později vyššími třídami středních škol. Na ni pak navazovaly fakulty: **teologická**, **právníká** a **medicínská**.

Zkoušky, zejména pak zkouška bakalářská a mistrovská, rozdělávaly akademickou obec na tři stupně: scholary, bakaláře a mistry (též magistrů). Toto členění odpovídalo cechovnímu členění na učedníky, tovaryše a mistry a šlechtickému členění na panoše, zbrojnoše a rytíře. Vedle vysokoškolských titulů vznikaly (opět po vzoru cechovních a šlechtických korouhví) i učenecké zástavy – insignie. A dále si univerzitní život po vzoru cechů, šlechty, ale i církve, brzy vytvořil své vlastní slavnostní obřady, jako např. beanie (očistění) při vstupu studenta na univerzitu a promoce při jejím ukončení. Na rozdíl od cechů si však univerzity udržely nezávislost na městech, církevní i světské moci, a tak mohl vzniknout rozsáhlý komplex akademických svobod, které byly nezbytné pro nerušený rozvoj vědy a pedagogické činnosti univerzit v neklidném středověku.

Studenti i profesori žili na kolejích společně. Univerzita měla společné jmění a jeho správcem byl kvestor. Hlavní funkcionáři univerzity i jednotlivých fakult – rektor a děkani – byli voleni. Rektorem i děkanem mohl být zvolen kterýkoliv mistr nebo student, jenž měl alespoň pětadvacet let, nižší svěcení (klerik), byl svobodný a poctivého původu. Reprezentantem církve v univerzitním akademickém sboru byl kancléř. Zpravidla tuto funkci vykonával nejvyšší církevní hodnostář v místě sídla univerzity – v Praze tedy arcibiskup.

## Vliv reformace a protireformace

Nejvýznamnějším cílem reformačních snah bylo napravení stavu, kdy církve, hospodařice se značnými majetky, výrazně zasahovala do světských (hospodářských a politických) záležitostí. Reformní snahy vznikaly jak na světské půdě, snažice se vymanit především „státní“, šlechtické a městské záležitosti z pod obrovského církevního vlivu, tak i uvnitř církve, kde se celá řada osobností snažila, aby se církve „vrátila k bibli“ a světské záležitosti přenechala světským úřadům. Značný význam pro urychlení tohoto procesu měla krize papežství (od r. 1378 byly díky tzv. Avignonskému zajetí úřadující papežové dva, jednu dobu i tři; nemluvě o skandálu, kdy se zjistilo, že jeden z papežů je žena!).

Reformace zvenčí byla vlastně jen sporem světské a církevní moci, kde oba soupeři používali rozdílné zbraně a nástroje (známý je spor anglické šlechty s papežem, který roku 1215 odmítl uznat Velkou listinu svobod „Magna charta libertatum“ a anglická šlechta mu vzkázala, že upravovat laické věci mu nepřísluší). Zásadní význam do budoucna měly proto zejména reformační snahy zevnitř.

Řadu u nás působících reformačních kazatelů zahájil Konrád Waldhauser (1325–1369), kázající v Praze na pozvání císaře Karla IV. proti zlořádům v církvi i ve společnosti. Dalším z řady kazatelů byl Jan Milíč z Kroměříže, vycházející (podobně jako ostatní) z myšlenek anglického reformního kazatele Viklefa. Po Matěji z Janova a Tomáši ze Štítného se na české scéně objevuje výrazná osobnost **Jana Husa** (1369 nebo 1371–1415), pozdějšího rektora pražské univerzity. Hus nezůstává však jen u kritiky nešvarů uvnitř církve, ale jeho učení má za cíl nápravu širších nespravedlností (především sociálního charakteru) ve společnosti.

Tyto reformační snahy měly v širokých lidových vrstvách, ale i u šlechty velkou odezvu. Program šíření nových myšlenek ovlivnil velmi kladně úroveň vzdělanosti, která opřená o bibli se rychle šířila ve všech vrstvách obyvatelstva. K tomu účelu Jan Hus provedl úpravu psané češtiny – známé odstranění spřežkového pravopisu. České reformační hnutí zůstalo takřka osamoceno, neboť dobu velkých reformačních bouří a nepokojů v Evropě předběhlo takřka o sto let.

### 6.2.5 Novověk

Novověk se datuje od objevných plaveb a objevení Ameriky roku 1492. S rozvojem mořeplavby a obchodu se výrazně zvětšuje náročnost na vzdělání a zkušenosti řemeslníků, mořeplavců, obchodníků a diplomatů. Nové světadíly, nové země, nové plodiny, nové výtvarné vzory, nové jazyky, nové technologie – najednou existovala celá řada důvodů,



proč se vzdělání začínalo stávat nezbytným prvkem obchodních a politických úspěchů. Feudální uspořádání se ukázalo jako přežitě a s rozvojem měst a obchodu se na politické scéně objevili neurození zbohatlíci – měšťané. Začaly se zakládat manufaktury jako novější a efektivnější způsob výroby. Bylo zahájeno několikasetleté období kolonizace světa Evropou. Poté, co obeplutí světa dokázalo roku 1520, že Země je kulatá, byla autorita křesťanské církve významně otřesena. K reformačnímu tlaku na církve zevnitř se přidal a reformní snahy zesílil i tlak další, zvenčí. Od ideálů křesťanských, které byly zpochybněny činností církve, začalo všeobecné mínění upouštět a začalo hledat novou náplň duševního života. Touto novou ideologií se stala **renesance** (znovuzrození) ideálů antických.

Mezi největší představitele evropské reformace patří Martin Luther (1483–1546), zakladatel umírněné měšťanské reformace v Německu. V západní části Německa (tedy v části rozvinutější) se spíše prosadil se svým učením radikálnější Jan Kalvín (1509–1564), mluvčí pokrokového, demokraticky a republikánsky smýšlejícího švýcarského měšťanstva. Skutečně lidový program reformace však vytvářel pouze méně známý reformátor Tomáš Münzer (1490–1525).

## Renesance a humanismus

Jelikož byl církevní vliv silně narušen probíhající reformací, mohlo se bez velkých překážek prosadit obnovení zájmu o antické hodnoty – tzv. **renesance** (vzkříšení či znovuzrození – rozumí se opětovné vzkříšení antických hodnot). Zájem o vědění a poznávání světa přestal být potlačován církví, což vedlo ve svém důsledku k markantnímu zvyšování kvality vzdělávání. Orientace na poznatelný svět byla zahájena sérií objevů – a tyto objevy se staly obsahem vzdělání, snažícího se vzdělat takového člověka, který by přicházel na nové objevy. **Humanismus** pak byl, jak sám název napovídá, příklonem k zájmu o člověka a jeho záležitosti lidské, nikoliv jen o boha a záležitosti nadpozemské. Jednou z novinek pomáhajících rozvoji renesanční a humanistické vzdělanosti byl i vynález knihtisku.

Výchovné aspekty se stále objevovaly jako součást filosofických teorií. Filosofie se vymanila z područí teologie a stala se opět samostatnou vědou. Ve výchově probíhal boj o opuštění scholastiky. Průkopníky se stali italští umělci na svých výtvarných akademiích.

Představiteli renesančních a humanistických výchovně–vzdělávacích teorií jsou především: **Erasmus Rotterdamský** (1466–1536), **Thomas More** (1478–1535), **Francois Rabelais** (1495–1553), **Michael de Montaigne** (1533–1592) a **Tommaso Campanella** (1568–1639). Společným znakem jejich prací je myšlenka dokonalého státu (viz Platón) a v něm systematicky a jednotně uspořádané výchovy, opřené ovšem ve značné míře o rodinu a dobré vzory (viz Aristoteles).

## Protireformace

Je pochopitelné, že mnoha lidem a představitelům světským i církevním staré rozložení sil vyhovovalo, a tak záhy se síly opačného smýšlení koncentrují v ostrém protireformačním tlaku. Jako ilustrační příklad může sloužit podrobnější popis školství jezuitského, které svým způsobem dosahovalo ve vzdělávání pozoruhodných výsledků, i když za vysokou cenu degradace lidské osobnosti.

## Jezuitské školství

Jezuitský řád založil roku 1534 baskický šlechtic a důstojník Ignác z Loyoly jako bojovný mnišský řád Tovaryšstvo Ježíšovo. Tento řád měl plnit dva úkoly. Bojovat proti reformaci v Evropě a provádět misionářskou činnost v nově objevených zemích. Bojovými zbraněmi řádu bylo kázání, zpověď a výchova. Jezuitský řád, nástroj „církve bojující“ (ecclesia militans) byl organizován vojenským způsobem pod vedením generála řádu a vládla v něm absolutní bezvýhradná poslušnost. Tento řád vychovával fanatické a vysoce vzdělané obhájce papežské nadvlády nad světskou mocí. Zrušení řádu Jezuitů proběhlo v roce 1773.

Jezuitské školství bylo založeno na dvou stupních (běžích).

1. šestileté gymnázium (věk 10–16 let). Bylo pouze pro chlapce, ale chudoba nebyla překážkou přijetí. Výuka probíhala výhradně latinsky (mateřský jazyk se směl používat jen ve sváteční dny – a to i ve velmi omezené míře a za problematických okolností). Většina přednášek se memorovala nazpaměť. Na každý den byly ukládány domácí úkoly, překlady a cvičení. Učitel vyzkoušel jednoho žáka (dekurion) a ten pak zkoušel všechny ostatní, zatím co učitel opravoval písemné práce.

Jezuité podporovali soupeření (výchova k individualitě). Žáci byli rozděleni do dvojic a každý cíhal na chybu toho druhého, aby ji opravil. Třída byla rozdělena na Řím a Kartágo. Bitvy se vedly otázkami a odpověďmi. Otázky zadával i učitel. Slabí žáci byli systematicky zesměšňováni (oslovské lavice, lžiobránci).

2. akademie. Nejběžnější metodou vyučování byla disputace. Důraz se kladl na mluvnici, slovní zásobu, opakování. Dbalo se i na tělesnou výchovu a hygienu. Ve volných dnech se konaly vycházky do okolních vesnic. Ve třídě se vedla kniha o vlastnostech a schopnostech každého žáka.

Jezuité jako první zavedli jednotný a pečlivý systém přípravy svých učitelů.

Mimo Jezuitského řádu i další řády zakládaly svoje školy na území dnešní ČR, ale počet a význam jejich škol nedosáhl výsledků Jezuitů. Oblíbení byli zvláště piaristé (pateres scholarum piarum – otcové zbožných škol). Vychovatelskou činnost prováděli též saleziáni, vzděláváním dívek se zabýval Řád Svaté Uršuly, Řád Svaté Voršily a kongregace Školských sester (všechny založené v 16. stol.).

## 6.3 Vznik pedagogiky a přehled nejvýznamnějších teoretiků pedagogiky

### 6.3.1 Jan Amos Komenský (1592–1670)

Pocházel z česko-bratrské rodiny. Absolvoval základní vzdělání ve Strážnici, bratrskou školu v Přerově, dva roky na akademii v Herbornu a rok na teologické fakultě v Heidelbergu. Poté učil a kázal v Přerově, později ve Fulneku. Po bitvě na Bílé hoře se musel skrývat, a po roce 1627 byl jako významný příslušník české inteligence a představitel Jednoty bratrské nucen odejít do ciziny. Odešel nejprve do polského Lešna, kde se stal

učitelem a později i ředitelem bratrského gymnázia. Na pozvání přátel odjel roku 1641 do Londýna, aby vyložil v parlamentu teze své koncepce vševědy. To však bylo zmařeno revolučními událostmi, a tak hned roku 1642 odjel přes Nizozemí do Švédska, kde pobýval na pozvání švédského kancléře Oxenstjerna ve městě Elblagu (dnešní Polsko) až do roku 1648. V roce 1648 se vrátil do Lešna, aby tam převzal úřad biskupa Jednoty bratrské a ujal se jejího vedení. V letech 1650–1654 odjel na pozvání sedmihradského knížete Rákocziho do Uher (resp. Sedmihradská), kde působil ve škole v Blatném (Šarišském) Potoku. Poté se nakrátko vrátil do Lešna, ale roku 1656 z něj za dramatických okolností musel utéci. Nové útočiště našel v Amsterdamu pod záštitou Luise de Geera. S podporou amsterodamského senátu vydal sbírku svých didaktických spisů (celkem 43) nazvanou *Opera didactica omnia*, do které zařadil svá dosavadní největší pedagogická díla. Zemřel roku 1670 a je pochován v Naardenu nedaleko Amsterdamu.

Za odkaz Jana Amose Komenského českému národu je možno považovat spis *Unum necessarium* (Jedno potřebné), jehož X. kapitola bývá považována za Komenského závěš. Vyzývá zde dobré lidi ke spravedlivému životu, k sebepoznání a sebevládě, jež jediné vedou člověka k pravému štěstí.

V rozsáhlém díle Komenského lze sledovat několik vzájemně se prolínajících myšlenkových linií:

- Snaha o vytvoření encyklopedického slovníku a navazující práce vševědné.
- Práce teologické.
- Práce filosofické.
- Práce umělecké.
- Pedagogická a didaktická teorie (i praxe).

Nádech teologický, filosofický i umělecký, ale především hluboce sociální má dílko *Listové chudých do nebe*. Do kategorie prací uměleckých bezesporu patří tzv. „útěšné spisy“ *Labyrint světa a ráj srdce*, *Hlubina bezpečnosti*, *Truchlivý*. Ke známějším teologickým pracím se řadí *Kšaft umírající matky jednoty bratrské*. Přechodem a logickým spojením mezi filosofií, teologií a pedagogikou je stěžejní Komenského dílo: *Všeobecná porada o nápravě věcí lidských* (*De rerum humanarum emendatione consultatio catholica*) – reálný projekt změny světa výchovou (viz níže).

Prvním pokusem o shrnutí vědění všeho lidstva byl v díle Komenského už v době jeho studií velký slovník češtiny *Thesaurus linguae bohemicae* (*Poklad jazyka českého* – viz níže). O řadu let později začal pracovat na 22 svazkové encyklopedii *Theatrum universitatis rerum* (*Divadlo veškerenstva věcí*). Obě tato díla zůstala bohužel nedokončena, ale Komenský na ně po dalším čase navázal dílem *Pansophia* (tedy *Vševěda*).

Záhy po svém odchodu do ciziny v naději na brzký návrat do vlasti zpracoval Komenský rozsáhlý projekt na obnovu české výchovy s názvem *Paradius ecclesie* (*Ráj církve*, neboli *Ráj český*). Významnou částí tohoto souboru bylo souborné dílo *Didaktika* (1628–1632). Je to první systematické dílo pojednávající o výchově a obsahující úplnou sestavu pedagogických pojmů. Na Didaktiku měla navazovat Informatoria o jednotlivých stupních škol, určená pro učitele a také učebnice pro jednotlivé třídy. Tento projekt však nebyl dokončen. Druhou částí Ráje českého byla *Didactica specialis* (*Speciální didaktika*). Když roku 1631 Sasové dobyli Prahu a objevila se naděje na

možný brzký návrat exulantů, doplnil Komenský Didaktiku spisem *Navržení krátké o obnově škol v království Českém*.

Ze Speciální didaktiky vytvořil šest učebnic pro jednotlivé třídy elementární školy, které roku 1631 nahradil dětskou encyklopedií o přírodě, člověku i bohu, *Janua linguarum reserata (Brána jazyků otevřená)*. Toto pansofické dílo není však jen učebnicí latiny, ale především učebnicí o všech věcech. Obsahuje 8000 latinských slov v 1000 větách ve 100 okruzích. V roce 1633 vydal knihu, která měla být určitým předstupněm k Bráně, jakousi přípravou na ni, s názvem *Janua linguarum reserata vestibulum (Předsíň brány jazyků otevřené)*. V ní uvádí 1000 nejobvyklejších latinských výrazů ve 427 velmi krátkých větách. Připojena je *Rudimanta grammaticae (Základy gramatiky)*.

Z Informatorií se zachovalo pouze *Informatorium školy mateřské*. Poprvé v dějinách je tu odůvodněna nutnost předškolní výchovy, včetně jejího obsahu, rozpracovaného do dvanácti kapitol. Toto informatorium bylo určeno matkám jako návod na výchovu dětí do šesti let věku.

V letech 1644–1646 vytvořil velký teoretický spis s názvem *Methodus linguarum novissima (Nejnovější metoda jazyků)*. Jedná se o široce pojatou didaktiku výuky latiny – tedy hlavního vyučovacího předmětu. V Nejnovější metodě jazyků rozpracovává dále myšlenky obsažené v *Didaktice*, a tak tento spis obsahuje shrnutý tři základní **Komenského zásady a postoje**:

1. Aby všechno poznávání věcí i jmen probíhalo současně, tedy ne pouhý verbalismus, ale skutečné poznávání věcí – a to nejlépe všemi smysly.
2. Aby všechno vyučování se dalo správným a souvislým postupem od snazšího k obtížnému, od názoru k paměti, od paměti k soudnosti. Dále od ratio k oratio a operatio (Známá Komenského triáda: znát, mluvit, činit – tedy, čemu bylo porozuměno, má se vyjádřit slovy a provést skutkem). Objevuje se tu zásada vztahu výběru učiva a jeho možného praktického využití.
3. Aby byl užit snadný a příjemný způsob vedoucí přímo k cíli, aby vše probíhalo radostně a bez nucení.

Spis *Škola vševědná*, vydaný v roce 1650, obsahoval plán na založení sedmitřídní pansofické školy. Otevřeny však byly pouze tři třídy: Vestibulum, Janua a Atrium, které zahrnovaly věcné učení spolu s jazykovým, dále náboženství, psaní, počty, měřičtví a zpěv. Jazykům se mělo učit prakticky, ne poučkami a využívat u toho jazykové knihy – *Vestibulum (Předsíň)*, *Janua (Brána)*, *Palatinum (Obydlí)*, *Thesaurus (Pokladnice)*, vedle knih pomocných a slovníků. Plánovaná 4. třída měla být zaměřena na filosofii, 5. na logiku, 6. na politiku a 7. na teologii. Mimo to byly ve škole zavedeny hry, tělocvik a divadelní představení. Učilo se tři hodiny dopoledne, zatímco tři hodiny odpolední byly věnovány praktickému zaměstnání a opakování.

I když Komenský zpracoval pro jazykovou a věcnou výuku pro školu blatenskou ještě další dílčí spis *Atrium (Předdómí)*, pořád se mu zdálo, že se pohybuje stále pouze v rovině teoretické a jak Atrium, tak Janua i Vestibulum jsou pro žáky stále ještě obtížné. Zejména z toho důvodu ještě v Uhrách pro blatenskou školu zpracoval podle Janui 8 divadelních her *Schola ludus (Škola hrou)*, aby ukázal přínosnost školního divadla

pro žáky. (Užil tehdy náměty z Brány, neboť mu bylo vrchností a školním kuratorem zakázáno pro školní divadelní hry upravovat náboženská témata). Jiným zpracováním Janui je *Orbis sensualium pictus (Svět v obrazech)*, zjednodušená jazyková učebnice s bohatým obrazovým doprovodem, jež měla výrazně usnadnit přístupnost Brány žákům.

Již zmíněné souborné dílo *Všeobecná porada o nápravě věcí lidských* mělo sedm dílů:

1. **Panegersia. Všeobecné probuzení lidstva** – výzva k nápravě porušených věcí lidských.
2. **Panaugia. Všeobecné osvícení** – hledání prostředků k všeobecnému osvícení rozumu.
3. **Pansofia. Vševěda** – utřídění všeho poznání, osm stupňů nápravy.
4. **Panpaedia. Vševýchova** – učebnice pro jednotlivé třídy (nedokončeno).
5. **Panglottia. Všemluva** – sjednocení lidstva pomocí umělého jazyka.
6. **Panorthosia. Všenáprava** – rozděleno na části:
  - o politice
  - o náboženství
  - o vědění
7. **Pannuthesia. Všeobecná výzva** – výzva k účasti všech lidí na nápravě světa výchovou.

Ideou pro výchovu v budoucnu bylo poznání všeho, pro všechny a všude. Tomu měly sloužit univerzální knihy, univerzální školy, univerzální sbor učenců celého světa a univerzální umělý jazyk, který měl nahradit obtížnou latinu.

**Didaktiku**, psanou nejprve česky, Komenský v cizině ještě několikrát přepracoval, přeložil do latiny a lépe systematicky a logicky upravil. Takto korigované dílo vyšlo pod názvem *Didaktika Magna (Didaktika veliká)* jako součást souborného vydání pedagogických spisů roku 1657. V ní nacházíme celou řadu systematicky uspořádaných základních myšlenek o výchově, jejím cíli a poslání. Podle Komenského není cíl života člověka, bytosti nanejvýš dokonalé, dosažitelný na tomto světě, nýbrž až ve věčné blaženosti s bohem. Příprava člověka spočívá v tom, že pozná sám sebe, ovládá sám sebe a že se k bohu povznáší. Z toho vyplývají i tři odvozené cíle výchovy: vzdělání vědecké (*eruditio*), ctnost či mravnost (*virtus*) a zbožnost (*pietas*). Školy proto mají být v pravém smyslu obecné a zároveň i skutečné dílny lidskosti.

Hlavní zásadou u Komenského je princip názornosti. Domnívá se, že pomocí znalosti jedné ze tří oblastí (příroda, člověk, duchovní svět) je možno snáze objevit nebo pochopit podstatu oblastí dalších. Vždy začíná od poznávání přírody a jeho metoda, pracující na principu analogie jevů a příkladů, se nazývá metoda synkretická.

V závěru *Didaktiky* rozpracovává Komenský i návrhy nové školní organizace. Stručně by se základní požadavky na **organizační změny** daly shrnout takto:

- přesný začátek roku (každý rok stejně);
- jeden učitel má být stálý pro jednu třídu;
- stanovení obsahu vzdělání a profilu absolventa;
- zavedení učebního plánu a osnov. Výraznější používání pomůcek pro žáky, zejména učebnic;
- dělení vyučování na hodiny a stanovení počtu hodin;
- uspořádání hodin podle předmětů;
- stálá a jednotná struktura dne (budící hodina, největší zátěž, odlehčení kolem poledne);
- stálá a jednotná struktura hodiny (výklad, procvičení, přezkoušení).

Jak by měla podle Komenského vypadat *organizace* škol.

umístění školy	rodina	vesnice	krajské město	hlavní město
název školy	mateřská	obecní	latinská	akademie
jazyk	mateřský		latina	
dozor	kmotr	farář	děkan	biskup
věk žáka	0–6	6–12	12–18	18–24

V rámci pansofických děl (konkrétně ve Vševýchově) Komenský systematicky pracovává myšlenku *celoživotního vzdělávání*. Přirovnává v ní život člověka pomocí analogie k dvanácti měsícům roku a hledá pojmenování, obsah a náplň pro jednotlivá období (měsíce) života člověka od jeho jara až ke smrti.

Pokud už jsme zmínili nárok a potřebu člověka být vzděláván a vychováván celoživotně, musíme zmínit i ostatní Komenského zásadní názory na nárok přístupu ke vzdělání. Komenský prosazuje nejen v teorii, ale i v praxi naprosto *rovný a svobodný přístup ke vzdělání* a výchově bez ohledu na rozdíly sociální (rodové a majetkové) a bez ohledu na pohlaví.

Komenského dílo je pedagogickým dílem základním, ale jen velmi obtížně uchopitelným. Je tomu tak z mnoha důvodů. Komenského dílo je velmi rozsáhlé, členité a nepříliš přehledné. Navíc bylo až do 19. století rozseto doslova po celé Evropě a stále se nacházela nová a neznámá díla. Komenského dílo je psáno v několika jazycích podle potřeby a země, kde se spis poprvé vydal. Ne všechna latinská díla jsou už přeložena z latiny do češtiny, a ta, která jsou psána česky, jsou dnes pro svoji staročeštinu pro veřejnost takřka nesrozumitelná. Komenský neměl bezprostředního pokračovatele a jelikož zemřel v exilu, dílo upadlo na několik set let takřka v zapomnění. Svoji roli zde sehrála i Komenského církevní příslušnost, kvůli níž bylo u nás jeho dílo přes tři sta let zamlčováno, bagatelizováno a haněno.

Komenský je považován za zakladatele pedagogiky jako vědy, i když slovo pedagogika nepoužíval přesně v tom smyslu, v jakém jej používáme dnes. Jeho výchovná koncepce je založena zejména na třech základních rysech: přirozenosti, demokratismu a encyklopedismu.

Moderní pedagogika dnes pracuje již v jiných sociálních, kulturních, politických i ekonomických podmínkách a řada Komenského názorů už dnes vypadá zastarale, ale autorství základních východisek, principů a zásad, na nichž dnes světová pedagogika stojí, nelze Janu Amosu Segešovi Komenskému upřít.

Shrnuté základní didaktické zásady Jana Amose Komenského by bylo možné ve stručném přehledu vyjádřit asi takto:

- V učivu by se mělo postupovat:
  - od jednoduššího ke složitějšímu,
  - od jednotlivosti k celku,
  - od známého k neznámému,
  - od názoru k paměti,
  - od paměti k soudnosti.
- Výběr učiva má být praktický.
- Způsob výuky má být snadný, příjemný a vedoucí přímo k cíli.
- Poznávání věcí a jejich jmen má probíhat současně (paralelismus slov a věcí)
- Vše, co se předvádí, má být předvedeno názorně.

### 6.3.2 John Locke (1632–1704)

Základním pedagogickým dílem je „*Několik myšlenek o výchování*“.

John Locke se v pedagogické teorii orientoval přednostně na výchovu individuální, jejímž cílem bylo vychovat gentlemana. Učitel měl být moudrý, starostlivý, spravedlivý, horlivý i obezřetný, zdvořilý, ušlechtilý, jemných mravů a znalý světa a měl izolovat žáka od špatné společnosti (kterou by ve škole mohli představovat žákovi spolužáci). Veřejná výchova podle Locka činí žáka nezbedným, úskočným a násilným. Důvody jsou tři: ve škole žáci morálně upadají působením spolužáků, účinnost učitele je malá, neboť jeho pozornost se drobí mezi více žáků a používají se tvrdé donucovací prostředky. Pokud jde o cíle a obsahy výchovy, odklání se Locke od středověkého sedmera. Cílem je ctnost a moudrost obecně (tedy mravy a vědomosti). Děлил výchovu na tyto složky:

***Tělesná výchova.*** Za důležitou považoval školní hygienu (první zavedení tohoto problému). Doporučoval dbát na hygienu oděvu, otužování (vzduchem, vodou a sluncem), plavání, zdravou stravu, dostatek zdravého spánku. Z tělesných cvičení považoval za vhodné tanec, šerm a jízdu na koni.

***Mravní výchova.*** Cílem mravní výchovy by měla být zdvořilost a vybrané způsoby. Ctnosti by se měly pěstovat cvikem a zvykem. Jednání člověka by se mělo řídit výhradně rozumem. Na první místo kladl disciplínu.

***Rozumová výchova.*** Zahrnovala znalosti a vědomosti od čtení a psaní až po těsnopis a základy hospodářství.

***Pracovní výchova.*** Uvažoval o ní jako o relaxaci pro gentlemana, který by se se z toho důvodu měl učit i nějakému řemeslu.

***Estetická výchova.*** Zejména oceňoval přínos tance pro žáka, neboť se jím zvyšuje sebedůvěra a uhlazenost. Ostatní druhy estetického projevu a umění příliš neuznával.

**Cestování.** Cestování považoval Locke za neméně důležitou složku výchovy. Doporučoval je však až ve starším věku jako prostředek sebevýchovy a sebevzdělání.

Všechny složky výchovy musí být podřízeny cíli a jejich obsah je vybírán s ohledem na užitečnost.

Kázeň se udržuje ne toliko odměnou a trestem, ale spíše zvykem a motivací. Dítě si nemá zvykat, že dostane, co chce. Má si zvykat, že má chtít to, co potřebuje a ne to, co se mu líbí. Motivace má být podřízena rozumu, ne citům – spíše si má gentleman vybrat lahvičku s lékem, než pohledné ovoce.

Ve svých zásadách odstraňoval Locke ze škály výchovných prostředků strach a naději a nahrazoval je ctí a zahanbením. Snažil se respektovat zvláštnosti věku a působit na mladého gentlemana prostřednictvím opakování a příkladů.

### 6.3.3 Jean Jacques Rousseau (1712–1778)

Základní pedagogické dílo: „*Emil čili o výchování*“.

Zakladatel a první představitel proudu **přirozené** (též svobodné) **výchovy**. Vychování se nám podle Rousseauových názorů dostává:

1. **přírodou** – vnitřní rozvoj našich schopností a celé tělesné schránky (především údů).
2. **lidmi** – pochopení a využívání našich schopností daných nám přírodou.
3. **věcmi** – informace a zkušenosti, které se nám o nich dostávají kontaktem s věcmi.

Tyto tři zdroje se pochopitelně musí navzájem doplňovat.

Cíle výchovy charakterizuje velmi dobře věta: „Nejlépe jest vychován ten, kdo nejlépe dokáže snášet štěstí i neštěstí svého života.“ Podle Rousseaua je účelem výchovy příprava pracovitých, nezávislých a aktivních jedinců, kteří jsou schopni hájit si sami svoje práva.

Přirozenost výchovy vychází z potřeb a tužeb dítěte. Děti se podle něj rodí od přírody dobré, ale člověk (společnost) je kazí. Se čtením a psaním se má začínat až tehdy, kdy dítě pocítí vlastní negramotnost jako nedostatek a samo bude chtít se s tímto problémem rychle a kvalitně vypořádat. Vychovatel může této potřebě pomoci, ale nemůže ji nařídit. Učit se má nejprve zkušeností, potom teprve vyučováním. Základními pravidly jsou **aktivita** a **samostatnost**, s nimiž se žák a chovanec vyrovnávají s okolním světem. Rousseau radil: nechte dítě býti vždy pánem sama sebe. Dítě nemá slyšet pravidla, má je samo nalézat. Vysvětloval to na příkladu: Můžeme dítěti říci, že nemá lhát, že je to špatné, že se to nesmí. Daleko poučnější však pro dítě je, když si samo vyzkouší, že lháři nikdo nevěří, ani když pak už mluví pravdu.

Za důležité považoval Rousseau nechat, zejména v dětství, volný průchod situacím, v nichž se dítě projevuje lidsky přirozeně a **emocionálně**. Od prvních dětských vjemů – radosti a bolesti – se vyvíjí řada emocí, které jsou základem pro celou škálu pozdějších pocitů a jejich vyjadřování. I z toho důvodu je (mimo jiné) podle Rousseaua nutné studovat děti dříve, než se začnou přetvařovat.



**Přiměřenost** je další ze základních zásad. Výrazně odmítal tresty a odměny. Prostředkem pro **vychování podle přírody** je **svoboda dobře uspořádaná**.

Požadavek, aby výchova byla **soustavná**, je pevně zakotven v Rousseauově teorii. V modelovém příkladu vychovávání Emila jej vychovatel provází od dětství až do dospělosti (de facto mu ještě hledá i nevěstu). Výslovně je v knize uvedena podmínka, že chovanec má poslouchat pouze vychovatele a že vychovatel a chovanec nemají být odloučeni, pokud to oba nechtějí.

**Všestrannost** výchovy je u Rousseaua nahrazením cílevědomosti. Vycházel opět z principu, že výchova je inspirovaná přírodou, proto se k přírodě stále navrácí, což trochu připomíná výchovu Robinsona Crusoe.

#### 6.3.4 Friedrich Fröbel (1782–1852)

Základní pedagogické dílo: „*Výchova člověka*“.

Fröbel se velikou měrou zasloužil o rozvoj **předškolní pedagogiky**, položil základy **teorie dětské hry** a stál u zrodu zakládání **mateřských školek**. Ve svých pracích dokumentoval fakt, že raný vývoj dítěte je pro rozvoj osobnosti velmi důležitý, velmi často klíčový. Proto se věnoval rodinné výchově (za nejlepšího vychovatele považoval ženu, nejlépe přímo matku) a osvětě pro opatrovnice dětí. Zřídil ústav pro vzdělávání opatrovnic dětí spojený s hernou pro děti – „dětskou zahrádkou“ (Kindergarten). V českých zemích se používá název „mateřská škola“, neboť kvůli odporu vůči všemu rakouskému a německému se u nás Fröbelovy myšlenky v předškolní výchově nikdy neujaly.

Za hlavní činnost dětí, kterou by měly provádět, považoval Fröbel hru. Vystihl její význam pro přípravu na školní práci i její estetický přínos. Vypracoval metodiku pro celou soustavu zaměstnání. Tato zaměstnání probíhala za pomoci souboru předmětů nejrůznějších tvarů, materiálů, velikostí a forem, známé jako „Fröbelovy dárky“. Nešlo však jen o kreslení, modelování a práci s trojrozměrnými předměty, celá řada těchto činností byla metodicky spojena s intelektuální činností (s písněmi, rytmy, říkadly apod.). Celá řada metodických postupů a „dárků“ se stala známá a rozšířená po celém světě.

#### 6.3.5 Adolf Diesterweg (1790–1866)

Základní pedagogické dílo: „*Rukověť vzdělání pro učitele a pro ty, kteří se jimi chtějí stát, a metodicko-praktické pokyny pro výkon úřadu učitelského*“.

Pedagog, matematik, fyzik a školský politik, který věnoval svoji tvůrčí sílu pedagogice národní školy. Byl autorem mnoha pedagogických odborných článků (kolem 400) a metodických příruček (čtení, prvouka, počty, ale také populární astronomie a další předměty). Také zakládal a vydával **pedagogické časopisy**. Snažil se odstranit ze školy přehnané učení se nazpaměť. Žák měl rozvíjet rozumové, citové a pracovní návyky současně. Tuto jednotu „hlavy, srdce a ruky“ měli žáci dosahovat svým úsilím o pořádek, dochvilnost, přesnost a horlivost v plnění povinností.

Kritizoval metodu předávání hotových a neměnných pojmů a hodnocení (nazval ji metodou aristokraticko-dogmatickou) a nahrazoval ji hledáním souvislostí a soudů

(v jeho díle jako *metoda demokraticko-dialogická*). Rozeznával a odděloval od sebe metodiku jednotlivých předmětů a didaktiku obecně. Rozpracoval základní vyučovací zásady:

- Vyučuj ve shodě s přírodou.
- Začínej vyučování na stanovisku žáka.
- Vyučuj názorně.
- Postupuj od blízkého k vzdálenému.
- Nevyučuj vědecky, ale elementárně.
- Sleduj formální cíl.
- Ber ohled na individualitu žáka.

Velmi si cenil schopností dobrých učitelů a považoval dobrého učitele za základní podmínku úspěšnosti celého pedagogického procesu. Úkol učitele spatřoval v rozvíjení přirozených vloh a síly dítěte po stránce tělesné, duševní i mravní. Umění výchovy je podle něj uměním podněcování, úkolem školy je pak, aby se stala „gymnastikou“ či „atletikou“ mladé duše. Jako rektor učitelského semináře v Morsu a později v Berlíně věnoval *vzdělávání učitelů* mnoho pozornosti. Vydal sbírku životopisů vynikajících německých pedagogů a mimo jiné stál i u zrodu *Pedagogické společnosti*, která významně pozdvihla společenský a spolkový život pruských učitelů.

### 6.3.6 Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827)

Za základní pedagogické dílo je považován román „*Linhart a Gertruda*“ a spis „*Jak Gertruda učí své děti, aneb pokus o poskytnutí návodu matkám, jak by měly samy vyučovat své děti*“.

Švýcarský myslitel, spisovatel, vychovatel lidu a didaktik. Je považován za zakladatele *národní školy*. Zakoupil v Neuhoфу zemědělskou usedlost, kde se stal vychovatelem chudých, osiřelých a zanedbaných dětí. Mimo vzdělání a výchovy měly děti možnost si prací na statku i přivydělat na své živobytí. Tento plán sice po pěti letech zkrachoval pro nedostatek finančních prostředků, ale poskytl mu cenné zkušenosti s péčí o děti. O několik let později zřídil ve Stanzu sirotčinec, kde se dále zabýval výchovou i výukou osiřelých dětí (asi 50–60 sirotek). I tento záměr přinesl mnoho zkušeností, ale neměl dlouhého trvání, sirotčinec byl zabrán francouzskou armádou a změněn na lazaret. Poté působil Pestalozzi jako učitel a později si otevřel vlastní výchovný ústav v Ifertenu. Ve starém zámku byl při *výchovném ústavu* pro 70–150 chovanců ze zámožných rodin zřízen *penzionát pro výchovu dívek* z lepších rodin německých, anglických, ruských a amerických. Tento ústav fungoval 20 let a stal se „pedagogickou Mekkou Evropy“.

Základní zásadou bylo v člověku rozvíjet jeho *lidskost*. Sám se snažil maximálně respektovat dětskou *přirozenost*. Snažil se reformovat *metodické postupy*, tak aby byly přirozené a dítěti blízké (v matematice počítání reálných předmětů, v zeměpise poznávání nejbližšího okolí apod.). Největší Pestalozziho přínos spočívá v jeho humanismu a snaze povznést lidové vrstvy na vyšší úroveň prostřednictvím vzdělání a jeho

přesvědčení o správnosti myšlenky výchovy sociální a výchovy státní, která měla vyvést Evropu z úpadku.

Své názory na elementární výchovu a přípravu učitelů shrnul krátce před smrtí ve své závěti vydané pod názvem „*Labutí zpěv*“.

### 6.3.7 Johann Friedrich Herbart (1776–1841)

Základní dílo: „*Všeobecná pedagogika z cíle výchovy odvozená*“.

Johann Friedrich Herbart, filosof (představitel německého osvícenství), psycholog, pedagog a estetik, působil na gymnáziu v Brémách a později na univerzitách v Göttingen a Královci.

Jeho pojetí pedagogiky závisí na filosofii a psychologii, neboť filosofie (konkrétně etika) udává cíl výchovy a psychologie ukazuje cestu a prostředky, jak překonávat překážky. V pedagogice viděl praktickou aplikaci zmíněných disciplín. Herbart budoval vlastní pedagogickou soustavu, s využitím poznatků z etiky, psychologie a na základě vlastních pozorování. Teoretická část pedagogiky by se dala z dnešního pohledu popsat spíše jako pedagogická psychologie, neboť se zabývá úvahami o vzdělavatelnosti žáků, o možnostech výchovy, jejich prostředcích, mezích a organizaci. Praktická část se zabývá cílem a praktickými zkušenostmi, které je třeba získat. Tato praktická pedagogika je popisována ve třech kategoriích: *vedení* (Regierung), *vyučování* (Unterricht) a *mravní výchova* (Zucht).

Herbartovy snahy o postavení psychologie na pevný základ matematiky a metafyziky byly nereálné pro svou jednostrannost. Vše mělo podle tohoto schématu probíhat jako kontrolovaný pohyb představ, které ovlivňují nejprve intelekt a ve svém důsledku i cit a vůli.

Podstatně úspěšnější je teorie zaměřená na *výchovné vyučování*. Podle něj (na rozdíl od Rousseaua) neexistuje vyučování, které by zároveň nezušlechťovalo mravně. Výchovné vyučování zušlechťuje vůli prostřednictvím intelektu. Intelekt je vůbec chápán jako hlavní objekt pedagogického působení a jako jediný prostředek přístupu ke šlechtění dalších, především morálních kvalit. Herbart přeceňoval vliv pouhého poučování na rozvoj charakteru, příliš podceňoval spontaneitu dětského ducha a tento názor bohužel dopracovali Herbartovi následovníci do extrému, takže výsledkem bylo jednostranné přeintelektualizované působení postavené pouze a výhradně na *rozumovém vyučování*.

*Cílem výchovy* a vzdělávání má být všestrannost zájmů, etické dobro založené na lidské vůli (jsou to poněkud upravené teorie Kantovy, podle kterých mravní život regulují tato kritéria:

- Idea vnitřní svobody,
- Idea vnitřní dokonalosti,
- Idea náklonnosti,
- Idea práva,
- Idea spravedlnosti.).

Dílčí cíle jsou rozpracovány i pro jednotlivé předměty.

Rovněž čtyři druhy mravní výchovy velmi vyhovovaly v tehdejší době výchovným cílům. Byly to:

- držet žáka v mezích,
- řídit žáka,
- stanovit pravidla chování,
- rozněcovat mysl dítěte pochvalou a pokáráním.

Již méně známý je Herbartův poznatek, že nejlepší prostředek kázně je autorita a láska. Zatímco autorita přísluší v rodině otci a láska matce, v osobě učitele se musí spojit obojí.

Herbartem popsaný didaktický postup: **výklad – rozhovor – závěry a zobecnění – použití v praxi**, byl později považován za normu didaktického postupu a byl prosazován do všech předmětů.

Přesto, že za svého života nebyl Herbart moc uznáván a naopak byl kritizován zejména za přílišné individualistické zaměření, po jeho smrti se stal herbartismus velmi rozšířeným filosoficko-pedagogickým směrem v Evropě, zejména v německy mluvících zemích. Mezi jeho nejvýraznější pokračovatele patřili: Karl Volkmar Stoy (1815–1885), Tiskon Ziller (1817–1882), Wilhelm Rein (1874–1929), Friedrich Wilhelm Dorpfeld (1828–1893), Wilhelm Fridolin Volkman (1822–1877) a Otto Wilmann (1839–1920).

### 6.3.8 Gustav Adolf Lindner (1828–1887)

Základní pedagogická díla: *Všeobecné vyučování*, *Všeobecné vychování*, filosofická práce: „*Záhada štěstí*“.

Gustav Adolf Lindner, zakladatel systému české pedagogiky, první profesor filosofie a pedagogiky, je mnohými historiky považován za našeho největšího pedagoga po Komenském. Gustav Adolf Lindner byl pedagogickou osobností uznávanou nejen u nás, ale i v zahraničí. Přesto, že byl Lindner základní orientací herbartovec, nelze mu upřít široký rozhled po soudobé vědě a originální syntézu všech poznatků. Po svém nástupu na univerzitu ve svých 54 letech se postupně odkláněl od herbartismu a přikláněl se k výchovnému evolucionismu. Jeho pedagogika je proto označována jako **pedagogika přirozená a sociální**.

Pod vlivem Comta a Spencera zdůrazňoval Lindner význam vztahu výchovy ke společnosti. V souladu s Darwinovou evoluční teorií uznával velký vliv přírody i dědičnosti na výchovu, a proto se intenzivně zajímal o otázky ontogeneze (vývoj jedince) a fylogeneze (vývoj živých bytostí od jednodušších ke složitějším). Podle Herbartova vzoru převzal podobnou formulaci cíle výchovy, respektoval Herbartovy názory na výchovné vyučování, důležitost mnohostranného zájmu i některé aspekty psychologické. Na rozdíl od herbartismu však Lindner zdůrazňuje **estetickou složku** výchovy s přihlédnutím k některým **mravním poučkám** převzatým od Komenského. K tomu přidával i určité ohledy na tělesnou výchovu a hygienická pravidla. Lindner ze zásady odmítal tělesné

tresty. Cílem školní výchovy je podle něj vychovat občana sice sebevědomého, ale zároveň altruisticky založeného.

Ve své práci Všeobecné vyučování se soustavně a systematicky zabýval popisem a vysvětlením základů didaktiky. S ohledem na to, že vyučování musí vždy být výchovné, kladl sobě i svých čtenářům základní otázky: vyučovat CO, JAK, KDE A KÝM?

Popisoval základní **logické poměry**: paralelismus jmen věcí a pojmů; obsah a rozsah pojmu (podobnost, rozdílnost, nadřazenost, podřazenost); analýza, syntéza, soud a úsudek. Zabýval se metodikou, kde popisuje rozbor a soubor věcný (analýza, syntéza) a myšlenkový (indukce, dedukce). Mimo toto dělení stojí postupy dogmatický a genetický. Za základní **didaktické formy** považoval: přednášku, otázku a odpověď, a dialog, které se dále dělí podle jednotlivých **způsobů** (např. u formy „otázka“ jsou způsoby: „otázka rozhodovací“ – ano × ne, „otázka rozlučovací“ – z více podnětů je jeden správný, „otázka doplňovací“).

Pro ilustraci didaktických teorií Gustava Adolfa Lindnera uvádím jeho vyučovací zásady:

- Vyučuj přirozeně.
- Vyučuj psychologicky.
- Vyučuj názorně.
- Vyučuj pochopitelně.
- Vyučuj vzdělávaje (rozuměj - vychovávaje).
- Vyučuj zajímavě.
- Vyučuj trvale.
- Vyučuj prakticky.
- Přihlížej k samočinnosti žáka.

Gustav Adolf Lindner v praxi velmi významně a s velkým výchovným efektem působil na celé generace českých učitelů 19. století a byl jim příkladem a oporou v boji proti církevní dogmatice a útlaku školských úřadů.

Význam jeho teoretického působení je patrný zejména:

- ve snaze poskytnout pedagogice **vědecké základy**, postavené na poznatcích přírodních a společenských věd, zejména na adekvátních základech filosofie,
- v úsilí o vytvoření **sociální pedagogiky**,
- v propracování základních **didaktických problémů** školy základní a střední,
- v úsilí o **zkvalitnění úrovně učitelstva** a jeho vzdělání.

### 6.3.9 Lev Nikolajevič Tolstoj (1828–1910)

Jeho pedagogické myšlenky jsou dnes přístupné pouze ve „*Vybraných spisech*“.

Kromě toho, že byl spisovatelem světového formátu, výrazně se podílel na teoretickém (filosofickém) i praktickém rozvoji pedagogiky.

Oddělil výchovu od vzdělávání a stal se čelným představitelem proudu označovaného jako **svobodná výchova**.

Ve své teorii i praxi se věnoval pouze **výuce**, výchovou, jak tvrdil, se nezabýval, neboť to mu podle něj nepříslušelo. Vzdělávání od výchovy striktně odděloval a zastával myšlenku, že vzdělávání není výchova a škola by se tudíž neměla plést do výchovy rodině. Výchovu obstarává rodina, víra, vláda a společnost.

Základní myšlenku svého systému sám autor vyjádřil takto: „Nikdo zajiště nebude popírat, že nejlepší poměr mezi učitelem a žákem je poměr přirozený a opakem přirozeného poměru je poměr nucený.“

Názorově vycházel z myšlenek Jeana Jacquese Rousseaua a v souznění s ním upíral státu právo vnucovat lidu povinnost školní docházky. Zájem o školní docházku má vycházet ze **svobodného rozhodnutí žáka**. Vzdělávání Tolstoj považuje výhradně za svobodný proces. Učitel sice proces **řídí**, ale nevede ho, jen **usměrňuje**. Volba předmětu je závislá na žákovi (co sám cítí, že potřebuje). Principiálně se má vycházet z osobnosti žáka, jeho schopností a potřeb. Má se dbát na to, aby se žák díky svým znalostem neodcizil svému okolí a pak v něm nemohl žít.

Ve jeho vlastní výuce byl důraz kladen na **srozumitelnost a systematickosti** a na **pochopení** látky. Postup byl jednotný: nejprve **názorný příklad**, pak následovalo **zevšeobecnění**. Jelikož Tolstoj hodnotil každé pedagogické snažení podle stupně svobody a získávání zkušeností, které je žákovi umožněno, je logické, že v jeho škole neexistovaly zadávané domácí úkoly a ani pamětní učení. Dítě si volilo nejen předmět a obsah vzdělávání, ale i vzdělávací metodu, jakou **svého** cíle dosáhne. Tento systém svobodné volby nutně vedl k maximálnímu uplatnění pedagogické zásady přihlížení k **individuálním zvláštnostem** dětí a podpoře jejich **hledání** a **tvorivosti**.

Tolstoj nebyl jen teoretikem. Na statku v Jasné Poljaně založil a vedl **pokusnou školu**, kam docházeli nejen děti, ale i dospělí, tedy i rodiče žáků a staří muži, kteří cítili potřebu naučit se číst, psát a počítat. Podobně jako volba předmětů (čtení, psaní, počty, kreslení, krasopis, mluvnice, biblická dějprava, náboženství, ruské dějiny apod.) byla svobodná i docházka do školy, kde se vyučovalo ve dvou třídách pět až sedm hodin denně. Žáci mohli kdykoliv přicházet a odcházet a jejich chování během vyučování

nebylo nijak mocensky omezováno. Jediným prostředkem k udržení pozornosti bylo vyvolání **zájmu** žáků o učivo.

Tolstoj sám se zcela věnoval vlastní výuce jen několik prvních let. Poté, co zapracoval učitele jako svoji náhradu, učil osobně stále méně a o to více se věnoval umělecké a pedagogické tvorbě. Psal učebnice i metodické materiály, mnohdy obojí v jednom. Napsal vynikající **slabikář** a **čítanku**, které ho proslavily na pedagogickém poli nejen v Rusku. Pro žáky počátečních škol napsal vynikající učebnici, která se vyznačovala vysokou uměleckostí, přístupností jazyka i obsahu a hlubokým humanistickým zaměřením.

### 6.3.10 Herbert Spencer (1820–1903)

Základní pedagogické dílo: „*Výchova intelektuální, mravní a tělesná*“.

Anglický filosof a sociolog, který výrazně ovlivnil pedagogické myšlení nejen v Anglii, ale i v Evropě. Významně se zasazoval o reformu anglického školství.

Cílem byla pro něj výchova „selfmademana“. Do pedagogických teorií vnesl požadavek **užitečnosti** vzdělávacího obsahu. Kritizoval školu za to, že se vzhlíží v klasickém ideálu vzdělání a zcela ignoruje pokrok v době rychlého rozvoje techniky, průmyslu a obchodu. Jako první upozornil na nutnost přizpůsobit vzdělávání především středoškolské mládeže potřebám průmyslu.

Bojoval proti formalismu a dogmatismu ve vyučování, zdůrazňoval empirismus a **osobní zkušenost dítěte**. Upravil vzdělávací obsah tak, aby sloužil k sebezáchově (velká pozornost věnována otázkám zdravé výživy a výchově k rodičovství) a v intelektuální výchově vytyčil sedm zásad správného vyučovacího postupu ve shodě s evoluční filosofií:

1. postup od homogenního k heterogennímu,
2. postup od neurčitého k určitému,
3. postup od konkrétního k abstraktnímu,
4. soulad výchovy jedince s historickým vývojem lidstva,
5. postup od empirického k racionálnímu,
6. aktivita,
7. motivace.

Velká důležitost byla přikládána i rodinné výchově, která měla mít významný vliv na utváření osobnosti budoucího selfmademana.

## 6.4 Reformní a alternativní pedagogická hnutí – část první

Reformní pedagogika v letech 1880–1940 představuje nejplodnější období dějin výchovy a vzdělávání. Během těchto šedesáti let se objevilo v pedagogice tolik různých návrhů řešení, tolik myslitelů a zainteresovaných osobností, provedlo se ve školní praxi tolik změn, že v dějinách pedagogiky je toto období svým tvůrčím potenciálem zcela výjimečné.

Přes obrovskou pestrost a různorodost předkládaných řešení (z nichž mnohá byla velmi originální, jiná jen modifikacemi starších pedagogických teorií) lze najít tyto společné faktory:

- Reformní pedagogika byla od začátku mezinárodním hnutím.
- Reformní pedagogika byla zaměřena na změnu stylu a obsahu života a za výchozí diskusní bod považovala školu.
- S různou intenzitou ale poměrně jednotně prosazovala pedocentrickou orientaci (středem zájmu se stává dítě – žák, student) a vyučování ve škole i mimo školu. Výrazněji zohledňuje individualitu a individuální potřeby žáka.
- Důležitým prvkem je rozchod se školou tradiční, konzervativní, orientovanou na učitele a přeintelektualizovanou.
- Významné posílení zaznamenala a průkopníky se stala hnutí umělecké výchovy a hnutí pracovní školy.
- Společným rysem je spontánní charakter škol a nárůst iniciativy nepedagogických kruhů (rodiče a místní správa).
- Většina systémů začínala pokusnou školou na úrovni národní (obecné) školy.
- Snaha o sjednocení školního obsahu a metod.

### 6.4.1 John Dewey (1859–1952). Americká progresivní výchova

Základní pedagogicko-filosofické dílo: „*Demokracie a výchova*“. (1916, česky 1936).

Filosofickým základem Deweyových myšlenek byla pragmatická filosofie. Proto se někdy jeho teorie také nazývají pragmatická pedagogika. Pragmatická pedagogika se soustředí na učební obsah. Má být vyučováno především (a jenom) to, co je potřebné pro život a profesionální uplatnění se v něm.

Základní pojem výchovného systému je **zkušenost**, neboť podle autora neexistuje učení, které by nespočívalo na zkušenosti. Na místo teoretických činností nastupují v masivním měřítku činnosti praktické – tedy **učení se činností** („learning by doing“). Na tomto základě se vyvinuly dvě metody (dnes považované za samostatné koncepce): **metoda projektová** a **metoda problémová** (viz níže).

Výchova je chápána současně jako výrazný nástroj reformy společnosti i jako prostředek rozvoje osobnosti. Dewey tedy uznává a hledá dva zdroje pedagogického procesu – psychologický (v osobnosti žáka) a sociální (cíle a reforma společnosti). Americká progresivní výchova je silně orientovaná na výchovu k podpoře demokracie.



Po první světové válce slavila tato metoda velké úspěchy po celých Spojených státech. Ve třicátých letech šlo o velmi vlivnou variantu reformní pedagogiky v Evropě a postupně se rozšířila po celém světě. S velkým zájmem se pragmatická pedagogika setkala po druhé světové válce v Sovětském svazu, kde v té době probíhaly v celostátním měřítku snahy co nejužěji spojit socialistickou školu se socialistickým hospodářstvím. Pragmatická pedagogika se svou velkou dávkou praxe, malou dávkou teorie a myšlenkou prospěšnosti pro společnost všeho, co se ve škole koná, byla vřele přijata teoretiky sovětské socialistické výchovy. Přes to, že z pochopitelných ideových důvodů nebylo použito Deweyovo jméno, ani název pedagogického směru, vyrůstala sovětská pedagogika mimo jiných zdrojů i na myšlenkách Deweyovy pragmatické pedagogiky (což samotnému autorovi přineslo v USA velké komplikace politického charakteru, zejména pak v době studené války).

**Problémová metoda** je soubor výukového obsahu upraveného tak, aby učivo poskytovalo mnoho příležitostí k myšlení, nutilo k uvažování, hodnocení, srovnávání, třídění a nakonec i vyvozování závěrů. V problémovém vyučování se žákovi nepředkládají poznatky, ale problém, který on musí vyřešit a z toho důvodu je nucen se k poznatkům dopracovat, vyhledat si je a přitom překonávat překážky.

**Projektové vyučování** není organizováno v klasických vyučovacích hodinách, ani striktně neudrzuje tradiční dělbu odborných předmětů. Základní organizační jednotkou je projekt, na jehož řešení je v konkrétním školním plánu vyčleněn konkrétní čas. Tento čas se v jednotlivých pojetích liší, ale většinou se pohybuje od jednoho týdne do 4–6 týdnů. Projektové vyučování většinou překračuje rámec jednotlivých učebních předmětů a je vedeno potřebami žáků a konkrétní naléhavosti jejich problémů. Projekt není vyučovacím cílem učitele, ale je cílem učení se žáků samotných.

Projektové vyučování musí splňovat celkem čtyři kritéria:

1. V učebním projektu mají žáci vliv na výběr a bližší definici tématu. Proces učení je otevřený a program postupu není před projektem pevně stanoven nebo nařízen nadřízeným orgánem.
2. Projekt souvisí s mimoškolní skutečností. Vychází z prožitku žáků a nejedná se o školní – „náhradní“ skutečnost.
3. Projekt staví na předpokladu, že žáci jsou v něm zainteresováni, pracují na něm z vlastního zájmu a práce je baví.
4. Učební projekty vedou ke konkrétním výsledkům, na jejichž základě mohou žáci získat nejen odpovídající poznatky a kvalifikaci, ale i z řešení vyplývající odměnu.

#### 6.4.2 Celestin Freinet (1896–1966) Freinetovská škola

Základy jeho pedagogiky byly popsány v knize „*Přirozené metody moderní pedagogiky*“. (Paříž, 1916).

Celestin Freinet byl zakladatelem francouzského hnutí „Moderní škola“ (Ecole Moderne), které sice velmi úzce spolupracovalo s mezinárodním hnutím „Nová škola“,

ale zvýrazňovalo národní a sociální charakter svého snažení. Ve svém boji proti „staré škole“ se orientoval na aktivitu a potřeby žáků. Tyto teorie byly dále řazeny do systému „národní“ nebo též „lidové“ pedagogiky.

Prostřednictvím deníčků, kam si žáci zapisovali svoje poznámky, nápady, postřehy, problémy a starosti, zkoumal Freinet *stav a vývoj dětské psychiky* a porovnával se svým pozorováním. Výsledky tohoto zkoumání (odlišné od výsledků soudobé školní psychologie) shrnul do tří fází poznávacího procesu:

1. Období dotykového zkoumání okolí a věcí.
2. Období pozvolného zařazování a včleňování sebe sama.
3. Období činného působení.

Cílem freinetovské pedagogiky je vychovávat a připravovat pro život lidi, kteří budou aktivní, schopni samostatného myšlení a zodpovědní nejen sami za sebe, ale i za ostatní. Proto vycházel spíše z potřeb dítěte, než z požadavků společnosti. Žáci se musí co nejvíce učit z vlastních zkušeností, aby nebyli na společnosti tolik závislí. Hlavním prvkem výchovy a vzdělávání je žákova činnost. Fyzická práce nesmí být podceňována a její přínos se hodnotí stejně, jako u práce duševní. Východiskem pro jejich učení je všední život a jejich nejbližší okolí. Učitel v tomto systému nepředstavuje všemocnou a vševědoucí autoritu, ale stává se osobou, která zabezpečuje podmínky pro výchovu a vzdělávání a dohlíží na to, aby proces výchovy a vzdělávání vůbec a zdárně probíhal.

Hlavní rysy odlišnosti freinetovské pedagogiky:

- Je stanoven společný pracovní plán, od něhož se odvíjejí individuální pracovní plány. Za svoji činnost a za svůj pokrok má každý svoji individuální zodpovědnost. Vyjadřování myšlenek a citů je svobodné.
- Je odstraněn systém vyučovacích hodin a frontálního vyučování vůbec.
- Kontrolu učení provádějí učitelé i žáci společně. Je odstraněno hodnocení známkováním.
- Bystrá hlava a šikovné ruce jsou považovány za lepší, než vědomostmi přeplněný mozek. Práce dětí je těžištěm všech činností.
- Podstatná část života a organizace školy je řízena za velké účasti žáků a žákovské samosprávy. Hledání rozhodnutí probíhá demokraticky. Školní výchova a výuka neprobíhá ve vzduchoprázdnu – vytváří se „školní obec“, která řídí chod školy a propojuje školní a mimoškolní působení na žáka. Musí proto být navázán účinný kontakt a spolupráce mezi školou, ostatními školami, obecní správou, rodiči, apod.
- Svoje nápady, náměty a texty šíří žáci buď prostřednictvím korespondence mezi freinetovskými školami, nebo pomocí školního časopisu, který se přímo ve škole sází a tiskne ve školní tiskárně. To pomáhá vytvářet pocit zodpovědnosti, vlastní důležitosti a hodnoty, splňuje potřebu „pochlubit se“, vytváří možnost porovnat vlastní schopnosti a nápady s tvorbou vrstevníků a demytizuje hromadné sdělovací prostředky.

- Systém má vlastní vyučovací techniky. Například tak zvané *volné texty*, které žáci sami píšou na témata, jež si zvolí, jež jim jsou blízká. Tyto texty jsou poté ve třídě předčítány, nebo otištěny v časopise. Volné texty se píšou i v cizích jazycích. V matematice jsou specifickou metodou tzv. „živé počty“.

### 6.4.3 Maria Montessori (1870–1952) Montessoriovská škola

Metoda Marie Montessoriové se rozšířila především ve Spojených státech, Holandsku, Německu, Itálii a Indii. Hlavní zaměření montessoriovských škol je na předškolní pedagogiku, s cílem dosáhnout normálního všestranného rozvoje dítěte. Centrální pojem tzv. normalizace vychází z teze M. Montessoriové, že každé dítě v sobě nosí svůj vlastní „*stavební plán*“ i síly pro svůj rozvoj. Velmi důležité je respektování svobody vývoje dítěte, vyjádřené slovy: „Pomoz mi, abych to mohl udělat sám“. Od normálního směru vývoje se dítě odchyluje, jestliže je vystaveno nevhodnému výchovnému působení, zanedbávání nebo nadbytečné péči a příliš direktivnímu řízení. Nevhodné styly a metody výchovy vedou u dítěte ke vzniku různých úchylek od normálního vývoje.

Celá výchova dítěte je pojata jako *realizace svobody dítěte*. Marie Montessoriová rozlišovala svobodu biologickou (svoboda pro tvořivé síly, které jsou hnacím činitelem jedince), sociální svobodu (svoboda sociálních činností bez omezovacích podmínek) a svobodu pedagogickou (což je de facto vedení k samostatnosti). V popředí zájmu je výchova smyslů, vnímání a elementárních pohybů - se zvláštním zřetelem na jemnou mechaniku (šikovnost). Velmi důležitou roli hrají didaktické pomůcky (známé jsou například hračky s prvky a maticí s otvory různého tvaru, kam určité prvky zapadají). Řada myšlenek montessoriovské pedagogiky byla přejata i do působení na prvním stupni základních škol.

Montessoriovská pedagogika nemá svůj vlastní specifický filosofický rámec, z něhož by vycházela. Ke svým tezám se autorka dopracovala většinou pomocí experimentálních vědeckých metod. Dodnes jsou však vůči vědeckosti montessoriovské pedagogiky vážné výhrady.

### 6.4.4 Rudolf Steiner (1861–1925) Waldorfská škola

Základní pedagogické dílo: „*Výchova dítěte z hlediska duchovnědy*“.

Tak zvaná waldorfská pedagogika byla vytvořena Rakušanem Rudolfem Steinerem roku 1919 z podnětu ředitele továrny na cigarety Waldorf–Astoria pro děti zaměstnanců (zejména žen). Teoretické základy publikoval Steiner již v roce 1907 ve výše zmíněném spise. Škola byla organizována jako svobodná, tj. nezávislá na požadavcích státu, průmyslu a hospodářství (nebyla to příprava budoucích zaměstnanců). Byla koncipována tak, aby podporovala *individuální nadání* a *tvořivého ducha*. Podporuje se i bohatý *duchovní život*.

Učební plán je organizován do sedmiletého cyklu a v každém ročníku se žáci soustředí na určitou dílčí tematiku. Dopoledne probíhá dvouhodinové hlavní vyučování, kde se v *šestitýdenních etapách* probírají uzavřené *tematické oblasti*. Ty spojují znalosti a dovednosti z různých předmětů do jednoho celku. Tento způsob výuky je nazýván jako výuka v epochách a má nahradit (podle Steinera lidské přirozenosti

škodlivý) tradiční školní rozvrh, který nutí žáka v jednom dni se soustředit na řadu různorodých problémů, čímž se jeho soustředění omezuje a ničí. Výuka v epoše není nikdy jen teoretická, ale vždy jsou poznatky v celostní formě konfrontovány se skutečností. Po dvou hodinách hlavního vyučování následují další učební a opakovací předměty během dopoledne – a odpoledne jsou začleněna umělecká a praktická zaměstnání. Zvláštním a zcela specifickým učebním předmětem je tzv. **Eurytmie**. Jedná se o předmět umělecký, který je často v souvislosti s waldorfskými školami zmiňován a popisován, ale to spíše z toho důvodu, že je neobvyklý. Eurytmie je uměním, jehož vyjadřovacím prostředkem je pohyb (ne jen tanec) – a to ztvárnění pohybové formy pro sebe, v prostoru, ale i pohyb celých skupin lidí. Je to sdělování obsahu duše pohybem.

Filosofickým rámcem waldorfských škol je rozvinutá nauka o člověku: „**Antroposofie**“ – v praxi jako syntéza různých filosofických a náboženských proudů. Důraz je kladen na mravní hodnoty všelidského ideálu. U žáků se rozvíjí schopnost vlastního úsudku a orientace ve vztahu ke světu a společnosti. Obsah a formy výuky náboženství jsou ponechány v rukou učitele. Žáci, kteří nepřísluší žádné konfesi, mají volně křesťanskou výuku.

Waldorfské školy měly od počátku jednotný vzdělávací plán pro obě pohlaví. Škola je řízena učitelskou samosprávou za součinnosti rodičů. Výkony žáků nejsou hodnoceny známkami, ale **slovním vyjádřením** učitelů (jakousi charakteristikou žáka). Mimo předčasné specializace, přílišné orientace na výkon a přetížení učivem, vidí waldorfské pedagogy chybu i v příliš častém střídání se učitelů. Proto je snaha, aby jednu třídu vedl po celou dobu (7 let) vždy jeden učitel, ve vyšších ročnících za pomoci odborníků z dalších předmětů. V ideálním případě vede jeden učitel žáky již od mateřské školky. Citová vazba na třídu a vyčerpanost učitele je však většinou taková, že až po sedmi letech „vypustí třídu do života“, odejde učitel ze školy a několik let má přestávku a sbírá síly, než si vezme jinou třídu.

Základní verze byla vypracována pro základní školu. Jelikož se velmi osvědčila, byla (v základech již Steinerem) rozšířena pro předškolní výchovu i pro střední stupeň škol. V návaznosti na hustotu výskytu waldorfských škol vznikají v některých zemích i instituce, které připravují učitele waldorfských škol – tedy jakési „Waldorfské učitelské ústavy“. Dnešní praxe je taková, že naprostá většina waldorfských škol má již svoji mateřskou školku a velký počet z těchto škol je současně propojen i s waldorfskou školou střední.

Propracovaný systém se stal vzorem pro další následovníky a příznivce svobodné pedagogiky a do roku 1987 bylo v různých zemích světa registrováno již 442 škol waldorfského typu.

#### 6.4.5 Peter Petersen (1884–1952) Jenský plán

Základní pedagogické dílo: „*Nauka o vedení vyučování*“.

V této práci se snažil o založení nového realismu – návrat od přílišného přiklonění se k racionalismu a pozitivismu zpět ke **skutečnosti** a **člověku**. Věda o výchově začíná pro Petersena výchovnou metafyzikou a pokouší se vysvětlit výchovu v jejím vztahu ke smyslu konání a bytí. Školu jednostranně orientovanou na logiku a „osvědčené předávání pravd“ se snaží vrátit k „pramenům duševního života“ a obohatit ji o **zkušenost** – tedy bezprostřední dotyk se skutečností a společenský aspekt výchovy.

Ve vědecké činnosti se v oblasti empirického výzkumu orientuje na pedagogické situace a tzv. „pedagogickou skutečnost“. Snaží se o komplexní školskopedagogickou koncepci stojící na základech samostatné a realistické vědy o výchově.

Tak zvaný Jenský plán byl vytvořen Petrem Petersenem již ve dvacátých letech 20. století na univerzitě v Jeně. Je dodnes považován za vzor „Školy životního společenství“. Hlavní odlišností je organizace dětí do **kmenových skupin** podle věkových stupňů, ne podle postupných ročníků. Tím vzniká mezi dětmi silně motivující vzdělávací napětí a možnost skutečné společné práce žáků. Místo běžného rozvrhu hodin je zaveden **týdenní pracovní plán**. Organizují se různé **pedagogické situace** (Petersenem nově stanovená kategorie) se střídáním individuální a skupinové práce dětí. Pedagogická situace má vést k plánovanému a řízenému jednání. Zdrojem poznání a obsahem výuky jsou tři sféry: Bůh, příroda, svět člověka. Pro učitele je závazný týdenní plán práce, obsahující látku všech předmětů, a proto nejsou rozvrhem rozlišeny jednotlivé školní předměty a den není povinně členěn na hodiny a přestávky. Pozornosti a uvolnění žáků učitel dociluje střídáním činností. Petersen rozeznává 4 formy aktivity: hru, rozhovor, práci, slavnost – a 4 formy přijetí znalostí: sebevýchova, uvažování, nazírání a pociťování, proniknutí do problému a modlitbu.

Přístup k žákům je velmi osobní a individuální. Základem pro postup k těžšímu učivu je zejména sebehodnocení žáka a velmi významné je i hodnocení ze strany jeho spolužáků. Základem Jenského plánu je pojetí výchovy jako funkce společenství, kde člověk získává činností a ověřováním ve společnosti sociální a etické vlastnosti potřebné pro život.

#### 6.4.6 Československá pedagogika v době reformních pedagogických hnutí

Československou pedagogiku (pokud tak můžeme říkat kontinuálnímu myšlenkovému proudu, který samozřejmě začíná již před rokem 1918) zastihla reformní vlna v době, kdy nově vzniklý československý stát začínal budovat své školství jako základ samostatné státnosti. Reformní snahy navazovaly na činnost českých pedagogů před první světovou válkou a měly dvojí charakter.

1. Reforma vedoucí k ukončení fungování rakousko–uherského školského systému a jeho postupné nahrazení systémem nově vznikajícím. Stanovení nového obsahu školní látky, sjednocení délky povinné školní docházky, reflexe úpravy vztahu mezi církví a státem, vývoj právních norem a vyškolení velkého počtu učitelů znalých národních jazyků.
2. Sledování všeobecného vývoje pedagogických teorií ve světě. Reflexe moderních pedagogických směrů, jejich úprava na české podmínky, zakládání pokusných škol a zavedení soustavného a systematického československého pedagogického výzkumu.

Stejně jako ve světě, i u nás bylo toto období velmi plodné na pedagogické teorie a osobnosti. Za zmínku stojí Josef Tvrď, František Drtina, František Čáda, František Krejčí, Josef Úlehla (pokusná škola ve Zlíně) a řada dalších. Myšlenkově byla česká pedagogika první republiky ovlivněna názory realisty a politika prof. T. G. Masaryka, prvního československého prezidenta, který rozvoj školství a vzdělanosti výrazně podporoval celý svůj život.

#### 6.4.7 Otakar Kádner (1870-1936)

K základním pedagogickým pracím patří habilitační spis „*Příspěvky k pedagogice experimentální*“, „*Dějiny pedagogiky*“, a „*Základy obecné pedagogiky*“.

Pedagog, psycholog a nejvýznamnější představitel českého pozitivismu v pedagogické psychologii. Působil jako ředitel Československého ústavu Komenského, ředitel Státní pedagogické akademie, Školy vysokých studií pedagogických, soukromé pedagogické fakulty (později akademie) a byl profesorem Karlovy univerzity v Praze.

Ve své pedagogické práci se soustředil na tři oblasti: obecnou pedagogiku, dějiny pedagogiky a školskou organizaci. Zvláště důkladně propracované jsou jeho ***Dějiny pedagogiky*** – rozsáhlé dílo, které v mnohém nebylo dodnes překonáno. Mimo mnohasvazkových děl publikoval v Pedagogických rozhledech několik tisíc studií a recenzí. Postavil českou pedagogiku na pevné vědecké základy a spojil její výzkum na mnoho let s experimentální metodou a s psychologií. Po převratu v roce 1918 se vypracoval na předního odborníka přes pedagogiku a školní organizaci v Československé republice. Byl přísným zastáncem nezbytnosti ***vysokoškolského vzdělávání učitelů***. Byl stoupencem a zastáncem Masarykových názorů na úlohu školství a vzdělávání malého národa uprostřed Evropy. Všeomžně podporoval myšlenku vybudování „národní školy“.

#### 6.4.8 Václav Příhoda (1889 - 1979)

Základní pedagogická díla: „*Národní filosofie výchovy*“, „*Úvod do pedagogické psychologie*“, „*Ontogeneze lidské psychiky*“.

Pedagog, psycholog, hlavní představitel ***reformního pedagogického hnutí*** v období 1. republiky a ***organizátor pokusných reformních škol***. Spolu s Kádnerem patřil k čelným představitelům tzv. Pražské pedagogické školy, ačkoliv východiska a kořeny jejich myšlení se od sebe liší. Působil jako docent na filosofické fakultě UK a později i na fakultě přírodovědecké.

Zcela přijal Thorndikovo ***kvantitativní a biologické*** pojetí pedagogického a psychologického výzkumu. Ve svých výzkumech uplatňoval kvantitativní a stupňové hledisko měření všech didaktických a psychologických veličin, analogicky jako v přírodních vědách. Jeho teorie stály na základech celostní psychologie a ***behaviorismu***.

Ve svém výzkumu se zaměřoval zejména na rozvíjení aktivity, zájmů, schopností a nadání žáků, z hlediska zvědečtění a racionalizace řízení školy a vyučování. Všechny výsledky svých výzkumů zveřejňoval a v přijatelné formě předával učitelům. Z jejich strany byl pro své názory a věcnou pomoc učitelům velmi ctěn. Významně se zasloužil o zkvalitnění vzdělávání učitelů a jednotnou školu.

Po válce a zejména po roce 1948 se stáhl do ústraní a věnoval se spíše psychologii. Jednotná škola v pojetí socialistického státu nebyla tímž ideálem, který tak vehementně prosazoval.

#### 6.4.9 Otakar Chlup (1895-1965)

Základní pedagogická díla: „*Pedagogika*“, „*Středoškolská didaktika*“, „*Rozhledy po studiu mravního vývoje dítěte*“, „*Vývoj pedagogických idejí v novém věku*“, „*Kulturní boj o školu*“, studie „*Ideály nové výchovy*“, habilitační spis „*Paměť*“.

Pedagog, psycholog, profesor Masarykovy univerzity v Brně a představitel tzv. „Brněnské pedagogické školy“. Charakteristickým rysem díla Otakara Chlupa je úsilí o zvědečnění pedagogiky. Při řešení teoretických problémů vycházel ze svých praktických zkušeností, získaných na různých školách a v *pokusné třídě* pro děti zvláště nadané, fungující v letech 1925–1932 při pedagogickém semináři filosofické fakulty Masarykovy univerzity v Brně. Snaha opřít pedagogickou teorii o správné *psychologické základy* ho vedla ke stálému sledování a kritickému rozboru dřívějších i soudobých psychologických teorií. Není přívržencem žádného psychologického směru a přímo varuje před jednostranným pohledem na celou problematiku. Odmítá Thorndikovy mechanické a biologické názory na pochody učení a neuznává americký behaviorismus. Zabýval se podrobně a systematicky experimentální pedagogikou a reformou meziválečné školy.

Otakar Chlup je pro *všestrannou výchovu* smyslů, paměti, představitivosti, pozornosti, myšlení, citů, vůle jednání a pudů. Ostře se staví proti jednostrannému (většinou pamětnímu a rozumovému) vyučování. Ve svém habilitačním spise „Paměť“ analyzuje typ a zátěž paměti ve výuce jednotlivých předmětů. To je základem jeho četných prací o výběru a množství učební látky pro konkrétní typy škol. V těchto dílech se zaměřil na *výběr základního učiva*.

Další oblastí, které se Otakar Chlup výrazněji věnoval, byla mravní výchova. Věnoval jí řadu příspěvků, v nichž se zabýval především psychologickým studiem obsahu mravních představ a metodami mravní výchovy. Na mezinárodním sjezdu pro mravní výchovu v Ženevě mu Liga pro mravní výchovu (se sídlem v Londýně) nabídla členství v radě.

Angažoval se v mezinárodním hnutí „*Nové školy*“ (Nouvelles Écoles) po celou dobu trvání první republiky.

Významně se zasloužil o zřizování Vyšších studií pedagogických v Praze a v Brně a po druhé světové válce (a po roce 1948) stál i u zrodu pedagogických fakult v Praze, Brně, Olomouci a Bratislavě. Jelikož byl osobou, která socialistickému režimu vyhovovala, stal se vzorovým představitelem moderní socialistické pedagogiky a coby vedoucí osobnost stál jako děkan v čele několika pedagogických fakult (někdy i současně).

#### 6.4.10 Jan Uher (1891–1942)

Základní pedagogická díla: disertační práce „*Myšlenkové dílo Lindnerovo*“, habilitační spis „*Problém kázně*“, „*Středoškolský student a jeho svět*“, „*Základy americké výchovy*“, byl spoluautorem „*Pedagogické encyklopedie*“.

Pedagog, psycholog a další z představitelů „Brněnské pedagogické školy“ a velký vlastenec Jan Uher byl vědcem a především učitelem tělem i duší. Po několika letech učitelské praxe se začal věnovat svému dalšímu studiu (Univerzita Karlova, Institut J. J. Rousseaua v Ženevě, Kolumbijská univerzita v USA) a vědecké dráze na Masarykově univerzitě v Brně. Zdůrazňoval národní tradici a obohacoval ji o nové směry. Jeho dílo staví především na filosofických základech.

Mladá Československá republika potřebovala velké množství učitelů, kteří by působili v národních jazycích, neboť zejména na Slovensku a Podkarpatské Rusi jich byl naprostý nedostatek. Jan Uher se angažoval ve *výuce učitelů* na učitelských ústavech

v Brně, učitelských kurzech v Šumperku, na Komenského univerzitě a Státní pedagogické akademii v Bratislavě. Stal se významnou osobou *reformních snah* v období první republiky jako člen Mezinárodní ligy *Nových škol* a předseda Reformního sboru pro pražské školství.

Ve své vědecké práci se výrazně věnoval dílu G. A. Lindnera, J. A. Komenského a dalších významných představitelů české pedagogiky a také estetiky a estetickému aspektu výchovného působení školy i rodiny. Velice se zajímal o psychologii, stavěl svá bádání na poznatcích psychologie a prosazoval psychologické úhly pohledu na pedagogickou problematiku. Jeho publikační činnost má většinou podobu drobnějších prací a článků (během osmnácti let je to 1037 prací).

Byl významným členem Sokola a během okupace Československa se výrazně zapojil do protifašistického odbojového hnutí jako člen ilegální skupiny Obrana národa. V roce 1939 byl zatčen a roku 1942 popraven. Ve vězeních a koncentračních táborech, kterými prošel, se snažil dál vědecky pracovat a připravil souborné práce z pedagogiky i psychologie. Tyto poznámky se dochovaly, ale nikdy nebyly zpracovány a vydány tiskem. Po válce byl jmenován řádným profesorem Masarykovy univerzity in memoriam a současně vyznamenán Československým válečným křížem (toto velmi vysoké ocenění se uděluje civilistům jen zcela výjimečně).

## 6.5 Reformní a alternativní pedagogická hnutí – část druhá

Na první období navazuje období druhé – od roku 1940 do současnosti. Je to období menšího rozmachu ve vyvíjení pedagogických teorií a jejich uvádění do praxe, je to období prověřování úspěšnosti teorií zavedených do praxe před druhou světovou válkou. Obnovují se myšlenky přerušené totalitními režimy a modifikují se proudy z Ameriky, které nebyly přerušeny válkou. Změna (reforma) ve vybraných školách došla tak daleko, že se pomalu přestává mluvit o školách změněných a začíná se mluvit o školách jiné volby (školách alternativních).

Již pouze na úrovni pokusných škol existují školy freinetovské (Francie), Daltonský plán a Winetská soustava. Do dnešních dnů si udržely svůj význam a výrazně se rozšiřují školy waldorfské, montessoriovské a jenské. To jsou samozřejmě ty nejznámější.

Tyto školy navazují na ideje Rousseaua, Keyové a Tolstého. Dítě přestalo být chápáno jako zmenšený (nehotový) dospělý. Začalo se pracovat na pochopení dětského světa a efektivních postupech při využití těchto poznatků z pedagogiky, psychologie, biologie a pediatrie. Začala se prosazovat dětská literatura, dětské divadlo, dětský výtvarný projev a dětské pracovní činnosti.

**Základní teze alternativní pedagogiky** (podle K. Rýdla, 1994):

- Svoboda pro spojování teorie a praxe.
- Sebeorganizace a samospráva zúčastněných.
- Sebeurčení a sociální zodpovědnost.
- Rovnoprávnost ve výchově chlapců i dívek.



## **Základní principy většiny alternativních škol:**

- Možnost individuálního vzdělávání: žáci jedné skupiny se paralelně zabývají různými obsahy různou formou, tak jak to odpovídá jejich předpokladům a typům osobnosti.
- Organizační stereotypy jsou omezeny na nejnutnější možnou míru. Ustupuje se od 45 minutových vyučovacích hodin a od rigidně oddělených vyučovacích předmětů.
- Sdružování dětí do věkově smíšených skupin (ne Waldorfské školy) s akcentem na sociální a emocionální učení.
- Hodnocení známkování je nahrazováno zprávou, která hodnotí žáka po stránce vyučování, výchovy, a socializace.
- Vyučování se více orientuje na činnost a praktické konání.
- Odstraňují se omezující nařízení. Umožňuje se např. volný pohyb dětí po třídě, po škole a pod.
- Škola se z neživotné instituce stává spíše sociálním společenstvím (podle Petersena velkou dobře fungující rodinou).

## **Použitá literatura:**

1. Cipro, M.: Průvodce dějinami pedagogiky. 1. vyd. Praha 1983.
2. Ecler, P.: Jan Uher – životopis. Předneseno na konferenci u příležitosti 100. výročí narození Jana Uhra, Brno, MU, 7. 1. 1991.
3. Ecler, P.: Jan Uher – život a dílo. Referát přednesený na Konferenci ŠVOČ, Nitra, PedF, 20. - 22. září 1991.
4. Ecler, P.: Pedagogický seminář Masarykovy univerzity v období první republiky a jeho osobnosti. 1993. Seminární práce. Nепublikováno.
5. Ecler, P.: Brněnská pedagogická škola a její osobnosti. In Sborník k 750. výročí založení města Brna. Nепublikováno.
6. Rýdl, Karel.: Alternativní pedagogická hnutí v současné společnosti. 1. vyd. Brno 1994.
7. Singule, F.: Současné pedagogické směry. Praha 1992.
8. Štverák, V.: Dějiny pedagogiky I. a II. 1. vyd. Praha 1991.

## 7 Vyučovací metody

Problematika metod vyučování patří ke stěžejním problémům didaktiky.

Metody vyučování jsou promyšlené způsoby práce učitele a jím navozené způsoby práce studentů, vedoucí k dosažení stanoveného výchovně vzdělávacího cíle.

Aby mohly být jednotlivé metody charakterizovány a ukázány možnosti jejich využití, je nezbytné je uspořádat.

Ke třídění metod se používá různých kritérií. Za výchozí, rozhodující didaktické hledisko jsou považovány základní fáze vyučovacího procesu. Podle tohoto kritéria lze metody rozdělit do následujících skupin (Černocho, 1994):

**Metody motivační** (podchycující a usměrňující zájem, připravující na aktivní osvojování učiva). Patří sem seznámení s programem zaměstnání, vyhlášení soutěžních podmínek, uvádění příkladů z praxe, motivační informace, motivační výzvy, motivační problém, motivační hra, motivační demonstrace.

**Metody expoziční** (sledující prvotní seznamování s novým učivem).

Metody s převahou **verbální aktivity** (vedoucí ke zprostředkovanému poznání skutečnosti pomocí slova mluveného či psaného):

*monologické* (výklad, popis, vysvětlování, vyprávění, přednáška, četba, poslech zvukové nahrávky);

*dialogické* (rozhovor, beseda, anketa, kviz).

Metody s převahou **vizuální aktivity** (pozorování věcí a jevů opřené o názornost) – předvádění, demonstrace, ukázky, projekce, živá pozorování.

Metody s převahou **motorické aktivity** (vedoucí k bezprostřední manipulaci s věcmi a charakterizované jako didaktická demontáž a montáž).

**Metody fixační** (vedoucí k opakování, upevňování, prohlubování a rozšiřování učiva, založené vlastně na cvičení):

procvičování **vědomostí** (kolektivní, individuální, samostatné, ústní, písemné, herní, soutěžní, hlasité, tiché, semináře, cvičení);

procvičování **dovedností** (trénink, výcvik, precizování návyků, provedení na rychlost, přesnost, aplikace za ztížených podmínek).

**Metody diagnostické a klasifikační** (vedoucí ke kontrole a hodnocení výsledků vyučování a výcviku).

ústní zkoušky,

písemné zkoušky,

praktické zkoušky,

pozorování,

analýza,

rozběr výsledků činnosti.

Vojenská didaktika uplatňuje své specifické dělení vyučovacích metod (Čepec, Ušiak, 1990):

**Metody sdělovací** – metody předávání poznatků a získávání vědomostí (přednáška, ukázka s objasněním, exkurze, konzultace).

**Metody opakování** – metody upevňování vědomostí, utváření návyků a dovedností (samostatná práce, samostatné studium, seminář, cvičení, nácvik, laboratorní cvičení, práce v dílnách, skupinová taktická cvičení).

**Metody zdokonalovací a stmelovací** – metody formování kolektivních a prohlubování získaných individuálních návyků a dovedností (velitelskoštábní cvičení v terénu nebo na mapách, skupinová cvičení, štábní nácviky).

**Metody zkoušení a hodnocení** – metody zjišťování výsledků vysokoškolského vojenského vyučování a výcviku (ústní, písemné, praktické zkoušení).

Metody výuky je možno také klasifikovat podle jiných aspektů. Uvádíme klasifikaci metod výuky podle J. Maňáka:

**Metody z hlediska pramene poznání a typu poznatků** – aspekt didaktický

Metody slovní

- Monologické metody (vysvětlování, přednáška).
- Dialogické metody (rozhovor, diskuse, dramatizace).
- Metody písemných prací (písemná cvičení).
- Metody práce s učebnicí, knihou.

Metody názorně demonstrační

- Pozorování předmětů a jevů.
- Předvádění (předmětů, modelů, pokusů, činností).
- Demontrace obrazů.
- Projekce statická a dynamická.

Metody praktické

- Nácvik pohybových a pracovních dovedností.
- Pracovní činnosti.
- Grafické a výtvarné činnosti.

**Metody z hlediska aktivity a samostatnosti studentů** – aspekt psychologický

Metody sdělovací

Metody samostatné práce studentů

Metody badatelské, výzkumné

**Struktura metod z hlediska myšlenkových operací** – aspekt logický

Postup srovnávací

Postup induktivní

Postup deduktivní

Postup analyticko – syntetický

**Varianty metod z hlediska fází výchovně vzdělávacího procesu – aspekt procesuální**

Metody motivační

Metody expoziční

Metody fixační

Metody diagnostické

**Varianty metod z hlediska výukových forem a prostředků – aspekt organizační**

Kombinace metod s vyučovacími formami

Kombinace metod s vyučovacími pomůckami

## **7.1 Stručná charakteristika některých metod výuky**

### **7.1.1 Přednáška**

Přednášku řadíme mezi slovní monologické metody. Při jejím použití je pramenem poznání pro studenta živé mluvené slovo učitele. Použití přednášky předpokládá dokonalou schopnost studentů koncentrovat pozornost na déle trvající výklad, schopnost udržet myšlenkový kontakt s učitelem. (Štefaňo, 1992)

**Přednosti přednášky:**

- v krátkém čase zprostředkovává značné množství učiva,
- prezentuje učivo v logickém sledu, systematicky utříděné, což usnadňuje pochopení faktů a vztahů,
- cvičí studenty v naslouchání mluveným projevům, cvičí je v pozornosti, soustředování se, ve výběru a zachycování důležitých myšlenek, podněcuje zájem,
- výrazný formativní účinek spočívá v tom, že se student učí schopnosti porozumět přednášce a mluvenému slovu.

**Příprava přednášky:**

**Etapa situační analýzy.** Vymezuje speciální úkol přednášky a její vztah k ostatním přednáškám či cvičením, dále posuzuje úroveň schopností a předchozí přípravu studentů vzhledem k náročnosti látky, hodnotí uplatnění zřetele k dosavadním zkušenostem z předchozí výuky.

**Etapa rozčlenění látky a času.** Rozčleňuje učivo do tematických okruhů a otázek.

**Etapa metodické analýzy.** Obsahuje shromáždění a výběr látky k tématu přednášky, stanovuje základní struktury přednášky, volbu prostředků a uplatnění zásad.

**Etapa vlastní výstavby lekce.** Obsahuje stanovení a formulaci cíle, rozčlenění do dílčích cílů, písemné zpracování přípravy, formulaci úkolů pro cvičení a samostatné studium.

### Učitel by měl:

- přijít na přednášku včas,
- oznámit téma přednášky a učební úkoly,
- navázat na přednášku minulou, stručně shrnout její závěry,
- přednášet připravenou látku, jednotlivé části odlišovat vhodným číselným označením,
- dokonale odborně zvládnout téma,
- přizpůsobit přednášku odborně mentální úrovni studentů,
- přednášku zvládnout i z pedagogického hlediska,
- poslouchat sám sebe, vnímat a korigovat svůj výklad,
- hovořit nahlas, dodržovat pravidla rétoriky,
- důležité definice a odkazy na literaturu reprodukovat přesně,
- přednášku doplnit vhodnými příklady z praxe,
- sledovat reakci a chování studentů,
- v závěru provést shrnutí, sumarizovat výsledky, doporučit literaturu, odpovědět na otázky.

### Student by měl:

- být schopen soustředěně poslouchat,
- zachytit hlavní strukturu výkladu,
- zaznamenat vlastní poznámky k výkladu učitele,
- pracovat s literaturou.

### Modifikace přednášky

**Přednáška s diskusí.** Diskuse následuje po přednášce buď bezprostředně nebo na konci jednotlivých částí.

**Přednáška s koreferáty.** Krátké referáty musí přednášku doplňovat.

**Přednáška spojená s diskusí na základě tezí.** Diskusi zahájí učitel přečtením tezí.

**Přednáška spojená se skupinovou diskusí.** Po přednesení stručného úvodního slova k problematice rozdělí učitel studenty na skupiny. Vždy dvěma skupinám, které diskutují samostatně, odděleně, přidělí jedno téma. Potom se studenti rozejdou a samostatně o tématu diskutují. Asi za 30 minut se sejdou a za každou skupinu přednese výsledky diskuse jeden účastník.

#### 7.1.2 Rozhovor

Charakteristickým znakem metody rozhovoru je souvislé a tematicky návazné střídání otázek a odpovědí mezi učitelem a studenty. Metoda rozhovoru má ryze aktivní charakter, protože jejím základním předpokladem je aktivita všech účastníků, tj. aktivita učitele v řízení rozhovoru a aktivita studentů při učební činnosti.

Základním předpokladem je, aby studenti měli o probírané látce určité předchozí vědomosti nebo zkušenosti. Nejlépe se pro rozhovor hodí ta témata, která jsou blízká životní zkušenosti, nebo která navazují na dobře zvládnuté předchozí učivo. Dalším

předpokladem je dobrá příprava učitele. Základem rozhovoru je otázka, která navazuje na začátek vzájemné komunikace. Otázkou dostává student podnět, impuls k činnosti, k přemýšlení. Má-li otázka plnit své funkce v rozhovoru, musí být správně formulována. Má být stručná, nemá obsahovat příliš mnoho problémů. (Kurelová, 1993)

Aktivitu studentů lze rozvíjet a stupňovat do různé hloubky. Může se to provádět několika způsoby:

- Přímá interakce probíhá mezi učitelem a jedním studentem. Učitel položí otázku, student odpoví.
- Okruh přímých účastníků rozhovoru se rozšiřuje. Učitel položí otázku, ale odpověď na ni dostává od několika studentů.
- Učitelův podnět má za následek nejen více odpovědí od různých studentů, ale studenti si dávají otázky i navzájem.

### 7.1.3 Diskuse

Diskuse znamená vzájemný rozhovor mezi členy skupiny, v němž jde účastníkům o vyjasnění nějakého problému. Charakteristickým znakem diskuse je kolektivní řešení otázky, kde se na dosažení výsledku podílejí všichni zúčastnění společnými silami. Tato metoda předpokládá příznivé ovzduší a vzájemnou důvěru účastníků.

Úvodem do diskuse bývá obvykle krátká přednáška, vymezení problému nebo vytyčení hlavních tezí. Diskusi řídí zpravidla učitel, ale je možné pověřit jejím řízením i schopné studenty, kteří mají o dané látce přehled.

Po určitých etapách je třeba diskusi uzavřít a formulovat dosažené závěry, které se pak stávají východiskem pro další fázi výměny názorů.

### 7.1.4 Ukázka s objasněním

Ukázka s objasněním je převážně metodou přímého živého nazírání osvojovaných předmětů a jevů. Spočívá v předvedení buď skutečných předmětů, jevů a činností, nebo jejich vyobrazení a v jejich cílevědomém doprovodném popisu a důkladném objasnění učitelem.

Předností je její vysoká názornost a úzké sepětí s praxí příslušné vojenské činnosti. Aby mohla plnit své poslání, musí být předem dokonale připravena. Vlastní ukázce by mělo vždy předcházet stručné objasnění účelu a významu předváděného předmětu, bojové techniky, nebo vojenské činnosti pro současnou i budoucí praxi studentů.

### 7.1.5 Konzultace

Konzultace je doplňující, převážně sdělovací metoda ústního podání učiva. Může mít monologický nebo dialogický charakter. Její podstata spočívá v dostatečném osvětlení nejasných otázek a problémů, jejichž řešení se studentům nepodařilo nalézt ani po prostudování doporučené literatury. Konzultace není opakováním přednášky nebo jejich jednotlivých tematických částí. Je pomocí poskytovanou učitelem studentům v jejich samostatném studiu dané problematiky.

### 7.1.6 Seminář

Seminář je metodou ústního opakování a prohlubování poznatků z přednášek, zejména však vědomostí získaných v průběhu samostatného studia dané problematiky.

Podstata semináře spočívá v tom, že studenti na základě předchozího samostatného prostudování literatury k dané problematice postupně odpovídají a ve vzájemné diskusi řeší problémy jednotlivých seminárních otázek. Učitel tuto diskusi cílevědomě usměrňuje.

Předem určení studenti si připravují k řešení některých problémů ucelené referáty. Předmětem referátu by měl být takový problém, jehož řešení vyžaduje prostudování řady literárních zdrojů a samostatný přístup k řešení dané problematiky.

### 7.1.7 Cvičení

Cvičení je metodou cílevědomého, uvědomělého opakování dříve probraného učiva, upevňování vědomostí a utváření odpovídajících návyků a dovedností studentů. Je metodou převážně aktivní činnosti studentů. Podstata cvičení je v cílevědomém, mnohonásobném opakování příslušné činnosti za účelem dosažení žádoucích zručností, nezbytných návyků a dovedností.

### 7.1.8 Návik

Návik je specifickým druhem cvičení. Jeho podstata spočívá v cílevědomém, vícenásobném a pravidelném procvičování především základních praktických vojenských činností. (Piffel, 1991)

Praktická cvičení mají charakter instruktáží a náviku.

Jak má probíhat dobrá instruktáž a návik ?

Musí být nejdříve zabezpečen vhodný prostor, dobré vnější podmínky – teplo, světlo, klid, dostatek názorných pomůcek a potřebný čas.

**Instruktáž** má tyto fáze:

- úvodní výklad instruktora, užití názorných pomůcek,
- kontrolní otázky, dotazy a doplňující vysvětlení,
- ukázka,
- instrukce k vlastnímu provedení a průběhu náviku.

**Návik** probíhá v těchto fázích:

- povel, pokyn k zahájení náviku,
- návik činností podle operací a úkonů,
- závěrečné přezkoušení,
- zhodnocení výsledků náviku.

**Úvodní výklad.** Slouží k tomu, aby všichni vojáci získali ideální představu o činnosti, kterou si mají osvojit. Činnost musí být srozumitelně popsána, vysvětlena její podstata a zákonitosti.

**Dotazy, kontrolní otázky, doplňující vysvětlení.** Jsou kontaktem poddůstojníka s vojáky, kterým zjistí, zda pochopili podstatu a smysl činnosti, kterou si mají osvojit a zadání úkolu.

**Ukázka.** Je reálným předvedením činnosti, která má být nacvičována. „Předved' činnost vcelku, pak po částech, zpomaleně postup, nakonec ukaž celou činnost vcelku a v normálním tempu.“

**Pokyn, povel k zahájení nácviku.** Zahajuje vlastní činnost cvičenců. Pokyn musí být jednoznačný, srozumitelný, musí vyjádřit cílový požadavek a vymezit čas pro tuto fázi nácviku.

**Nácvik činnosti.** Je vlastní praktickou aktivitou vojáků – formování praktických dovedností – každý voják může danou činnost procvičovat buď sám, podle svého tempa a úsilí, nebo může být nácvik veden hromadně, tzn., že všichni vojáci dělají určitý úkon na povel najednou nebo ve skupinkách.

**Kontrolní a hodnotící vstupy.** Kontrola není projevem nedůvěry k vojákovi, ale má zabránit zafixování špatného úkonu. Hodnocení má mít povzbuzující charakter.

**Závěrečná přezkoušení.** Jsou kontrolním provedením nacvičované činnosti vcelku a se všemi účastníky. Splnění náročného zadání povzbuzuje sebevědomí vojáků. Je proto nutné je pochválit a povzbudit.

### **Skupinové taktické cvičení**

Patří k hlavním metodám vysokoškolského vojenského vyučování a výcviku. Podstata skupinového cvičení spočívá v postupném procvičování a řešení jednotlivých, na sebe logicky navazujících úkolů přípravy a vedení soudobého boje. Učitel vystupuje v průběhu cvičení ve funkci nadřízeného velitele.

Skupinová cvičení mohou mít charakter velitelský, štábní, týlový.

**Velitelskoštábní cvičení v terénu.** Je metodou prohlubování a upevňování vědomostí, zdokonalování individuálních a kolektivních návyků a dovedností velitelů a pracovních štábů. Je metodou praktické činnosti.

Podstata cvičení spočívá v cílevědomém procvičování činnosti velitelů a příslušníků štábů v plnění úkolů přípravy a vedení soudobého boje a operace. Stanovenou velitelskou nebo štábní funkci vykonává potom příslušný posluchač po celou dobu cvičení, nebo pouze v průběhu jeho určité části. Velitelskoštábní cvičení se zpravidla provádějí v terénu.

**Velitelskoštábní cvičení na mapách.** Organizují se a provádějí zpravidla na učebnách, nebo na speciálně upravených velitelských stanovištích, vybudovaných přímo v prostoru. Studenti pracují na mapách, při řešení některých učebních úkolů



i na plastickém stole. Účastníci hry vystupují každý v té funkci, na kterou byli zařazeni. V průběhu hry se mohou vystřídat.

Podle své náplně mohou mít tato cvičení charakter převážně velitelský (jsou-li zaměřena na procvičování především činností velitelů), štábní (řeší-li otázky činnosti štábů), dále týlový nebo speciální.

Hlavním cílem velitelskoštábních cvičení na mapách je zdokonalování vědomostí, formování individuálních a kolektivních návyků a dovedností studentů.

### 7.1.9 Zkoušení a hodnocení studentů

Součástí vyučovacího i výcvikového procesu je zkoušení a hodnocení studentů. Může splnit své úkoly a funkce pouze tehdy, bude-li respektovat určité zásady. Patří k nim zásady objektivnosti, spravedlnosti, komplexnosti, soustavnosti, pravidelnosti, diferencovanosti a individuálního přístupu.

**Ústní zkoušení.** Zaujímá v současné době v pedagogické praxi dominující postavení. Má zpravidla ráz individuálního zkoušení založeného na souvislém slovním projevu zkoušeného.

Jednotlivé otázky musí být formulovány jasně, srozumitelně, stručně a jednoznačně. Ve svém celku mají vyčerpávat tematiku stanovenou učebními programy.

Na přípravu odpovědi se vymezuje zkoušeným přiměřený čas. Odpověď zkoušeného je hlavním podkladem pro jeho hodnocení.

**Písemné zkoušení.** Charakter učiva některých vyučovacích předmětů umožňuje nebo přímo si vyžaduje použití metod písemného zkoušení. Předností všech metod písemného i grafického zkoušení je, že dávají trvalý obraz o vědomostech zkoušených jednotlivců i o jejich myšlenkových postupech. Učitel je může předložit k posouzení i dalším pedagogickým pracovníkům. Může se na tyto výsledky kdykoliv odvolat. Při písemném zkoušení je silně omezen subjektivní faktor hodnocení. Tento způsob je také časově velmi úsporný. Stinnou stránkou je skutečnost, že učitel nemá možnost posoudit okolnosti, za jakých odpověď každého jednotlivce vznikala, chybí zde možnost přímého sledování živé činnosti studenta.

**Praktické zkoušení.** Má na zřeteli takovou metodu, při níž vědomosti, úroveň návyků a dovedností studentů jsou posuzovány a hodnoceny na základě vykonaných praktických prací, podle předvedené praktické činnosti.

**Hodnocení a klasifikace.** Závěrečnou částí každé zkoušky je hodnocení a klasifikace. Důležitou roli při zabezpečování spravedlnosti a objektivity hrají v této souvislosti jednotné klasifikační normy, stanovené platným klasifikačním řádem, uvedeným ve vnitřním předpise školy. Kromě obecně platných požadavků klasifikační stupnice se používá pro hodnocení studentů v některých předmětech nebo v jeho některých částech určitých specifických norem platných pouze pro daný předmět nebo jeho část (tělesná příprava, některé části střelecké přípravy).

### 7.1.10 Participativní vyučovací metody

Participativní vyučovací metody jsou metodami, které zajišťují vysokou účast (participaci) studentů ve výuce, vzájemné předávání poznatků a zkušeností, tvořivé řešení zadávaných úkolů. Využívají přirozené potřeby každého člověka komunikovat s jinými lidmi a tím se i učit. Nejčastěji je participativních metod využíváno při **problémovém vyučování**.

Participativní metody lze rozdělit na:

- diskusní metody,
- situační metody,
- inscenační metody,
- didaktické hry.

### Použitá literatura:

1. Čepec, J. – Ušiak, G.: Vybrané kapitoly z vojenské didaktiky. 1.vyd. Bratislava 1990.
2. Černoch, F.: Malá didaktika pro velitele. 1.vyd. Praha 1994.
3. Kalhous, Z.: Didaktika. 1.vyd. Olomouc 1996.
4. Krejčí, V.: Obecné základy pedagogiky. 1.vyd. Ostrava 1993.
5. Kurelová, M.: Pedagogika II. 1.vyd. Ostrava 1993.
6. Maňák, J.: Nárys didaktiky. 2.vyd. Brno 1990.
7. Piffel, O.: Umění vést. 1.vyd. Praha 1991.
8. Štefaňo, P.: Vysokoškolská přednáška. 1.vyd. Vyškov 1992.
9. Vybrané kapitoly z vojenské psychologie a pedagogiky. 1.vyd. Praha 1991.

## 8 Organizační formy vyučování

Organizační formou výuky chápeme speciálně organizovanou činnost učitele a studentů, probíhající podle stanoveného pořádku, jako vnější uspořádání vyučování a podmínek, za kterých probíhá výchovně vzdělávací proces. (Kurelová, 1993)

### Organizační formy vyučování podle vztahu k osobnosti studenta

vyučování individuální  
vyučování hromadné  
vyučování skupinové  
vyučování týmové  
vyučování párové  
samostatná práce

### Organizační formy vyučování podle charakteru výukového prostředí

výuka ve třídě (typy vyučovacích hodin)

- hodina smíšená (kombinovaná),
- hodina motivační,
- hodina výkladová,
- hodina procvičovací,
- hodina opakovací,
- hodina kontrolní a klasifikační

výuka v odborných učebnách, v laboratořích

výuka v dílně

výuka na školním pozemku

vycházka a exkurze

odborný výcvik

Organizace vyučování a výcviku na vysokých vojenských školách spočívá v pedagogicky účelně uspořádané soustavě **zaměstnání**.

Rozumíme jí relativně samostatnou, ucelenou jednotku vysokoškolského vojenského vyučování a výcviku, obsahující logicky uzavřenou část učiva a realizující se ve vymezeném čase s příslušnou učební skupinou studentů.

**Zaměstnání** jako základní organizační forma vojenského vyučování a výcviku musí odpovídat určitým didaktickým požadavkům vyplývajícím z cílů a zákonitostí tohoto procesu. (Čepec, Ušiak, 1990)

K hlavním didaktickým požadavkům patří:

**Ujasněnost základního didaktického cíle.** Každé zaměstnání musí cílevědomě směřovat k dosažení vysokého stupně bojové připravenosti a pohotovosti příslušného kolektivu.

**Kolektivní charakter zaměstnání.** Každé zaměstnání má směřovat nejen k dokonalé přípravě jednotlivých vojáků, ale současně má v rámci svých možností cílevědomě napomáhat postupnému stmelování bojového kolektivu a jeho psychologické přípravě.

**Výběr učiva v souladu s potřebami soudobé bojové činnosti.** Obsah zaměstnání musí odpovídat požadavku učit vojáky to, co budou potřebovat.

**Logická uspořádanost a uzavřenost zaměstnání.** Zaměstnání má být relativně samostatným celkem. Má navazovat na předcházející a vytvářet předpoklady pro následné zaměstnání.

**Výběr optimálních metod vyučování a výcviku.** Jde především o to, aby zvolené metody byly v souladu se stanovenými cíli zaměstnání a jeho obsahem.

**Organizovanost a plánovitost zaměstnání.** Každé zaměstnání musí být všestranně dobře připraveno. Má probíhat podle předem důkladně promyšlené písemné přípravy velitele.

Ve vysokoškolském vojenském vyučování a výcviku se používají zaměstnání různého typu. Jejich třídění lze ukutečnit podle různých kritérií:

#### **podle organizace a uspořádání studentů v průběhu zaměstnání**

- individuální,
- skupinová,
- hromadná,

#### **podle místa konání zaměstnání**

- zaměstnání na učebnách (odborných učebnách, laboratořích, dílnách),
- v terénu (na speciálních cvičištích, střelnicích, taktických cvičištích, ve výcvikových prostorech).

Za hlavní kritérium třídění považujeme základní didaktická hlediska, tj. sledovaný didaktický cíl a tomu odpovídající fáze procesu vysokoškolského vojenského vyučování a výcviku.

Z tohoto hlediska rozlišujeme zaměstnání

- teoretická,
- praktická,
- polní,
- kontrolní,
- zaměstnání smíšeného typu.

## 8.1 Stručná charakteristika hlavních druhů zaměstnání

**Teoretická zaměstnání.** Představují formu teoretické přípravy studentů, zabezpečují seznámení studentů s novým učivem a jeho pochopení. Zpravidla se organizují na posluchárnách, základních a odborných učebnách. Vyučování v jejím průběhu má většinou skupinový a hromadný charakter. Organizační strukturu teoretických zaměstnání zpravidla tvoří úvod, hlavní část zaměstnání a závěr. Každé teoretické zaměstnání by mělo současně vzbudit zájem studentů o danou problematiku a motivovat je k jejímu samostatnému studiu.

**Praktická zaměstnání.** Hlavním cílem těchto zaměstnání je upevňovat získané vědomosti a formovat na jejich základě individuální a počáteční skupinové, kolektivní návyky a dovednosti studentů. Těžiště praktických zaměstnání spočívá proto v cílevědomém a uvědomělém opakování a procvičování, v používání osvojených teoretických poznatků v praktické činnosti.

Praktická zaměstnání jsou zpravidla spojena s výcvikem ve speciálně upravených prostorech. Uskutečňují se většinou v odborných učebnách, laboratořích a dílnách, nebo v terénu na speciálních cvičištích i v jiných prostorech a zařízeních v závislosti na druhu vojska a specializace studentů, na konkrétním obsahu učiva vyučovacích předmětů.

**Polní zaměstnání.** Jsou charakteristická maximálním přiblížením výcviku podmínkám soudobého boje. Jsou spojena s výcvikem v terénu, na cvičištích, polních střelnicích, ve výcvikových prostorech i mimo ně. Zaměstnání tohoto druhu mají převážně komplexní charakter. Mohou mít z časového hlediska různou délku, od několika hodin až po několik dní.

**Kontrolní zaměstnání.** Jsou organizační formou prověrky, zkoušení a hodnocení výsledků vyučovacího a výcvikového procesu. Jejich hlavním posláním je zjistit a zhodnotit úroveň získaných vědomostí, návyků a dovedností vojáků. Všechny získané poznatky jsou důležitým zdrojem dalšího zdokonalovacího procesu vojenského vyučování a výcviku.

Struktura kontrolních zaměstnání může být různá. Obsahuje seznámení vojáků s cílem zaměstnání a vydání nezbytných organizačních a dalších potřebných pokynů jeho účastníkům. Hlavní část tvoří bezprostřední prověrka úrovně připravenosti jednotlivců nebo příslušného vojenského kolektivu s využitím vhodných metod prověřování a hodnocení. Závěr zaměstnání zahrnuje zhodnocení připravenosti jednotlivců a prověřovaného vojenského kolektivu. (Čepec, Ušiak, 1990)

## 8.2 Problémové vyučování

**Problémové vyučování** představuje takový způsob realizace vyučovacího procesu, ve kterém vyučující cílevědomě vytváří a organizuje problémové situace, formuluje problémy a postupně vede studenty k jejich samostatné interpretaci, poskytuje jim nezbytnou pomoc při jejich řešení. Učitel rovněž řídí procesy systematizace a upevňování takto získaných poznatků.

V didaktice chápeme **problém** (v souladu s J. Skalkovou) jako určitou obtíž teoretické nebo praktické povahy, při jejímž samostatném řešení student uplatňuje vlastní poznávací činnost. Jádrem je cílevědomě organizovaná situace, v níž student, řídicí se potřebami, směřuje k překonání obtíže a tak získává pro sebe nové vědomosti a zkušenosti.

**Problémová situace** představuje specifický psychický stav člověka – studenta, který je charakterizován pocitem určitého intelektuálního zatížení a vyžaduje od něho samostatnou poznávací aktivitu. Pokud má problémová situace splnit svoji poznávací a motivační funkci, musí být svými nároky přiměřená osvojeným vědomostem, zkušenostem a intelektuálním schopnostem studentů.

Problém (učební problém) je subjektivní jev a existuje ve vědomí konkrétního studenta jako podnět k vyvolání procesu myšlení, který povede k řešení problému.

Problém vzniká ve vyučování, nejčastěji na základě problémové úlohy, formulované učitelem. Její zadání může být ústní, písemné nebo grafické. V podmínkách úlohy jsou obsaženy takové elementy jako „dané“ a „neznámé“. Úloha musí být formulována na úrovni přiměřené jednotlivci nebo skupině studentů. Je-li úkol příliš snadný nebo příliš obtížný, ztrácí problémový charakter.

Při problémovém vyučování je možno vymezit následující čtyři etapy procesu řešení problémových úloh:

Podstatou první etapy je vymezení (objevení, nastolení) problému na základě analýzy problémové úlohy, kterou zpravidla ve škole vytváří a zadává učitel. Výsledkem této etapy by mělo být pochopení podstaty problému, jeho složek a vztahů mezi nimi, získání jasné představy o tom, co je známé, co se musí odhalit a vyřešit. Učitel by měl vhodně motivovat studenta a podnítit jeho snahu problém řešit.

Druhá etapa spočívá v řešení problému. Tato etapa je z gnozeologického a didaktického hlediska nejdůležitější. Studenti hledají ve svých vědomostech a zkušenostech i ve vnějších podmínkách a použitelných prostředcích. Doplnují svoje poznatky a vytvářejí nové vazby. Analyzují, zobecňují, porovnávají atd. V závislosti na charakteru problému a jeho obtížnosti studenti formulují pracovní hypotézy a hledají odpovídající postup řešení.

Třetí etapa je vyvrcholením procesu řešení problému, spočívá v jeho vyřešení. Její didaktický význam spočívá ve spojení s určitým pozitivním emocionálním zážitkem v tom případě, když student dospěl k požadovanému řešení. Při řešení úloh heuristické povahy dochází k verifikaci hypotéz, popřípadě i k formulaci nových doporučení pro praxi.

Čtvrtá a závěrečná etapa zahrnuje kontrolu správnosti řešení a zhodnocení zvoleného postupu i dosažených výsledků. Pokud jsou výsledky jednoznačné, může být vynechána.

Prvky problémového vyučování mohou být využívány ve všech didaktických metodách, obvyklé je jejich využití ve skupině metod, jež jsou nejčastěji označovány jako aktivizující nebo kooperativní<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> „Podstatou aktivizujících metod je plánovat, organizovat a řídit výuku tak, aby k plnění výchovně vzdělávacích cílů docházelo převážně prostřednictvím vlastní poznávací činnosti žáků. Hlavním rysem této činnosti je myšlenkové zpracování informací (učiva), zacílené na řešení problému formulovaného zpravidla učitelem“. Jankovcová, M. a kol.: Aktivizující metody v pedagogické praxi středních škol. Praha 1988, s.29.

Uvedenou skupinu didaktických metod můžeme rozdělit a specifikovat následovně:

- monologické metody (problémový výklad a přednáška),
- dialogické metody (beseda, sokratovská beseda, cvičení, seminář, panelová diskuse, brainstorming aj.),
- situační metody (rozbor situace, konfliktní situace, postupné seznamování se situací, metoda incidentu),
- inscenační metody (inscenace individuální a skupinové, strukturní a nestrukturní inscenace, mnohostranné hraní úloh),
- didaktické hry (soutěživost a hravost studentů využívají na osvojování a rozvoj vědomostí, návyků a dovedností),
- metody výzkumné (heuristické) a částečně výzkumné (slouží k modelovému osvojování základních prvků a postupů vědecké práce především studentů vysokých škol)<sup>2</sup>.

Uvedené skupiny metod se od sebe liší především mírou účasti vyučujícího a studentů na vytváření problémových situací a řešení problémů. Přesné hranice mezi nimi je někdy obtížné určit. Jejich výběr závisí na vyučovaném předmětu, na cílech konkrétního tématu, na připravenosti učitele i studentů atd.

Při využití postupů problémového vyučování v monologických metodách je aktivita studenta relativně nejmenší.

Student sleduje logiku výkladu a tím se seznamuje s prvky tvořivého řešení praktických nebo teoretických problémů, se základy vědeckého poznání, možnostmi jeho aplikace a následného využití v předpokládané budoucí praxi.

Problémový výklad (přednáška) může být realizován například v následujících podobách. První spočívá v tom, že učitel ukazuje vývojovou logiku od zadání úlohy, přes formulaci problému, navržení hypotéz až po jeho vyřešení a naznačení možností využití. Druhá může naznačit logiku řešení modelové situace spojené se zadáním úlohy studentům, kteří pak v následujícím cvičení řeší problém za pomoci učitele.

Předmětem diskuse v dialogických metodách je konkrétní odborný problém, který je didakticky vhodně zpracovaný, svou náročností přiměřený skupině studentů. Důležitou podmínkou úspěšnosti je vhodná atmosféra k diskusi a pozitivní partnerský vztah mezi učitelem a studenty. Při realizaci besedy sokratovskou metodou klade vyučující jednoduché, přesné a srozumitelné otázky, jež pomáhají účastníkům dialogu vybavit si dříve poznané skutečnosti a vyvozovat mezi nimi nové, jim dosud neznámé souvislosti. Na rozdíl od toho tradiční beseda může být organizována s odborníkem, nebo účastníkem určité události, může být zaměřena jednak na opakování učiva, které se vztahuje k problému, ale zároveň dává studentům možnost prohloubit si svoje poznání v diskusi, v níž musí obhajovat svůj názor.

---

<sup>2</sup>V závislosti na odborném zaměření přípravy studentů a aspektech hodnocení můžeme vymezit např. řídicí a strategické hry (ekonomické hry), specifické problémové metody zvláštní svojí metodikou, vztahy účastníků i použitými prostředky a pod. (Philips 66, Hobo–metoda, metoda morfologického modelování, Gordonova metoda, Altschullerova algoritmická apod.)

Seminář a panelová diskuse jsou teoreticky i metodicky náročnější. Charakteristika seminářů je dostatečně známá a proto si všimneme více panelové diskuse. Její podstatou je diskuse pléna s tzv. panelem odborníků (ve vyučování ho mohou tvořit předem připravení studenti). Jsou na řešení připraveni z různých hledisek a třeba i různých vědních oborů, a snaží se uplatnit mnohostrannější přístup k danému tématu. Studenti mají možnost být přítomni konfrontaci různých názorů na řešení problému. Výsledkem by mělo být obohacení vědomostí studentů, kteří sledují diskusi i vyjasnění názorů účastníků panelové diskuse.

Specifické postavení mezi dialogickými metodami má brainstorming, kde každý jeho účastník vyjadřuje svůj názor na řešení vybraného problému, bez toho, že by mohl být kritizován. Vyučující musí zabezpečit záznam názorů a jejich závěrečné vyhodnocení včetně prezentace přijatého řešení.

Podstata situačních metod spočívá v konfrontaci studentů s konkrétní situací, která je svojí podstatou problémová a ve svém základě vychází z reálné události typické pro danou oblast praxe. Interpretace výsledků rozboru situace, řešení konfliktu apod. je porovnáváno s modelovým řešením a s cílem vyučovací hodiny. V metodě incidentu jde o řešení rozhodovacích problémů v konfliktní situaci, která často zasahuje i oblast mezilidských vztahů.

Inscenační metody umožňují modelový nácvik interakce a komunikace mezi účastníky, kteří hrají přidělené úlohy. Jejich základem je řešení problému prostřednictvím simulovaných situací. Účastníci se snaží co nejlépe odborně naplnit (zahrát) požadavky na přidělenou sociální roli a tím naplnit i didaktický cíl vyučovací hodiny.

Didaktické hry využívají silnou motivaci účastníků při hře, která je dána touhou po seberealizaci. Tyto hry vyvolávají produktivní aktivitu zúčastněných a při problémovém vyučování rozvíjejí tvořivé myšlení. Z pedagogického hlediska jsou nejvhodnější soutěživé hry, které mohou být využívány při individuálním i skupinovém vyučování. Podle obsahu může mít didaktická hra různé zaměření, např. sportovní, ekonomické, manažerské, vojenskostrategické atd.

Metody, které využívají postupů problémového vyučování, sice ve školách nepřevažují, ale mají důležité postavení v aktivizaci a motivaci studentů, především umožňují rozvoj jejich tvořivosti a usnadňují jim přechod do praxe.

### 8.3 Skupinové vyučování

Skupinové vyučování je chápáno v současné didaktické teorii jako organizační forma vyučování, která je charakteristická vytvářením malých skupin studentů (žáků, vojáků) a společným řešením zadaného úkolu<sup>3</sup>. V této formě vyučování je ve větší míře než při hromadném vyučování využíváno interakce mezi studenty k efektivnějšímu dosahování výchovně vzdělávacích cílů.

Ze sociálně psychologického hlediska je základem struktury skupinového vyučování malá sociální (společenská) skupina, v níž její členové působí na sebe navzájem a jsou

<sup>3</sup> Skupinové vyučování je organizační forma, při níž jsou žáci v rámci třídy rozděleni na pracovní skupiny. Úkoly se zadávají pracovním skupinám a ty je řeší společnou prací všech svých členů. Tato forma vyučování se vyznačuje individuálním přístupem k žákovi a současně je druhem učení žáka v kooperaci se členy skupiny. Porovnej Horák, F.: Skupinové vyučování na základní a střední škole. Praha, SPN 986, s. 25.



v bezprostředním vzájemném styku. Skupina sdružuje členy ke společné činnosti (učení se), k dosažení vytýčeného cíle vyučování. Dochází v ní k vzájemnému ovlivňování a vytváří se soudržnost (koheze) skupiny. Pro vytvoření skupiny je charakteristický určitý typ vzájemné komunikace a komunikačních vazeb.

Individuální potřeby členů skupiny mají vztah ke společnému cíli. Tento vztah podstatně ovlivňuje motivační strukturu skupiny.

Skupina se vnitřně člení horizontálně i vertikálně, jsou dány role, vnitroskupinové normy, statusy a je vymezena vzájemná nadřízenost a podřízenost. Skupina jako celek uznává určité hodnoty. Vytvoření těchto základních znaků malé sociální skupiny nebo jen některých z nich je využito při vytváření didaktických situací ve skupinovém vyučování. Nespočívá tedy jen ve vnější organizační změně, ale je založeno na vzájemné interakci příslušníků skupiny, na jejich vzájemné spolupráci, komunikaci a vnitřní struktuře. Při skupinovém vyučování se ve větší míře využívají sociální vztahy jako nositelé pedagogických situací. Hromadné vyučování neumožňuje využívat těchto vztahů ve vyučovacím procesu a většinou je opomíjí anebo dokonce potlačuje (např. vzájemná komunikace a pomoc).

Ve školské didaktice se často vedou diskuse o tom, zda skupinové vyučování využívat či nikoliv. Rozdělení studentů do skupin bývá někdy považováno za práci navíc, bez níž se mohou učitelé obejít. Jinak je tomu ve vojenském vyučování a výcviku u jednotek a útvarů AČR i ve vojenských školách. Rozdělení rot, čet a družstev na menší organické nebo uměle vytvořené skupiny je běžnou součástí každodenní přípravy. Jejím základem je výcvik jednotlivých osádek tanků, obsluh děl, raketových komplexů, radiolokátorů apod. Proto je nezbytné, aby každý učitel i velitel na VVŠ dobře zvládl teorii skupinového vyučování a její optimální využívání v praxi.

K základním problémům patří ovlivňování tvorby skupiny a její struktury. V podmínkách vojenské jednotky je nejčastěji uplatňován řízený (autoritativní) výběr, který je ovlivňován nutností obměny příslušníků osádek podle praktických zkušeností, odbornosti, funkce, zdravotního stavu, vzdělání apod. Sestavení optimálně fungující osádky či družstva je poměrně obtížné a časově náročné. Výhodou může být skutečnost, že se celá skupina neobměňuje najednou. Vždy zůstávají její různě velké části, jež mohou být jádrem nové skupiny. Častá obměna členů může narušit vzájemnou kooperaci a soudržnost skupiny, což se zákonitě projevuje ve sníženém výkonu.

Velkou pozornost je nezbytné věnovat výběru nového velitele (vedoucího) skupiny. Ten výrazně ovlivňuje kvalitu vztahů ve skupině a její produktivitu, jeho intelektuální schopnosti, odborná připravenost i praktické zkušenosti ovlivňují podstatně pohotovost skupiny a především její kreativitu při plnění úkolů ve vyučování i výcviku. Velitelem skupiny by neměl být jedinec, který je většinou členů skupiny odmítán (na základě sociometrického měření) a ani by neměl být zařazen do skupiny jiný člen, pokud je to možné, kterého ostatní odmítají.

V didaktice je zpravidla považován za nejvhodnější výběr spontánní (přirozený), kdy se jednotlivci seskupují podle vzájemných sympatií, podle poznatků ze vzájemné spolupráce i podle zájmů. Tuto volbu můžeme plně využívat při vyučování ve škole, ale v podmínkách běžných u jednotek mnohem méně. Lze ji však uplatnit v poddůstojnických školách a kursech. Nevýhodou spontánního výběru může být zvýšení izolace

studentů, kteří jsou odmítáni nebo mají adaptační potíže, nebo může dokonce vzniknout skupina složená z jedinců lhostejných a morálně narušených s negativním vztahem ke studiu nebo k vojenské službě.

Další možnosti vytvoření skupin představují výběr náhodný a výběr tzv. topografický. Při náhodném výběru je možno členy jednotlivých skupin vylosovat, či rozdělit podle velikosti nebo podle abecedy. Topografický výběr může být proveden při rozdělení studentů do skupin podle toho, jak sedí na učebně v lavicích nebo u stolů (např. ve vyučování).

Topografický výběr je částečně výběrem přirozeným, protože studenti spolu sedí v lavicích na základě vzájemné sympatie. Regulace utváření skupin při vyučování a výcviku musí být ze strany učitele (velitele) založena na dobré znalosti individuálních kvalit každého studenta (vojáka, žáka) i vzájemných vztahů mezi nimi. Při vytváření skupin mohou být rovněž využita i různá kritéria, jako je odborná připravenost, intelektuální úroveň, fyzická zdatnost, osobní zájem a pod<sup>4</sup>.

Důležitým sociálně psychologickým i didaktickým prvkem je počet členů skupiny. Podle výsledků výzkumů a poznatků z praxe je považován za optimální počet minimálně 2–3 členové, maximálně 6–7 členů skupiny. Počet členů skupiny je ovlivňován věkem, kdy žáci nižších stupňů škol jsou zařazováni do větších skupin (jednu skupinu tvoří až polovina třídy nebo žáci v jedné řadě lavic), u starších a vyspělejších studentů se počet příslušníků skupiny snižuje.

Při počtu 2–3 členů je třeba počítat s menším počtem interakcí i s možností konfliktu, kdy dva zastánci rozdílných názorů se snaží na svoji stranu přetáhnout třetího člena skupiny anebo se ve dvojici vůbec nedohodnou. Skutečně demokratická diskuse spojená s tříbením názorů může být rozvinuta až u čtyř- a vícečlenných skupin. Takové skupiny jsou didakticky efektivní, projeví se v nich přirozená tendence mladých lidí ke sdružování. Členové skupiny mohou přiměřeně uplatnit svoji samostatnou poznávací aktivitu, spolupráci a vzájemné podněcování k vyššímu výkonu uvnitř skupiny i soutěživost mezi skupinami.

Při ideální koordinaci se nejlepší komponenty individuálních výkonů včleňují do výkonu skupinového. Ve skupině se pozitivně projevuje zvýšení výkonové motivace každého člena skupiny a postupná optimální koordinace individuálních výkonů (což je podmíněno nejen počtem členů skupiny). Při větším počtu než 7 členů může dojít při neshodách k rozpadu skupiny na menší nesourodé podskupiny a větší počet rovněž omezuje možnost přesného hodnocení výkonu jednotlivců. Zvyšuje se počet těch, kteří se zapojují do kooperace jen sporadicky.

Výše uvedené přístupy k rozdělení studentů do skupin je možno uplatňovat v plné míře jen v některých vyučovacích předmětech či druzích bojové přípravy. V rozhodujících zaměstnáních vojensko profesionální přípravy, jako jsou ostré střelby, takticko-pořadová cvičení, taktická cvičení, velitelskoštabní cvičení apod., převažuje rozdělení studentů do skupin daných početně a odborností, které plynou z nároků na obsluhu zbraní, bojové a jiné techniky, z organizace a vedení bojové činnosti jednotlivých druhů

---

<sup>4</sup>Při sestavování skupin může být uplatněno: kritérium stejné mentální úrovně, stejných speciálních schopností, funkcionální homogenosti, kompenzace, nebo diferencované spolupráce, které je považováno za nejefektivnější, protože každý člen skupiny plní dílčí úkol, jenž odpovídá jeho speciálním schopnostem (např. osádka tanku).

vojsk. Jestliže tedy tvoří osádku tanku 4 vojáci, musí být základní skupinou čtyřčlenná skupina, která je po odborné i jiné stránce heterogenní. Z hlediska kritérií, které si zvolíme (např. prospěch, vzdělání, délka služby atd.), může být skupina heterogenní nebo homogenní.

Skupinové vyučování můžeme využívat v praxi jako organizační formu celého zaměstnání, nebo je můžeme uplatnit jen v některých částech vyučovacího procesu. Například při motivaci studentů či při jejich seznamování s novými poznatky záleží jen na učiteli (veliteli), zda v souladu s vytyčeným cílem této formy použije, ale při stmelování osádek, obsluh i jednotek je nezbytné využívat prvků skupinového vyučování, i když tato forma klade zvýšené nároky na práci učitele (velitele) v době přípravy na zaměstnání i při jeho řízení.

Práce ve skupinách může být organizována jako jednotná nebo diferencovaná. Při jednotné skupinové práci plní všechny skupiny průběžně stejný úkol, ať již je teoretický nebo praktický (při laboratorních pracích, taktické přípravě atd.). Tento metodický postup, uplatněný při praktickém výcviku, umožňuje bezprostřední soutěž mezi skupinami a poměrně přesné kvantitativní a kvalitativní porovnání výsledků při závěrečném vyhodnocení, když při vyučování jsou hodnoceny zejména individuální výkony.

Diferencovaná skupinová práce je taková, při níž každá skupina plní dílčí úkol, který je součástí většího celku nebo řeší stejný problém, ale každá skupina používá jiný metodický postup, procvičuje jinou odbornost apod.

Ve školské praxi se osvědčila kombinace skupinového a problémového vyučování. Metodicky se vhodně využívá kombinace hromadného a skupinového vyučování.

**1. etapu** představuje zadání problémové úlohy teoretické nebo praktické povahy, která může být zadána všem skupinám společně po předcházejícím výkladu vyučujícího. Ten může rovněž zadat úkoly vedoucím skupin formou ústního nebo písemného příkazu.

**2. etapa** je naplněna společným řešením problému ve skupině. Studenti využívají své poznatky a zkušenosti (při seminárním cvičení diskutují a přijímají vlastní závěry), analyzují situaci, plní dílčí úkoly, navzájem si pomáhají.

**Ve 3. etapě** je výsledek činnosti skupiny předložen k posouzení vyučujícímu, popřípadě ostatním příslušníkům studijní skupiny. Skupiny mohou být oceněny zvláště, ale účinnější z hlediska vlivu pozitivního i negativního ocenění bývá hodnocení před celou třídou či jednotkou (mohou se hodnotit i skupiny navzájem prostřednictvím vybraných zástupců). V této etapě dochází ke zhodnocení výsledků, zařazení dílčího úkolu do celku, pochopení souvislostí a vztahů mezi skupinami.

Učitel (velitel) vytváří podmínky pro skupinové vyučování, zadává úkoly skupinám, poskytuje přiměřenou pomoc, hodnotí aktivitu skupin i jednotlivců, shrnuje a hodnotí výsledky skupinové práce. Při pohledu na skupinu jako celek nesmí zapomínat na hodnocení individuálních výkonů. Při nedůsledném řízení a hodnocení skupinového vyučování se mohou projevit některé negativní jevy jako jsou tendence k průměrnosti, pokles aktivity nejlepších studentů, zakrývání špatných výkonů, plýtvání časem, nekázeň ve skupinách aj.

Důsledná realizace skupinového vyučování naopak přináší řadu pozitivních výsledků. Některých z nich, jako je rozvoj spolupráce ve skupině, sladění činnosti, vzájemná zastupitelnost, rozvoj odborné komunikace, rozvoj tvořivosti, zvýšení zodpovědnosti za výsledky, rozvoj týmové práce, není možné při hromadném vyučování dosáhnout.

## 8.4 Programované vyučování

Programované vyučování patří už od poloviny padesátých let k moderním, soustavně zdokonalovaným koncepcím vyučování i učení. Teprve v souvislosti s masovým rozšířením osobních počítačů v uplynulém období zaznamenala rozvoj i tvorba speciálních vyučovacích programů, které mohou být plnohodnotně využívány jednak ve vyučovacím procesu na všech stupních škol a zejména pak při samostatném studiu.

Vznik programovaného vyučování bývá obvykle datován do roku 1954, kdy B. F. Skinner ve svém referátu „Věda o učení a umění učit“ objasnil jeho základy v duchu behavioristických koncepcí jako vytvoření nového způsobu chování prostřednictvím bezprostředního upevňování dílčích částí učiva. Ke vzniku programovaného vyučování přispěl také S.L. Pressy, který si všiml už před 2. světovou válkou, že způsob sestavování různých zkušebních testů je možno využívat také k vyučování.

Rozdělení učiva na řadu dílčích, logicky navazujících kroků, jimiž student postupně prochází, tvoří podstatu programovaného vyučování. Kvalita učení se v něm zdokonaluje bezprostředním ověřováním správnosti každého kroku a dílčího celku. Soustavná kontrola učení má nejen upevňující účinky, ale zároveň podněcuje studenta k dalšímu studiu. Jednotlivé části a dílčí prvky (kroky) učiva tvoří **vyučovací program**.

V procesu vývoje programovaného vyučování byly postupně formulovány jeho **základní zásady** (principy), jež by měly být respektovány při tvorbě programů i v procesu programovaného vyučování a učení:

**Zásada malých kroků** znamená rozdělení učiva na malé části, tzv. kroky (jednotky, algoritmy), které na sebe navazují v logickém pořadí.

**Zásada aktivního učení** plyne z poznatku o vyšší efektivnosti učení při soustavné aktivitě studenta.

**Zásada bezprostředního upevňování** (zpětné vazby) je založena na potřebě okamžité informace pro studenta o správnosti jeho řešení. Každé potvrzení správnosti řešení je kladnou pobídkou pro další učení.

**Zásada individuálního tempa** (individualizace) vyjadřuje nezbytnost respektování individuálních schopností studenta, jeho nadání, rychlosti reakce. Každý student pracuje samostatně, jeho výsledky jsou přesně zaznamenávány a ukazují individuální rozdíly ve studiu.

**Zásada zdokonalování programu** vyjadřuje nutnost sledování úspěšnosti studentů při zvládnutí jednotlivých kroků (učení, nikoliv zkoušení) a je-li některá z úloh nezvládnuta více jak 10% studentů, je nutno upravit program pro režim studia. To znamená např. rozdělit daný krok na dílčí části, popřípadě přeformulovat zadání, doplnit obraz, graf a pod.

První programované texty byly zásadně pouze lineární v duchu teorie B. F. Skinnera, kde každý nový krok navazoval na předcházející. Rozhodovala především paměť a čas, myšlení bylo možno uplatnit jen v omezené míře. Tvůrce větveného programu zdůrazňoval potřebu všestranné a hluboké analýzy učiva, porozumění textu při učení, kdy je student nucen více myslet. Ve větvených programech se více individualizovalo nejen tempo učení, ale především učivo obsažené v programu.

Ke kladům programovaného vyučování a učení bezesporu patří:

- zpravidla velmi dobrá metodická úroveň programů,
- logická návaznost jednotlivých kroků, do nichž je učivo rozděleno, jejich vztah k cílům vyučování,
- optimalizace řízení procesu učení,
- soustavná aktivita studenta,
- zpětná vazba ihned přispívá k upevnění probraného učiva a zároveň posiluje studentovu sebedůvěru,
- program zabraňuje nepřesnostem a odbočení,
- možnost volby individuálního tempa,
- diferenciací mezi studenty,
- lepší využití času pro studium.

Je rovněž nezbytné zmínit se o problémech, k nimž patří zejména tyto:

- příliš stroze rozdělené učivo může vést ke ztrátě souvislostí,
- jednoduché kroky umožňují při režimu zkoušení uhodnout správnou odpověď,
- tvořivost učícího se studenta bývá omezena,
- každé učivo není vhodné pro zpracování do vyučovacího programu,
- je omezena komunikace mezi učitelem a studentem i mezi studenty navzájem, nerozvíjí se jejich slovní projev,
- je omezena iniciativa studentů,
- výchovné aspekty vyučování jsou značně potlačeny.

Ve značně modifikované podobě je programované vyučování využíváno při výuce na učebnách vybavených počítači a především při **počítačové simulaci**.

Součástí modernizace forem a metod výuky na naší akademii je zřízení střediska simulačních a trenažerových technologií (SSTT), jež představuje významné rozšíření možností zefektivnění přípravy studentů (jednotlivců i štábů) prostřednictvím počítačové simulace taktických cvičení.

Využití simulací v přípravě studentů VA i frekventantů velitelských kurzů není novým prvkem, jejich spojením s vhodným počítačovým vybavením se tato forma výuky

dostává na kvalitativně vyšší úroveň. Technické zařízení, které máme k dispozici, umožňuje simulovat přípravu a řízení taktického cvičení na stupni praporu a částečně i brigády, umožňuje experimentovat, zaznamenává celý průběh cvičení, edituje jednotky, zbraně i zbraňové systémy atd.

Jedním z předpokladů efektivního využívání nových prostředků výuky je jejich vhodné didaktické začlenění do vyučovacího procesu na VA, s využitím specifických i obvyklých forem a metod.

V didaktickém pojetí představuje taktické cvičení obecně určitý druh simulační hry, která modeluje důležité profesionální nebo životní situace. Může mít podobu komplexní ekonomické, manažerské nebo válečné hry, může také řešit pouze jednotlivý případ či jen jednu dílčí situaci, která je pro daný děj klíčová.

V simulační hře bývají působící vlivy zjednodušeny a podmínky omezeny na nejtypičtější, ale zároveň mohou být vhodně upraveny a odstupňovány podle obtížnosti úloh ve vztahu k reálné či požadované úrovni připravenosti studentů.

Didakticky připravená situační hra zpravidla umožňuje:

- rozdělit celý průběh na klíčové etapy, které mohou být podle potřeby opakovány až do požadovaného osvojení;
- změnami podmínek a vlivů na průběh simulační hry rozvíjet pohotovost reakce a tvořivost studentů;
- redukovat možná řešení na nejdůležitější;
- umožňuje ověřit různé varianty dílčích rozhodnutí a konečných řešení;
- dovoluje simulovat (na počítači) i některé katastrofické důsledky, které by v reálné situaci mohly vést k velkým materiálním škodám, ztrátám na životech apod.

Simulační hry se v různé podobě využívají k nácviku rozhodování a k získávání praktických zkušeností pod vedením vyučujícího jak na nižším stupni studia ve školní nebo reálné praxi, tak také na vyšším stupni studia v podobě taktických cvičení řízených počítačem, (nijak se tím ovšem nesnižuje význam štábních nácviků a velitelsko-štábních cvičení), které mohou zefektivnit celý proces přípravy.

Perspektivy využití počítačů i jimi řízené techniky jsou velké a jejich vzdálené horizonty můžeme jen tušit či naznačovat v jemných obrysech budoucnosti vyučování na školách vůbec a programovaného vyučování

## **Použitá literatura:**

1. Bertrand, Y.: Soudobé teorie vzdělávání. 1. vyd. Praha 1999.
2. Čepec, J. – Ušiak, G.: Vybrané kapitoly z vojenské didaktiky. 1. vyd. Bratislava 1992.
3. Černocho, F. a kol.: Vybrané kapitoly z vojenské psychologie a pedagogiky. 1. vyd. Praha 1991.

4. Horák, F.: Vysokoškolská didaktika. 1.vyd. Praha 1984.
5. Horák, F.: Skupinové vyučování na základní a střední škole. 1. vyd. Praha 1986.
6. Jankovcová, M. a kol.: Aktivizující metody v pedagogické praxi středních škol. 1. vyd. Praha 1988.
7. Kaiser, A. – Kaiserová, R.: Učebnica pedagogiky. 1.vyd. Bratislava 1993.
8. Kouba, L. a kol.: Technické systémy ve výuce. 1. vyd. Praha 1992.
9. Mareš, J.: Styly učení žáků a studentů. 1. vyd. Praha 1999.
10. Mojžíšek, L.: Vyučovací metody. 3. upravené vyd. Praha 1988.
11. Pasch, M. a kol.: Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině. 1. vyd. Praha 1998.
12. Petty, G.: Moderní vyučování. 1. vyd. Praha 1996.
13. Průcha, J. – Walterová, E. – Mareš, J.: Pedagogický slovník. 1. vyd. Praha 1995.
14. Rys, S.: Příprava učitele na vyučování. 1. vyd. Praha 1979.
15. Skalková, J.: Od teorie k praxi vyučování. 1. vyd. Praha 1976.
16. Solfronk, J. a kol.: Kapitoly ze školní pedagogiky. 1. vyd. Praha 1993.
17. Turek, I.: Didaktika technických predmetov. 1. vyd. Bratislava 1990.

## 9 Pedagogická komunikace

### 9.1 O podstatě sociální (a pedagogické) komunikace

Obecně se předpokládá, že kontaktu s jinými lidmi věnuje člověk asi 75 % času, kdy se nachází ve stavu bdělosti — což mimochodem potvrzuje, že naprostou většinu svých životních aktivit jedinec realizuje pomocí komunikace. **Dovednost komunikovat** vystupuje do popředí zejména v profesích, kde je častá **frekvence komunikačního kontaktu** přímo vyžadována (učitelství). Různorodý charakter kontaktů učitele a žáka často vyžaduje komunikační dovednost hraničící s dokonalostí, neboť na tom, jak dalece komunikace mezi oběma subjekty funguje, je z velké části závislá úspěšnost výchovně vzdělávacího procesu.

To, abychom jako učitelé byli pochopeni a plně srozumitelní, závisí na mnoha faktorech, kdy jedním z nejdůležitějších bude samotná výchova pedagoga v oblasti sociální a pedagogické komunikace. Nejjednodušší a často nejúspěšnější metoda vedoucí k ovládnutí komunikačních technik a dovedností je založena na **pozorování a studiu komunikačního chování** těch, kteří zákonitosti komunikace dobře ovládají. Univerzální teoretický komunikační model totiž nebyl dosud formulován ani v podobě obecné, ani v oblasti pedagogické komunikace — přesto se však pokusíme o zevrubnou charakteristiku v současnosti užívaných dílčích řešení.

Komunikační proces počíná ve chvíli, kdy jeden člověk komunikuje s druhým člověkem, neboť pociťuje potřebu v komunikačním smyslu něco vykonat. Rozhovor nebo i jakákoli jiná komunikační aktivita je pokusem **informovat** okolní svět o tom, co se děje v lidské mysli. Sociální komunikaci potom právem považujeme za společného jmenovatele tří určujících stránek sociálního styku: **společné činnosti, vzájemného působení a mezilidských vztahů**.

Slovo komunikace je latinského původu. *Communicare* znamená *communem reddere* — učinit společným, tedy zbavit subjektivity a výhradné vázanosti na individuální psychiku. V češtině se v tomto smyslu nabízí termín **sdílení** na rozdíl od pouhého **sdělování**, čemuž odpovídá i latinský ekvivalent *communicare est multum dare* — komunikovat znamená mnoho dát. Komunikaci tedy nebudeme chápat jen jako prostou výměnu informací, ale zejména z pohledu pedagogického zdůrazníme i vzájemnou obměnu představ, idejí, nálad, pocitů apod.

Poznání, že znalost komunikačního procesu pozitivně ovlivňuje stupeň vzájemného pochopení mezi lidmi, současně zmenšuje počet latentních i reálných stresových situací. **Komunikační procesy jsou na jedné straně platformou pro ty zkušenosti jednotlivce, které tvoří základ jeho vlastní identity, na straně druhé mu umožňují získávat dovednosti volného monologu, dialogu i diskuse**. Úvahy týkající se světa lidské komunikace se potom realizují zejména na půdě společenských věd, jako jsou pedagogika, psychologie, filozofie, etika, teorie informace a další. Jinak řečeno, zabýváme-li se problematikou sociální a pedagogické komunikace, je předmětem našeho zájmu interdisciplinární nauka, mezi jejíž základní axiomy můžeme počítat zejména tyto [*Podgórecki 1999*]:

**humanistické hodnoty sociální komunikace** jsou determinantem lidských vlastností, především subjektivity a individuality jedince, a proto rozhodují o osobním univerzu,



**důvodem pro existenci** a fungování sociální komunikace jako vědy a umění je člověk a jeho interakce,

**procesy sociální komunikace** řídí poznatelné interdisciplinární zákonitosti, které umožňují předvídat chování jedince a skupiny,

**autenticita** a uskutečnění možností, které jsou dány každému člověku, a vytváření správných mezilidských vztahů jsou významné atribuce, které se realizují především ve výchovném procesu.

Pojem sociální komunikace se tak stává univerzální a dostatečně operativní. Mnohostranný charakter zájmů současné sociální a pedagogické komunikace, který je dán dynamickým sociálním vývojem, se promítá i do teoretických a metodologických změn, neboť se stále objevují nové jevy, které překračují hranice tradičního zájmu o výuku a výchovu stejně jako dosavadní chápání vztahu jedince a společnosti. Moderní teorie sociální a pedagogické komunikace naplňuje **předpoklad o třech základních teoretických funkcích (predikativní, praktické a explanační)** a zdůrazňuje úlohu vzniku stále komplikovanějších soustav interpersonálních spojení v rámci výchovně didaktického procesu.

**Cílem je:**

**opuštění direktivního a autokratického chování učitele**, které podněcuje vznik postojů charakteristických pro submisi;

**vytvoření podmínek pro tvořivost, nonkonformnost a toleranci**, provokující vývojový potenciál studenta a jeho kreativitu. Učitelova komunikační kompetence tak v úloze facilitátora učí žáka empatii a usnadňuje mu nalezení individuální strategie, umožňující zdokonalovat se podle vlastních schopností.

**Optimální pedagogickou komunikaci lze vymezit jako komunikaci při procesech vzdělávání a výchovy, která plní určité pedagogické funkce** [Mareš 1995]. Má-li všechny znaky kvality, potom bezprostředně ovlivňuje příznivé emoční klima pedagogického procesu, harmonizuje vztahy ve třídě nejen na rovině žák — učitel, ale i mezi žáky vzájemně, umožňuje efektivní řízení sociálně psychologických procesů, vytváří podmínky pro rozvoj motivace žáků, formuje jejich postoje a názory a konečkonců dává vyniknout i specifickým rysům učitelovy osobnosti.

H. P. Grice [cit. dle Müllerové, Hoffmannové 1994] uvádí pět zásad, jimiž by se měla řídit každá mezilidská (a tím spíše pedagogická) komunikace, aby byla efektivní, funkční a obohacovala všechny účastníky. Jsou to:

**princip kooperace** – spočívající v komunikační spolupráci s partnery a formulování vlastních replik právě tak, jak to příslušný moment dialogu vyžaduje,

**maxima kvantity** – nabádající k tomu, aby nebylo řečeno více, než je nezbytné; sdělení sice musí být dostatečně informativní, současně však co neúspornější a v žádném případě mnohomluvné,

**maxima kvality** – požadující, aby nebylo sděleno nic, co je lživé a pro co není dostatek hodnověrných důkazů,

**maxima relevance** – zdůrazňující aktuálnost a důležitost řečeného s ohledem na zvolené téma, účastníky diskuse a komunikační kontext,

**maxima způsobu** – doporučující srozumitelnost, jasnost, přesnost a jednoznačnost vyjádření.

### 9.1.1 Funkce a podoby pedagogické komunikace

Názory na pojetí pedagogické komunikace jsou v permanentním vývoji, proto také pohled na její funkce ve výuce je různorodý. Současní autoři z nich nicméně vyzvedávají zvláště tyto [*cit. dle Mareš 1995*]:

- pedagogická komunikace zprostředkovává **společnou činnost** účastníků, umožňuje **realizaci** jednotlivých pracovních postupů a **kodifikované pojetí** úspěšnosti a neúspěšnosti,
- dovoluje **vzájemné působení zúčastněných** v tom nejširším smyslu slova včetně výměny nejen informací a zkušeností, ale také motivů, postojů a emocí,
- **zrcadlí intenzitu** osobních i neosobních vztahů,
- **formuje a spoluutváří** všechny účastníky pedagogického procesu, zejména však osobnost žáků,
- je prostředkem k **vlastnímu uskutečňování výchovy a vzdělání**, neboť učivo, jeho cíl, metody apod. nevystupují v pedagogickém procesu přímo a nezprostředkovaně, ale ve slovní či mimoslovní podobě,
- a konečně **konstituuje každý výchovně vzdělávací systém**, v němž logicky tvoří jednu z jeho hlavních složek a je garantem jeho fungování, dynamiky i nezbytné stability.

V pedagogické komunikaci lze rozlišit nejméně tři roviny, které se navzájem ovlivňují a prostupují. Podle míry připravenosti komunikace a jejího očekávaného průběhu hovoříme o **pedagogické komunikaci detailně připravené, komunikaci připravené rámcově** a konečně o **komunikaci nepřipravené**, jejímž působištěm jsou originální a často neopakovatelné pedagogické situace, které může učitel jen stěží předvídat, ale musí je vyřešit. Často se jedná o situace extrémní a emocionálně vypjaté, kdy je nutno vcítit se do pocitů ostatních účastníků a odhadnout alternativy dalšího vývoje i typ adekvátní reakce. Naproti tomu předem detailně připravená komunikace je svého druhu „naprogramovanou“ pedagogickou komunikací, neboť nejčastěji bývá prováděna v opakované a nezměněné podobě. Rámcově připravená komunikace sice také počítá s opakujícími se pedagogickými situacemi, více však odkazuje na zkušenost, již učitel v těchto situacích nabývá a která mu umožňuje odhadnout, jak se bude komunikace vyvíjet a které možnosti budou připadat v úvahu. Učitelovo pedagogické rozhodování je potom snazší a není dáno nahodilostí, impulzivitou či nespolehlivou intuicí, ale racionální, empiricky podloženou úvahou. Na řešení takovýchto situací není nutno jen pasivně vyčkávat, ale vytvářet je praktickým nácvikem, kdy do hry vstupují navykklé stereotypy učitelova jednání, jeho očekávání i převládající postoje k žákům.

**Zkušení učitelé se k náročným komunikačním situacím vracejí a jejich úspěšná řešení zahrnují do repertoáru svých pedagogických dovedností.** Setkají-li se v budoucnu s obdobným problémem, mohou jím být sice zpočátku poněkud zaskočeni, nikdy však nebudou zcela nepřipraveni.

Dovednost pedagogicky komunikovat není nedostižným uměním, k němuž je někdo nadán a jiný nikoliv. Lze je nacvičovat, rozvíjet a přetvářet v kreativní a svébytnou individuální činnost, která svému původci dokáže krom profesionálního efektu přinést i nemalé uspokojení.

### 9.1.2 Determinanty pedagogické komunikace

Jakkoliv se v mnohých vědních disciplínách setkáváme s různými definicemi komunikace co do šíře i co do obsahu, přece jen tyto definice něco spojuje — a sice fakt **předávání informací**. Po pravdě řečeno by tím však nemělo být míněno pouhé prosté předávání informací, nýbrž jejich **výměna**. Jednak samotné komunikování je základem interakce, a proto kdykoliv se hovoří o komunikaci, nelze na interakci zapomenout; jednak komunikace jako taková je založena na vzájemné výměně informací mezi interakčními partnery a má ráz **zpětné vazby**.

Pedagogická komunikace v užším slova smyslu je chápána jako komunikační proces, který je nesen pedagogickým záměrem, sleduje pedagogické cíle, odehrává se ve vzdělávacím, výchovném a výcvikovém kontextu, přičemž aktéry bývají učitelé, žáci, studenti, školní třídy či studijní skupiny, rodiče apod. [Mareš 1995].

V širším pohledu je komunikace **vytvářením společné sociální soustavy**, jíž se účastní dvě nebo více osob, z nichž každá tento proces obohacuje o vlastní očekávání a intence. Sociální proměnné ovšem komunikaci neustále komplikují a často (od pedagogů potom s obzvláštní naléhavostí) vyžadují znalost dalších podmínek a kontextů.

Významným rysem komunikačního procesu je skutečnost, že komunikace je **dynamickou soustavou**, v níž je (opět z hlediska učitelského) často důležitější zkoumat ucelené sekvence chování než dílčí izolovaná spojení typu „impuls — reakce“. Důležitý je rovněž **relační prvek** informace, tedy nejen to, co je sdělováno, ale také **způsob**, jakým se tak děje.

G. Cherry [cit. dle Podgórecki 1999] uvádí, že „komunikace je přirozenou sociální událostí“, neboť člověk zkonstruoval četné komunikační soustavy, aby mohl žít sociálním životem. **Podstatou mezilidské komunikace je výměna symbolů**. Aby úspěšně fungovala, je nutno nejdříve „uzavřít dohodu“ o pravidlech a zvycích, jimiž se utváření takových symbolů a jejich použití bude řídit, přičemž není vždy důležité (nebo vůbec možné), aby příjemce sdělení pochopil přesně v souladu s úmyslem původce informace, ale aby na ně vůbec reagoval.

Soustavy mezilidské komunikace, z nichž nejcitlivější jsou **řeč a jazyk**, slouží především pro vyjadřování myšlenek a vývoj jazyka opět druhotně ovlivňuje myšlení. V tomto ohledu C. Cherry soudí, že slovo „komunikovat“ je ekvivalentem významu „souhlasit s někým“ — ne snad ve smyslu souhlasu s předmětem komunikace, kde může jít o postoje zcela protikladné, ale z pohledu jednoty, vyjádřené nejlépe slovy „Chápeme se vzájemně“. Pokud tedy v určitém momentu komunikujeme, stáváme se určitou jednotou, „*máme stejné myšlenky*“. Lze tedy konstatovat, že „*skupina lidí,*

*společnost nebo kultura jsou subjekty, které vzájemně komunikují“ [Cherry 1978] a komunikování od nich vyžaduje užívání a respektování pravidel, která byla vytvořena za účelem vzájemného dorozumění.*

Adler a Rodman [cit. dle Podgórecki 1999] tvrdí, že mezilidská komunikace plní řadu funkcí spojených především s uspokojováním celé řady **potřeb**, počínaje *potřebami fyzickými*, kde je tzv. „*satisfakční komunikování*“ s jinými lidmi nezbytné pro uchování fyzického zdraví. Uvádí se, že sociální izolace působí předčasnou smrt lidí, kteří jsou jí postiženi a bez závažných následků pro vývoj osobnosti nezůstává ani u adolescentů a školní mládeže vůbec.

Druhou skupinou jsou podle Adlera a Rodmana **potřeby ego**, kdy komunikace s jinými lidmi je jedinou možností, abychom se dověděli, kým vůbec jsme. Důsledkem takovéto výměny informací jsou potom jak pocit identity, tak odpověď na otázky, které podmiňují relativizaci vůči jiným lidem (např. vzhled, zručnost, sexuální atraktivita).

Do třetí skupiny jsou řazeny **potřeby sociální**. Prvou je zde potřeba připojení se, tedy pocitu, že je člověk účasten na nějakých sociálních relacích. Druhá potřeba je spojována s možností či touhou mít kontrolu nad prostředím či jinými osobami. A konečně třetí sociální potřebou je potřeba oddanosti, projevující se touhou pečovat o jiné lidi a očekáváním reciprocity, že jiní budou rovněž pečovat o nás.

Poslední, čtvrtou skupinou, potom tvoří **praktické potřeby**, v nichž komunikace umožňuje předávání a získání informace důležité pro dobré fungování jedince i společnosti. Do této skupiny mimochodem patří i značná část informací, distribuovaných školou.

**Lidské vědomí nespojuje jednotlivé prvky komunikačního procesu mechanicky, ale tvořivě je zpracovává.** Vzájemná determinace psychických jevů potom umožňuje edukační a komunikační působení, což znamená, že učitel má možnost žákově vědomí jako ústřední systém lidského chování různě utvářet.

Jednou ze základních učitelových komunikačních dovedností je **schopnost sdělovat informace** takovým způsobem, aby se staly účinným **regulátorem** žákovy činnosti. Tato schopnost však není dána provedením nějakého komunikačního úkonu, neboť ani zdaleka neplatí automaticky rovnice „*sděleno = akceptováno*“ či dokonce „*sděleno = pochopeno a aktivně vykonáno*“. O skutečném sdělení informace můžeme mluvit v případě, že ji příjemce asimiluje do vlastní struktury vědomí, což není totožné s tím, že něco pouze registruje. Asimilace informace je akt vyplývající z činnosti rozumu, během níž jsou využity údaje poskytované smyslovými orgány.

Chceme-li, aby sdělení obohatilo obsah příjemcova vědomí, musí se shodovat s jeho psychosociálními vlastnostmi a být formulováno tak, aby svou konstrukcí a výběrem komunikačních prostředků usnadňovalo **receptci** obsahu.

V tomto ohledu lze hovořit o **zřetelných a nezřetelných cílech** sociální (resp. pedagogické) komunikace [Podgórecki 1999]. O zřetelných cílech uvažujeme, můžeme-li je operačně formulovat, tj. určit a uspořádat jednání, které vede k jejich realizaci. Naproti tomu nezřetelné cíle nás ponechávají v nejistotě, jakým způsobem dosáhnout zamýšleného výsledku, kompasem jednání není logika, ale exprese vlastních úmyslů.

Uvědomuje-li si člověk cíl svého snažení, objeví se mezi prožíváním obsahů a direktivami činnosti tyto **závislosti** [Mika 1972; Podgórecki 1999]:

- čím je cíl **zřetelněji** určen, tím raději jedinec pracuje ve skupině, která jej plní a tím spíše se ztotožňuje i s vlastní prací;
- s rostoucí zřetelností cíle ubývá **napětí** z jeho provádění;
- čím je cíl zřetelnější, tím méně **nepřátelských pocitů** prožívá jedinec vůči prolínajícím se „*konkurenčním*“ aktivitám;
- míra zřetelnosti cíle bezprostředně ovlivňuje **úroveň soudržnosti a psychologického spojení** se spolupracujícími osobami;
- zřetelnost cíle ovlivňuje **podřízení** se skupinovým direktivám.

## 9.2 Vybrané komunikační teorie

Jazyk jako prostředek dorozumění mezi podavatelem informace a jejím příjemcem by neměl být ani zdrojem, ani jevištěm tzv. **informačních šumů**. Ve své optimální podobě se jazyk chová jako čistý vzduch, o němž sice víme, že existuje, ale nevidíme jej a za běžných okolností se jím nijak zvlášť nezabýváme. Jazyk by měl být jednoduchý, funkční a elegantní. Přílišná originalita jazyka je zpravidla na úkor srozumitelnosti sdělovaných obsahů, což platí jak o rádoby vybroušeném vznešeném a exkluzivním stylu, tak o pokleslých formách žargonu a slangu.

Člověka lze dosti spolehlivě odhadnout podle způsobu vyjadřování, neboť volba slovní zásoby, větná stavba i logika vyjádření leccos naznačuje. Na druhé straně určitá **stereotypnost jazyka** je velmi ekonomickým způsobem komunikace, neboť stereotypní obraty jsou populární a často používané. Jejich obsah je přístupný a snadno srozumitelný v podstatě každému příjemci, protože je k dispozici od samého počátku utváření komunikačních dovedností. Současně je všeobecně znám a přijímán emocionální tón těchto obrátů, takže mohou s úspěchem hrát úlohu **pragmatického nástroje** k vyvolání zcela konkrétního chování. Jinými slovy — pomocí stereotypních obrátů, které zpravidla zjednodušují otázku, lze snadno a rychle sdělit základní fakta.

Stereotypní komunikační proces, jakkoliv účinný a svým způsobem pohodlný pro sdělování nesložitých informačních obsahů, ovšem naráží na odpor intelektuálně vyvrážených lidí, a to zdaleka nikoliv jen proto, že stereotypní obraty selhávají ve sdělování nových a objevných myšlenek. Mnohokrát opakovaně, ztrácejí tyto obraty pozornost náročnějších příjemců a spíše je odrazují než aby je přitahovaly — krom toho příliš zjednodušená sdělení neposkytují poznávací satisfakci a vyvolávají negativní vztah nejen k informaci, ale často též i k jejímu původci. Nadměrně frekventované jazykové prostředky působí jako nepřitažlivé a opotřebované, jejich užití zpravidla provokuje odpor a tendenci odmítnout sdělované obsahy. Hovoříme o procesu **psychologického stárnutí** jazykových obrátů. Aplikace těchto jazykových prvků proto vyžaduje dodržování jistých proporcí v jejich volbě a indikuje uplatnění zejména tam, kde sdělované skutečnosti nebudou vyžadovat hlubšího rozvinutí a jejich emocionální odezva bude spíše kladná.

### 9.2.1 Teorie C. E. Shannona

Jednu z komunikačních teorií, která může být užitečná ve výchovné a vzdělávací praxi, zpracoval C. E. Shannon, matematik a kybernetik, který se zabývá průběhem komunikačního procesu v technických soustavách.

Podle této teorie (která ovšem z pochopitelných důvodů do značné míry opomíjí emocionální faktor komunikace), tvoří komunikační soustavu tyto součásti: **vysílač, kód, kodér, kanál, dekodér, přijímač**. V sociálně psychologické podobě se někdy také hovoří o existenci **podavatele (původce)** informace a jejím **příjemci**, ostatní termíny zůstávají beze změny. **Vysílač (podavatel)** vysílá signály. Z hlediska ryze technického je to zařízení, které obdrží program a vyšle jej potenciálním příjemcům, aniž by jej obsahově nějak ovlivňovalo. V případě mezilidské komunikace je ovšem situace daleko složitější, neboť podavatelem není přístroj, přesně tlumočící obsahy vložené někým jiným, ale člověk, který je zpravidla sám původcem i rozšiřovatelem svého *osobního informačního „programu“*.

**Kód** je způsob, jakým je obsah komunikace spojen se **signály**, jejichž prostřednictvím se tyto obsahy vysílají (sdělují). Každý podavatel disponuje určitým souborem signálů, které lze různým způsobem kombinovat a sdělovat jimi v podstatě nekonečný počet obsahů. V praxi hovoříme o mnohých kódech nebo o mnohých hlediscích kódu. Kódem jsou např. jak artikulované zvuky (= vyjadřování obsahu pomocí mluveného slova), tak tisk (= kódování aplikací písmenných signálů). Lze též používat emocionální kód (tedy takovou stavbu výpovědi, která způsobuje silné emocionální prožití). Samotný termín „*kód*“ je ovšem v současnosti chápán jako mnohovýznamový a v různém kontextu bývá různě interpretován.

**Kanál (komunikační kanál)** tvoří ten prvek komunikační soustavy, jehož pomocí jsou převáděny signály z vysílače do přijímače. Zatímco např. v technických zařízeních mohou být tímto kanálem vlny o určité frekvenci, v případě mezilidské komunikace se opět jedná o složitější problém, neboť zde vystupují v úloze komunikačního kanálu lidské smysly. Údaje, které poskytují, se vyhodnocují v mozku. Průběh tohoto rozboru ovlivňují vlastnosti příjemcovy osobnosti a také jeho aktuální psychické stavy (např. strach, hněv, ale i prožitek velké radosti ztěžují příjem informace). Významně se zde rovněž uplatňují faktory, které mají svůj původ v prostředí, v němž se komunikace odehrává.

**Dekodér** (opět z hlediska technického) je zařízení, přetvářející přijímané signály zpět na původní obsahy. Příkladem může být každý rozhlasový nebo televizní přijímač. U člověka se jedná o určitou část mozku, která je odpovědná za správné chápání mluvených a psaných slov, popř. signálů, které mají nonverbální (= neslovnou) povahu.

**Přijímač (příjemce)** je prvkem, který přijímá signály. Člověk tak ovšem nečiní mechanicky, ale při dekódování signálu s větším či menším úspěchem domýšlí podatelovy intence. **Informace je sdělena, jsou-li přijaty právě ty signály, které byly vyslány, resp. bude-li se příjemce chovat podle podavatelova záměru.** Naprosto ideální shoda však bývá vzácností i v digitálních zařízeních, natož pak v mezilidské komunikaci, kde se vyskytují četné tzv. informační šumy i funkční poruchy.

J. Perry (1977) rozlišuje **dva druhy šumů — vnější a vnitřní**. Zatímco **vnější** jsou vyvolány poruchami, které nezávisí na podavateli informace (např. aktuální atmosférická situace, teplota v místnosti, špatná kvalita tisku apod.), vnitřní šumy jsou zpravidla výsledkem souběhu mnoha rozmanitých činitelů. Jsou jimi:

- **omezené příjemcovy schopnosti**, ať již např. snížená obecná inteligence, nedostatek dovednosti pochopit sdělené či doplnit případné drobné mezery v procesu sdělování;

- **vnitřní příjemcův stres**, vyvolaný nejrůznějšími zjevnými i skrytými faktory;
- **neuvědomělé mechanismy příjemcovy psychiky**, kdy např. pomocí projekce se člověk vyhýbá konfrontaci se svými osobními negativními vlastnostmi a připisuje je jiným lidem; podobně mechanismus tzv. tlumení je založen na nepřipouštění neakceptovaných obsahů a pocitů do vědomí, kdy subjekt na některé obsahy jednoduše nemyslí;
- příčinou šumů mohou být také **konkurenční podněty** stejné nebo obdobné povahy, jakou mají sdělované informační obsahy, což vede k nesprávnému pochopení základního obsahu sdělení;
- šумы mohou rovněž vyplývat z **nejasné podoby sdělování** (např. špatná gramatika a styl, chudá slovní zásoba, nesprávná skladba);
- mnohé informační šумы jsou vyvolány **falešnými předpoklady**, o něž se opírá podavatelovo sdělení a příjemcova interpretace;
- závažným zdrojem šumů je **nesoulad poznávacích schémat podavatele a příjemce**. Termín poznávací schémata poprvé formuloval švýcarský psycholog J. Piaget. Z vývojového hlediska odráží lidskou schopnost poznávání světa. Předcházející fázi je tzv. konkrétní myšlení, kdy pro věcné závěry musí člověk disponovat předměty. To však již nečiní ve fázi následující, v níž má formální myšlení operační charakter a jeho nositel je schopen používat abstrakt a řešit otázku několika způsoby. Nesoulad poznávacích schémat často vyplývá z rozdílných vývojových etap účastníků komunikace, což je pro školní podmínky symptomatické;
- informační šумы vznikají koneckonců i **nedostatkem či dokonce absencí kanálů pro zpětnou informaci (vazbu)**, kdy příjemce postrádá dodatečné informace, jež by mu umožnily obsah sděleného správně pochopit. Vzniklá nejistota podporuje nárůst situačního napětí, které nepřesnost přijaté informace dále posiluje.

Vraťme se nyní k Shannonově teorii, v níž pojem **nejistota** hraje významnou roli. Informaci totiž C. E. Shannon chápe jako činitele snižujícího nejistotu, jinými slovy — **měřítkem množství informace je hodnota odstraňované nejistoty**. Redukce nejistoty posiluje ty obsahy vědomí, na jejichž základě člověk rozhoduje, aniž by se dostal do kolize s vlastní hodnotovou soustavou. Informace potlačující nejistotu jsou proto rychle asimilovány, neboť jsou hodnoceny jako potřebné a korelují s aktuálním duševním stavem. Podavatel informace je tedy tím úspěšnější a nachází tím více příjemců sdělení, čím více informací odstraňujících pocit nejistoty poskytuje.

Pro úplnost se v této souvislosti ještě zmiňme o psychologické komunikační teorii A. Rosena, který vidí mezilidskou komunikaci jako jednu z podob interakce, jejíž hybnou silou je bilance zisků a ztrát. Lidé zahajují interakci pouze tehdy, převažuje-li dosažený zisk (ani zdaleka jen hmotný, ale např. také prestižní, společenský apod.) vynaložené náklady.

V komunikaci je **potenciální zisk** dán dvěma kritérii:

1. Jedinec porovnává to, co interakcí získal, s tím, co původně očekával. Např. podavatel (původce) informace očekává, že jeho sdělení vzbudí jisté účinky. Pokud

se tyto účinky neobjeví, původce informace, pokud není vázán jinými limity, svoji činnost přeruší, neboť jeho úsilí a náklady nejsou úměrné předpokládanému zisku.

2. Jedinec porovnává zisk ze „své“ interakce s možnými zisky v jiných interakcích. Jinak řečeno — zahajuje interakci, ať již jako příjemce nebo jako podavatel, je-li přesvědčen, že z této komunikační činnosti získá více než z jiné nebo příbuzné činnosti tohoto typu. (Mimochodem, povšimněme si, jak se toto kritérium promítá např. do naší vlastní volby televizního programu nebo koupě oblíbeného deníku či časopisu).

Základní roli v Rosenově schématu hraje **shoda (kongruence) mezi podnětem sdělení a příjemcovou reakcí**. Existuje-li soulad, původce informace pociťuje satisfakci. V opačném případě je frustrován a zklamán, neboť příjemce ignoroval hodnoty, které měl — byť třeba v nevelké míře — akceptovat jako svůj zisk a prospěch.

Soulad podnětu a reakce v určitém komunikačním chování je pro člověka stimulem. Již malé dítě, neuměle formulující svoji výpověď, je spokojeno, pokud dospělý správně reaguje, a pláče, pokud reakce není v souladu s jeho záměrem.

Připomeňme rovněž, že satisfakce podavatele informace posiluje jeho náklonnost k příjemcům, kterým začíná lépe rozumět a jeho sdělení jsou také stále lépe připravena. Při vzájemném nesouladu se naopak stanoviska obou stran natolik vzdalují, že výsledná sdělení mohou být v naprostém rozporu s příjemcovými pocity a ignorovat podstatu věci. Minimum souladu podnětů a reakce je proto nezbytné.

Reaguje-li příjemce kladně na podavatelovy podněty, dává tím najevo reakce, které podavatel informace dobře vnímá a dále je sám aktivně posiluje. Jinými slovy — **soulad příjemcových reakcí na sdělované podněty by měl být prožíván jako odměna v subjektivním, individuálním a v neposlední radě i v sociálním významu**.

### 9.2.2 Reuschova teorie

J. Reusch rozlišuje několik variant lidské komunikace, jako např. **interpersonální** (mezi jednotlivými jedinci), **skupinovou** (sociální postavení komunikujících jsou vzájemně vymezena), **sociální** (participuje na ní blíže neurčené množství osob s diferencovanou sociální a psychologickou charakteristikou, přičemž se tyto osoby zpravidla mezi sebou neznají).

Základními pojmy Reuschovy teorie jsou **sociální situace, komunikační pravidla a zpětná vazba**.

**Sociální situace** je chápána jako důsledek aktivit jejích účastníků, resp. jejich prestiže, úlohy, postavení apod. Komunikace na sociální situaci přímo závisí. Postavení a úloha mimo jiné podmiňují úlohu pravidel, která by v této situaci měla platit pro podavatele a příjemce sdělení.

**Komunikační pravidla** mají normativní charakter a kontrolují přenos informací ve směru jejich iniciování, vysílání a směru interpretace (typická je v tomto ohledu např. situace u zkoušky). Komunikační pravidla tedy určují, co, kde a jak je třeba říkat. Důležité je rovněž vycítit příjemcovo momentální rozpoložení a mluvit o skutečnosti tak, aby to současnému chápání aktuální reality také odpovídalo.



**Zpětná vazba** podává informace o průběhu komunikace a informuje rovněž o efektech informačního sdělování. Signalizuje výskyt napětí a upozorňuje na případnou příjemcovu frustraci či nespokojenost. Hovoříme o zpětné vazbě:

**kladné**, jestliže byly podavatelovy intence správně zaregistrovány a interpreto-  
vány;

**záporné**, pokud sice byl podavatelův záměr registrován, ale příjemce se s obsa-  
hem sdělení neztotožňuje;

**tangenciální**, kdy příjemce reagoval na jiné hledisko sdělení, než podavatel za-  
mýšlel;

**zabrzděné či zablokované**, jestliže je sice zpětná vazba po technické stránce  
zajištěna, avšak zpětná informace chybí, což znamená, že příjemce na sdělení  
(a často i na jeho podavatele) vůbec nereflexuje.

Na utváření lidského vědomí mají vliv nejen obsahy sdělovaných informací, ale také některá hlediska formální povahy. Pro učitele není bez zajímavosti, že **ve vědomí se nejsilněji upevňuje informace, kterou příjemce (žák) získá jako první**. Tato prvotní informace nemusí být sice vždy zcela přesná, musí být však alespoň věrohodná. Význam efektu novosti se zvyšuje tam, kde vstupují do hry vzájemně si konkurující systémy a vítězí ten, kdo rychleji předloží informaci nebo její interpretaci.

Jiným formálním jevem je kvalita komunikační struktury. Preferována jsou sdělení, končící konkrétním a přesným závěrem — „otevřené konce“ nejsou u většiny populace v oblibě. Uvědomělá asimilace obsahu sdělení souvisí také s tím, zda (zejména ve složitějších kausách) jsou uváděny pouze jednostranné argumenty, odrážející jen jedno hledisko otázky, nebo i názory druhé strany jako další argument pro odůvodnění vlastních postojů. Pro utváření vědomí je dvoustranný materiál daleko efektivnější, zejména za předpokladu, že příjemce informace má s obsahem sdělení již nějakou zkušenost.

Asimilace informačních obsahů je do značné míry ovlivněna také **hodnotou informačních zdrojů**. Čím více je informační zdroj ceněn, tím větší je úspěšnost vlivu a působení informačního sdělení. Z pohledu racionality a emocionality sdělení konstatujeme, že emocionální sdělení mají zpravidla větší účinnost, jejich efekt je však zpravidla velmi krátkodobý. Naproti tomu racionální sdělení působí dlouhodobě.

### 9.3 O psychologických vlastnostech jazyka

Jazyk usnadňuje pochopení světa, neboť podle polského psychologa Tomaszewského *„člověku se svět, který jej obklopuje, jeví hlavně jako svět pojmenovaných předmětů a jevů. Řeč je potom druhem činnosti, která se zakládá na používání jazyka jako sociálně utvořené a poměrně stabilizované znakové soustavy“* [Tomaszewski 1975].

Mluvení probíhá za pomoci jazyka jako nástroje lidské komunikace, kdy znaková jazyková soustava vystupuje coby „zhmotnělá“ podoba lidského myšlení. Jména předmětů a jevů umožňují výměnu myšlenek, jejímž cílem je vzájemné pochopení. V procesu myšlení je využíván jazykový materiál, díky němuž se myšlenka dotváří a získává

podobu verbálního vyjádření. **Z psychologického hlediska je tedy myšlení intelektuální činností, která se zabývá zpracováním informací o světě, zakódovaných v postřezích, pojmech a představách. Všechny duševní procesy, zejména pak myšlení, probíhají v řečové podobě.**

Samotný termín „**jazyk**“ byl zprvu chápán jako pojem, označující všechny jevy verbální komunikace. Revoluční změnu do této tradiční interpretace vnesl až švýcarský lingvista F. de Saussure, který se svým posmrtně vydaným cyklem přednášek „*Kurs obecného jazykozpytu*“ [1916] zavádí nové třídění jazyka na **langue** (= jazyk jako znaková soustava) a **parole** (= řeč jako akt jedincovy řeči). Podle této koncepce je jazyk „*vnější sociální složkou řeči ve vztahu k jedinci, který ji sám nemůže ani vytvořit, ani změnit. Existuje pouze díky jisté smlouvě mezi členy společnosti*“ [de Saussure 1916]. Individuální akty řeči jsou v komunikačním procesu zvoleny subjektivně a představují typicky náhodné a individuální prvky.

**Řeč lze tedy potom chápat jako sociální podobu lidského vědomí a praktickou realizaci jazyka.** De Saussurovo odlišení jazyka a řeči umožňuje přesněji určit jejich vzájemné relace. Pro učitele, který u svých studentů hodlá vyvolat určité duševní reakce, je jazyk základním nástrojem výchovné práce. Učitelovy znalosti o jazyku jako znakové soustavě stejně jako jeho dovednost užívat slova by proto měly být na co nejvyšší úrovni.

Jazyk „odráží“ skutečnost a v jistém slova smyslu „vytváří“ obraz skutečnosti. Ovlivňuje jej však filtr sociální zkušenosti (fylogeneze), která opět není bez vlivu na jedincovu zkušenost (ontogenezi). Sociální praxe reglementuje určité vzory a stereotypy vnímání světa a zkušenosti obsažené ve fylogenezi a ontogenezi jsou katalyzátorem subjektivního poznání objektivní skutečnosti.

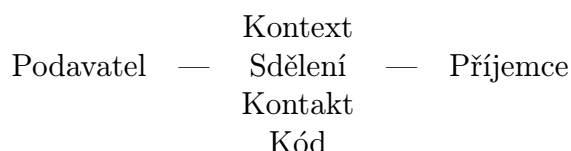
C. A. Miler konstatoval, že **používání slov se vztahuje ke dvěma druhům významů.** První je význam **denotační**, který charakterizuje okruh slova jako pojmu a přísluší předmětu, který slovo zastupuje — název tedy přesně odpovídá denotátu. Druhým významem je význam **konotační**, který je vyjádřením vrstvy emocionálních asociací, které se na dané slovo „nabalují“. Ze sociálního hlediska tak může být důležitější význam, který slovu připisuje příjemce, než ten význam, který měl na mysli původce sdělení.

Existují slova asociačně bohatá a také taková, která žádnou asociaci nevyvolávají, neboť se ve vědomí nespojují s žádným intelektuálním nebo emocionálním prožitkem. Je proto žádoucí znát alespoň přibližně emocionálně myšlenkový kontext dané společnosti situace a odhadovat, jaké mohou být následné konotační poměry v průběhu recepce určitých vzdělávacích obsahů.

De Saussurova koncepce řadí lidský jazyk k **sémiotickým** (=znakovým) jevům. Množství znakových situací v životní praxi je v podstatě nekonečné. Některé z nich mají **přirozený charakter** (např. blesk je znakem atmosférického výboje), jiné jsou **umělé** (kupř. světelná signalizace, systém vojenských hodností apod.). Umělé znaky buď představují skutečnost (zde např. ve formě obrázku) nebo slouží k mezilidskému dorozumění (právě v této oblasti je nutno hledat jejich nejvýznamnějšího reprezentanta — mluvenou řeč, ale patří sem i rituální chování a další, mnohdy značně složité systémy sociální komunikace).

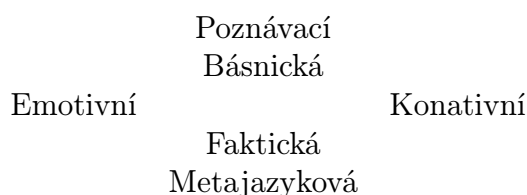
Podle své podstaty se **umělé znaky** také dělí na **reprodukujející** (obrazové či ikonické) a **symbolické**, které jsou smluveny a podřízeny určité konvenci, jejímž výrazem je použitý kód verbální komunikace.

Poznali jsme již komunikační teorii C. E. Shannona, který staví svůj model na bázi prvků podavatel (vysílač) — kód (kódování, kodér) — kanál — dekodér (dekódování) — příjemce (přijímač). Do oblasti čistě jazykové komunikace aplikoval tento v podstatě kybernetický postup významný lingvista **R. Jakobson**. Pro jeho model jsou zvláště ilustrativní tyto konstitutivní činitele:



Podavatel hodlá vyslat své sdělení příjemci. Aby se tak stalo co možná nejefektivněji, musí být sdělení uplatněno v kontextu (jinými slovy, musí vůbec něco znamenat) a být schopno verbalizace. K tomu je nezbytný kód, pokud možno co nejvíce společný a sdílený jak podavatelem, tak příjemcem, tedy jinými slovy jak kodérem, tak dekodérem. Kromě toho tu musí existovat kanál — kontakt a spojení mezi oběma činiteli komunikačního procesu, který jim umožňuje komunikaci vůbec zahájit a případně v ní pokračovat.

Činitelům Jakobsonova komunikačního modelu jsou relevantní tyto **funkce jazyka**:



Uvedené funkce jazyka doprovázejí každý řečový akt, přičemž stupeň jejich důležitosti závisí na obsahu sdělení. **Emotivní funkce** (někdy též označovaná jako expresivní) je obrazem postoje mluvčího. **Konativní funkce**, směřující především k příjemci, často vyjadřuje obsah příkazujícího charakteru. **Funkce poznávací** (nebo též referenční) tvoří základní složku sdělení, **básnická funkce** má široký kontext kreativní a estetický. **Faktická funkce** stimuluje kontakt jak z hlediska jeho vzniku, tak z důvodu potřeby jeho udržování. Konečně **metajazyková funkce** je orientována na jazyk sdělení a vysvětluje okolnosti, spojené s jeho fungováním (patří sem např. otázka — Jak rozumíte této větě?, či — Můžete mi vysvětlit, co chápete pod tímto slovem?)

Poznávací funkci lze interpretovat dvojím způsobem — jednak je to předávání určitých znalostí „lidmi lidem“ o všem, co je obklopuje, jednak je to vyplnění znaků verbálním významem. V tomto smyslu bychom mohli Jakobsonovo vymezení poznávací funkce chápat i jako důkaz existence funkce komunikativní, kterou mnozí badatelé považují za dominantní. „*Určení jazyka jako nástroje nebo nářadí je metaforické, ale užitečným způsobem bere v úvahu to, co jazyk odlišuje od ostatních institucí. Základní*

*funkcí tohoto nástroje je dorozumívání“ [Marinet 1970]. Tým autor zavádí pojem **pragmatické funkce**, zahrnující prosby, rozkazy a příkazy implikované verbálnímu znaku a všimající si recepce obsahů, které nabádají příjemce k určitému chování. Jinak řečeno, Marinetova **pragmatická funkce určuje sílu verbálního znaku a jeho působení na lidské chování.***

## 9.4 Typy komunikace

### 9.4.1 Verbální komunikace

*„Verbální (jazyková) komunikace je procesem výměny informací mezi lidmi prostřednictvím soustavy zvukových nebo grafických znaků, nazývané jazykem“ [Podgórecki 1999]. Řeč sama může být potom chápána jako složitá soustava reakcí, využívaných pro distribuci signálů. Přitom jazykový znak, ba ani základní podoba jazykového odkazu — věta — není bezprostředním nositelem významu, ale její úloha spočívá v tom, že v příjemcově mysli aktivizuje obdobné významy jako jsou ty, které již existují v mysli podavatele informace. Dorozumění nastává tehdy, spojují-li se obdobné významy se stejným znakem a komunikační činnost vzbuzování příslušných významů úspěšně navozuje.*

Sít mezilidské komunikace bývá v různé míře složitá, což je odvislé od počtu komunikantů (= účastníků komunikačního procesu). Úroveň jejich komunikačních dovedností není ani zdaleka stejná, ale postupně se utváří v procesu socializace.

J. Ruesch popisuje čtyři **komunikační vlastnosti**, které ovlivňují osobní satisfakci jedinců, angažujících se v komunikačním procesu. Jsou to:

**ekvivalentnost** jako vzájemné přizpůsobení se partnerů z hlediska způsobů užívání jazyka a komunikační dovednosti vůbec;

**efektivita** jako pragmatický výraz jazykové dovednosti;

**pružnost sítě** ve smyslu uzpůsobení komunikace měnícím se podmínkám;

**zpětná vazba** coby informace o způsobu přijetí zpráv.

H. Giles [1977] je toho názoru, že v procesu jazykové komunikace probíhají změny, jejichž příčinou je motivace lidí k přizpůsobení vlastního stylu řeči do takové podoby, aby byl projevem postojů vůči komunikačnímu partnerovi. Změnu vlastního stylu řeči nebo obdobnou změnu stylu řeči partnera potom můžeme vidět jako psychosociální mechanismus, jehož pomocí se manifestuje jak vzájemný souhlas, tak jednostranná či obapolná averze, nemluvě o nejrůznějších mezistupních a modifikacích inzerovaných postojů. O vzájemném připodobňování řečových stylů hovoří H. Giles jako o **konvergenzi**, zatímco opačný proces označuje jako **divergenci**, přičemž tyto procesy souvisejí s koncepcí sociální výměny a interpersonální atraktivity.

Naproti tomu **Rubakinova koncepce** [cit. dle Podgórecki 1999] pracuje pouze s příjemci jazykových odkazů a předpokládá, že sám **jazyk určuje způsob vidění skutečnosti**, přičemž jazyková vyjádření povzbuzují jedince k určování jistého sociálního významu objektů a současně umožňují určování významu individuálního. Tato

situace je možná jen zásluhou myšlenkové interpretace jazykových vyjádření — dochází k jakési „*projekci slova*“, a slovo, věta, či kniha potom nejsou nositeli hotových obsahů, ale nástrojem vzbuzujícím určité individuálně prožívané duševní procesy. Jako bychom tedy při čtení knih nepoznávali knihy, cizí výpovědi a jejich obsah, nýbrž pouze jejich vlastní projekci a obsah jen takový, který jsme schopni v nich nalézt my sami, nikoliv autor.

V psychosociálním výzkumu, který se zabývá otázkami jazykové komunikace, rozlišujeme **výzkum makroskopický a mikroskopický** [Podgórecki 1999]. Zatímco makroskopický výzkum má na zřeteli především ovlivňování lidí pomocí prostředků veřejné a masové komunikace včetně médií, mikroskopický výzkum je zaměřen k otázkám spojeným se zákonitostmi komunikace v diádách a v malých sociálních skupinách.

Makro- i mikroskopický výzkum se soustřeďuje na zodpovězení tří otázek:

- určení vlivu psychologických činitelů na komunikační proces,
- specifikace vlivu a působení situace na proces komunikace,
- určení vlivu komunikace na psychosociální fungování lidí.

Zkoumáme-li vliv psychologických činitelů na jazykový komunikační proces, zjišťujeme, že např. pro autoritativní osoby je charakteristické zvláštní používání řeči. Typické je to, že v diádě i v malé skupině jsou tito jedinci daleko častěji podavateli sdělení než jeho příjemci, využívají sdělení k manipulaci s lidmi a jejich přítomnost ve skupině ztěžuje úplné dorozumění jejích členů, nemluvě o růstu verbálních agresí. Způsob jazykového vyjádření se také výrazně liší u osob představujících významně opoziční osobnostní vlastnosti (extraverze — introverze). Mnohé z vlastností jazykového vyjadřování jsou zafixovány natolik silně, že změny situace se jich větší měrou nedotýkají.

Osoby, které plní úlohu „*významných jedinců*“, jsou v podávání jazykového sdělení aktivnější než ostatní členové skupiny. Naproti tomu pro jedince frustrované a depresivní je charakteristická menší řečová produktivita.

Při posuzování tzv. **kontextu jazykové komunikace** je zohledňováno vše, co spoluvytváří charakter jazykových odkazů. Významnou roli v těchto situacích hraje příjemce. Bylo např. zjištěno, že dopisy sympatickým osobám byly o 25% delší než dopisy adresované osobám nesympatickým a obdobné výsledky byly získány i při výzkumu délky ústního odkazu. Ten byl o 40% delší, byl-li určen osobě sympatické, než v případě, kdy v úloze příjemců byly osoby považované za nesympatické. I pomoci se dostane spíše člověku používajícímu standardní formy jazyka než individu zápasícímu s argotem.

Obecně platí, že počet verbálních reakcí srozumitelných pro členy skupiny závisí na počtu členů skupiny (optimální jsou čtyři), neboť v početnější skupině se oslabuje zpětná vazba. V soudržných skupinách je komunikace efektivnější a častější než ve skupinách nesoudržných. Osoby s nižším postavením ve skupině se častěji kontaktují s osobami výše postavenými — a tito dominantní (vládnoucí) jedinci také vytvářejí o mnoho více sdělení než ostatní členové skupiny, přičemž mohou stimulovat vznik různých forem zamítavé komunikace vůči nespolupracujícím osobám.

Řeč je důležitou formou exprese mluvího, neboť právě podle této exprese bývá mluví také posuzován. Podíl verbálního činitele na vymezení emocionálního vztahu vůči sdělovateli informace je tedy obdobný jako v případě vizuálního obrazu. Na způsob, jakým je mluví hodnocen, má ovšem vliv nejen samotná výpověď, ale také situace, v níž se komunikační proces odehrává.

Specifický přístup sociální psychologie ke studiu řeči lze také doložit souborem otázek, které si nejčastěji klade [Mareš 1995]. K těmto základním otázkám patří jak dnes již **klasická pětice H Lasswella (1. Kdo to říká?, 2. Co říká?, 3. Jak to říká?, 4. Komu to říká?, 5. Jaký je efekt tohoto sdělení?)**, tak další otázky, které se pravidelně objevují v psychologických výzkumech, jako např.: Co sledoval mluví tím, co řekl? Kdy to bylo řečeno a v jaké situaci to zaznělo? Co řečeno nebylo, ač to řečeno být mohlo? — apod.

## Paralingvistické aspekty řeči

U všeho, co se říká, lze odlišit **obsahovou a formální stránku**. Zkoumáním formální stránky projevu (tedy toho, jak je sdělení prezentováno) se zabývá **paralingvistika**. Není bez zajímavosti, že předmětem paralingvistiky je právě to, co v písemném přepisu mluvené řeči absentuje.

Jedná se zejména o tyto aspekty [Mareš 1995]:

**Intenzita hlasového projevu** — mění se v průběhu slovního sdělení, graduje od minima k maximu, je ovlivňována mnoha subjektivními i situačními faktory.

**Tónová výška hlasu** — ani zdaleka se nejedná o to, zda mluví hovoří tenorem nebo basem, sopránem, nebo altem, nýbrž o to, jaká je intonace jeho řeči a jak se tato intonace v průběhu slovního sdělení vlivem neustále se měnící situace proměňuje.

**Barva hlasu** — zjišťuje se, jaké je spektrální složení akustické formy projevu mluvího a jak je toto spektrum na straně příjemce vnímáno a akceptováno.

**Délka projevu** — zde se paralingvistika zabývá tím, jak dlouho mluví ten, kdo se z nějaké příčiny chopil slova; jinak řečeno, předmětem výzkumného zájmu je zde čas, po který trvá mluvený projev určité osoby. V případě, že se rozhovoru účastní více osob, zkoumá se, jak dlouho každý účastník mluvil, a co z toho vyplývá pro jedince, skupinu i daný komunikační kontext.

**Rychlost projevu** — sleduje se, jaká je minutová frekvence slov, jak se rychlost řeči během slovního sdělení mění, které pasáže byly řečeny rychle a které naopak pomalu.

**Přestávky v projevu** — zde se monitorují jednotlivé pauzy, frázování a členění řeči. Zvláštní pozornost je věnována rozpoznání delších chvilí ticha, které se z nějakého úvodu objevují uprostřed dvou významově ucelených sdělení.

**Akustická náplň přestávek** — v případě, kdy pauza v řeči je skutečně výrazná, může nastat jak úplné ticho, tak lze zaslechnout i různé, zpravidla nesrozumitelné zvuky.

**Přesnost projevu** — hodnotí se, zda se v projevu vyskytují chyby ve volbě slov, výslovnosti, syntaxi apod. Častá jsou rovněž přeřeknutí, zakoktání, opakování či vypuštění slova nebo jeho části, logické chyby.

**Způsob předávání slova** — probíhá jak v souladu s komunikačními (a společenskými) pravidly, tak v podobě pověstného „skákání do řeči“.

Barvou hlasu se lidé vzájemně liší natolik, že spektrální analýza hlasu je využitelná k identifikaci osob a plně se vyrovná dnes již klasickému snímání otisků prstů. V barvě hlasu je navíc zakódována informace o tom, v jakém emocionálním stavu se mluvčí momentálně nachází (strach, excitace, stres, ...). Každý učitel jistě ihned rozliší hlasový tón, kterým mluví připravený žák, od tónu, charakteristického pro žáka nepřipraveného.

Výzkumy rychlosti produkce slov ukázaly, že mezi lidmi existují i v této oblasti značné rozdíly, dané jak věkem a pohlavím, tak aktuálním psychickým stavem. Tříleté dítě řekne za den 15 000 až 20 000 slov, děvčátka dokonce 30 000 slov. Dospělý muž se denně spokojí s 10 000 až 12 000 slovy, dospělá žena ovšem dosahuje denního průměru 26 000 slov [Mareš 1995].

Ve stavu psychického vzrušení člověk mluví obvykle rychle až překotně, mnohdy nelogicky a s chybnou artikulací. V šoku bývá ovšem akustická forma projevu téměř zablokována — „člověk není mocen slova“. Změny psychických stavů signalizuje i časté střídání hektické mluvy a zarytého mlčení; pozornost by měla vzbudit i přílišná monotónnost řeči a stereotypní uchovávaní stále stejného tempa, které může naznačovat závažnější psychický i komunikační problém.

Velmi malá produkce slov je v některých případech součástí žákovy osobní charakteristiky, častěji se však jedná o momentální a situačně podmíněný stav, kdy absence slovního projevu je důsledkem značné vnitřní tísně a úzkosti, pramenící z nutnosti vystoupit na veřejnosti či před autoritou. Mnoho pedagogů ovšem tuto příčinu žákovy mlčenlivosti nerozpozná a studentovo mlčení je potom mylně pokládáno za důkaz nezralosti. K sankcím vůči žákovi pak obvykle již nebývá daleko.

## Ovlivňování posluchačů

**V průběhu sociální komunikace se nevyměňují pouze věcné informace, ale také postoje ke sdělenému;** sociální komunikace tedy není proces, který by byl psychicky neutrální. Ten, s nímž komunikujeme, neobdrží pouze obsah zprávy, ale současně je touto zprávou také ovlivněn.

Pod pojmem přesvědčování rozumíme takovou formu ovlivňování, kdy příjemce se zainteresovaně a zúčastněně ujišťuje o zdůvodněnosti nějakého stanoviska. Výsledkem tohoto procesu je **přesvědčení**, charakterizované vysokou mírou subjektivní jistoty, angažovaností, aktivitou a dobrovolností.

K nejjednodušším formám ovlivňování patří tzv. **sociální posilování**, spočívající ve vyjádření souhlasu nebo nesouhlasu s tím, co jiná osoba dělá nebo říká — vyjádření souhlasu je při formování postoje účinnější než deklarování opaku. L. Festinger formuloval v této souvislosti hypotézu o tzv. **poznávacím nesouladu**, kdy

podněty vyjadřující souhlas působí výrazněji na utváření názoru či přesvědčení, jsou-li nižší intenzity, než příjemce očekával a považoval za přiměřené. A naopak — podněty překračující míru „přiměřeného“ očekávání působí rušivě a tvorbu postoje, názoru či přesvědčení spíše sabotují. Jinými slovy — vyjádření souhlasu nesmí být přexponováno, jinak je zčásti či dokonce úplně kontraproduktivní.

Souhlas lze vyjádřit dvojnásobným způsobem: jako naprostý a bezvýhradný, nebo s výhradami. Problematické může být radikální odmítnutí, neboť s nekompromisním zavržením určitého názoru bývá často spojován i negativní osobní vztah k jeho nositeli. Obecně se v případě nesouhlasu doporučuje použít spíše mírného tónu a zdvořilé formy než tvrdého a příkrého ataku.

Další formou ovlivňování osob je **argumentování**, tedy sdělování důvodů tendujících pro nebo proti určitému postoji. Otázkou často bývá, na které místo má být zařazen nejzávažnější argument — praxe ukazuje, že by měl být buďto první nebo až zcela poslední. Jiný problém nastává, řeší-li mluvčí dilema, zda má či nemá použít ve své argumentaci také argumenty protistrany. Do značné míry je to věcí etiky, mluvčí by se však opačným názorům vyhýbat neměl, neboť by to mohlo být hodnoceno jako neznalost či do konce zbabělost.

Záležitost **protiargumentace** je ve své podstatě dosti delikátní, neboť mluvčí se často dotýká posluchačova sebepojetí a vnitřního přesvědčení. Z hlediska praxe se ukazuje, že vhodné i výhodné je uvádět nejprve argumenty, které sdělovaný názor podpoří, a teprve potom uvést kontroverzní skutečnosti.

Pomocí **nepřímých forem verbálního ovlivňování (otázkami)** lze podnítit posluchače k prohloubení tématu, domýšlení toho, co nebylo sděleno, případně k další, následné komunikaci. Otázky mohou být jak velmi volné a nezávazné, tak eskalované a osobně zaměřené. Nezdvořilá a nešetrně formulovaná otázka spíše utvrdí partnera v názoru, který jsme chtěli změnit, než aby přispěla k pozitivnímu posunu.

Jednou z cest, jak ovlivnit postoje a nálady tak, aby byly „zvnitřněny“ a pokládány za vlastní, jsou **paradoxní**, tj. **protismyslné formy ovlivňování**. Příkladem paradoxního přístupu je metoda změny vztahového rámce, spočívající v tom, že posluchač je přimět k tomu, aby se na danou skutečnost podíval v úplně jiných souvislostech, než byl doposud zvyklý a zbavil se tak svých stereotypů.

Známější formou paradoxních forem přesvědčování jsou tzv. **paradoxní příkazy**. Z hlediska logiky sice protismyslné, jinak však schopné posluchače přimět k zamyšlení a tím i potenciální změně postoje. K tvrzením tohoto druhu patří kupř. výrok: Nedávejte pozor!

Principem metody paradoxního emocionálního ladění je navození opačné nálady, než té, která je očekávána a která má být změněna. Např. hlavní téma, z mnoha ohledů velmi závažné, je uvedeno bagatelní problematikou.

Paradoxní formu lze využít i v argumentaci, kde se uplatní zejména v anticipování námitek. Postup spočívá v promýšlení možných výhrad partnera a eliminaci jeho případné výtky tím, že ji mluvčí uvede sám.

Paradoxní forma ovlivňování někdy ovšem vede k nadbytečnému užívání negativních a extrémních formulací, kdy pedagog pod vlivem kladných i záporných emocí komunikační situaci nemístně dramatizuje. Důležité je uchovat pozitivní sociálně emocionální klima. Postoje a přesvědčení nejsou totiž jen záležitostmi racionální úvahy.



### 9.4.2 Neverbální komunikace

Termín **neverbální komunikace** náleží výzkumnému proudu, který se zabývá dorozumíváním mimojazykovými prostředky. Tato výměna informací není často ani uvědomělá, ani záměrná — přesto dokáží neverbální signály ovlivnit mluvčího pětkrát silněji než slova [*Podgórecki 1999*]

Neverbální komunikace je zdrojem kontextu, v jehož rámci probíhají a jsou interpretována verbální sdělení. Podoby neverbální komunikace jsou obvykle rozdělovány do dvou skupin:

- individuální sdělení,
- interakční sdělení.

K první skupině patří ta sdělení, jež se vyskytují v případech kdy jedinec je osamocen a tato sdělení momentálně nemají svého příjemce — typickým příkladem je mimika a vokalizace. Druhá skupina sdělení je naproti tomu spojena s interpersonální relací (zrakový kontakt, interpersonální prostor, vzdálenost interakce apod.).

V průběhu interpersonální komunikace dochází u všech zúčastněných stran ke dvěma druhům úkonů — sdělení jsou jak **vytvářena** (emitována), tak **přijímána**. Každý účastník plní tedy současně úlohu podavatele i příjemce informací.

Interpersonální komunikace existuje díky signálům, které mají určitý význam, odhadnutý a interpretovaný druhou osobou. Verbální signály jsou zpravidla přesnější a jednoznačnější než signály neverbální (jedno slovo má nejčastěji jen jeden význam a např. různé citové odstíny jsou jemně diferencovány). Neverbální signály obvykle vynikají mnohovýznamovostí — co všechno může dejme tomu vyjadřovat pláč. . .

Verbální signály se často pokládají za věrohodné, přestože jejich význam podléhá mystifikaci daleko snadněji než význam signálů neverbálních. Rozdíl ve vnímání komunikační hodnoty verbálních a neverbálních signálů je ovšem také dán kulturou, tradicí a výchovou.

Specifickou formou interpersonální komunikace je **empatie**, spočívající ve více-méně automatické tendenci ke koncentraci pozornosti na jiného člověka a uvědomování si i nápodobu jeho exprese, což vede ke vzniku podobných pocitů, jaké má partner v komunikačním vztahu.

Během interpersonální komunikace formuluje člověk také tvrzení, která jsou obrazem jeho vztahu k sobě samému i k jiným lidem. Sdělení jiných osob tato tvrzení buďto ratifikují nebo popírají. Nepřekvapí však, že jedinec vyhledává spíše pozitivní aspekty postoje okolí k vlastní osobě a využívá k tomu často vysoce sofistikovaných technik. Strategie, vedoucí ke zvýšení vlastní atraktivity u komunikačního partnera, se nazývá **ingrancií** (= získávání něčí přízně, touha zalíbit se).

Lidé své vlastní komunikační „scénáře“ postupně zdokonalují a v konvenčních situacích stále efektivněji uplatňují až do určitého automatismu, který se mechanicky opakuje v pořadí, které „scénář“ předpokládá.

Existují tři základní **ingranciační techniky**:

**konformismus,**

**zvyšování partnerovy hodnoty,**

**autoprezentace** ve své podobě kladné (= pozitivní představování svých vlastností) a ve formě sebedepreciace (= záporná prezentace vlastní osoby v zájmu vyniknutí protějšku, kdy je příznivý postoj vůči ingraciátorovi utvářen odvoláváním se na partnerovy pečovatelské a ochranné potřeby v souladu se zásadou, že slabšímu je třeba pomáhat).

Většina populace ztotožňuje neverbální sdělování pouze s mimikou — jakkoliv je však sdělovací schopnost jednotlivých výrazů obličejů neobyčejně rozsáhlá, bohatství nonverbální komunikace tím není ani zdaleka vyčerpáno. Mimoslovním způsobem se sdělují emoce (např. nálady, pocity, afekty), úmysl navázat bližší kontakt nebo se naopak distancovat. Beze slov lze i demonstrovat dojem o tom, kdo jsem, ovlivnit postoje posluchačů a o něčem je přesvědčit.

Naproti tomu je problematické vyjádřit neverbálně složité dilema, kdy možnosti se navzájem komplikovaně vylučují. Neverbálně nelze ani vyjádřit „nic“, **neboť se nelze nijak a nějak nechovat.**

Přes svá významová omezení hraje nonverbální sdělování v sociální komunikaci nezastupitelné místo, zdůrazněné zejména schopností zprostředkování přenosu citového náboje, který lze jen obtížně formulovat slovy. Beze slov „lze říci“ velmi zřetelně, co je nám milé a co nikoliv. Pozoruhodná je rovněž schopnost „odečítat“ cizí neslovná sdělení a úspěšně dešifrovat, co je (ať již záměrně či spontánně) mimoslovně sdělováno.

V odborné literatuře je rozlišováno **osm základních mimoslovních způsobů sdělování** [Mareš 1995]. Jedná se o komunikaci: **pohledy (tzv. „řeč očí“), výraz obličejů (mimika), pohyby (kinezika), fyzickými postoji (konfigurací jednotlivých částí těla), gesty (gestika), dotekem (haptika), přiblížením či oddálením (proxemika) a konečně i úpravou zevnějšku a životního prostředí.**

Všechny naznačené způsoby nonverbální komunikace spolu vzájemně souvisejí a doplňují se jako nástroje v orchestru — jednotlivé nástroje lze sice sledovat, skladbu však vnímáme jako celek.

## **Formy neverbální komunikace**

### **Sdělování pomocí pohledů a tzv. „řeči očí“**

V rejstříku mimoslovních způsobů sdělování má **řeč pohledů** zcela mimořádné místo.

Lidé jsou velmi citliví již na pohled z očí do očí a lhostejná jim není ani jeho délka, nemluvě o tom, že bez významu není ani to, kdo byl iniciátorem, kdo dříve pohledem uhnul a kdo v tomto smyslu prokázal pevnější vůli. Dlouze upřený pohled bývá ovšem zpravidla hodnocen jako projev neomalenosti, ba až agresivních úmyslů. Bez zajímavosti nejsou v této souvislosti ani příklady ze zvířecího světa.

Ve vyučování je podstatná četnost pohledů. Každého z žáků učitel „navštíví pohledem“ několikrát za vyučovací hodinu — a jakkoliv tyto „návštěvy“ patrně nikdo vědomě nepočítá, citlivost vůči jejich frekvenci je někdy až extrémní. Směr zorné osy

účastníků komunikace, resp. průnik těchto os může tedy být z komunikačního hlediska velmi ostře sledovanou záležitostí.

Četnost pohledů a jejich délka umožňují zjistit tzv. objem pohledů, které učitel věnuje jednotlivým žákům za jednu vyučovací hodinu a tím i stanovit míru jeho „zájmu“ o ně. Tento zájem může vyplývat z aktuální situace, ale může být také projevem učitelova dlouhodobého postoje k žákovi — se všemi souvislostmi a důsledky, které z toho vyplývají.

Dlouhodobé výzkumy „řeči očí“ obohatily teorii pedagogické komunikace o poznatek, že **pochvala i pokárání pohledy žáků bezprostředně ovlivňují**. Je-li žák chválen, dívá se učiteli do očí daleko častěji než když je terčem kritiky. Z objemu pohledů lze usoudit i na míru sympatií — studenti, jimž je pedagog sympatický, se na něj obrací svým pohledem více než ti, jejichž vztah k učiteli ani zdaleka takové vřelosti nedosahuje. Také nesouhlas vyučujícího s žakovými argumenty výrazně snižuje počet a délku žakovských pohledů na učitele. Objem pohledů je vyšší tam, kde lidé spolu kooperují, a upadá tam, kde dominují rivalita a konkurence.

Výše uvedená zjištění ovšem nelze vždy absolutizovat, neboť za určitých podmínek a v některých pedagogických situacích jsou mnohé faktory oslabeny či dokonce překryty působením jiných vlivů.

### **Sdělování výrazem obličeje**

V případě sdělení zprostředkovaných **mimikou** se jedná jak o kulturu formovaná gesta, vymezená tradovanou a nepsanou sociální normou (úsměv) či tzv. instrumentální pohyb (kýčání), tak o sdělování nejrůznějších emocí, které se v obličeji mohou zrcadlit po různě dlouhou dobu.

Určování druhu emocí vyjádřených lidskou tváří se provádí mnoha metodami. Oblíbená je **metoda FAST**, kdy je lidský obličej studován ve třech zónách: a) oblast čela a obočí, b) oblast očí a víček, c) oblast tváří, nosu a úst. Pro každou z oblastí je k dispozici obrazový atlas jednotlivých konfigurací obličejových svalů a u každé konfigurace je uvedeno, pro které emoce je typická.

Základní princip metody FAST je využitelný i v běžné praxi. Strach lze nejlépe určit studiem očí a víček, podobně jako smutek. Překvapení nejlépe signalizuje sféra čela a obočí, štěstí se manifestuje mimickými projevy v dolní části obličeje. Pouze rozčilení není omezeno na jedinou zónu, ale jeho příznaky jsou dislokovány po celém obličeji.

Ve schopnosti odečítat emoce, které výraz obličeje sděluje, byly zjištěny značné rozdíly. Lépe jsou na tom v tomto ohledu introverti než extroverti a ženy lépe než muži. Správné „přečtení“ emoce není snadnou záležitostí — vždyť doposud bylo registrováno více než 20 000 různých popisů lidské mimiky.

Při rozpoznávání psychických stavů druhého člověka je mimika ze všech informačních zdrojů nonverbální komunikace nejdůležitější. Mimořádně, podle rozdílů v mimice lze rozeznávat a identifikovat i připravené a nepřipravené studenty.

### **Sdělování pomocí pohybů**

Sociální komunikace i mezilidská interakce mají co do činění s lidmi v pohybu, přičemž

rozsah těchto pohybů bezprostředně souvisí s intenzitou emocionálního prožívání dané situace. Máme však na mysli tzv. komunikační pohyby člověka, nikoliv pohyby, které souvisejí např. s pracovní činností.

Švédský psycholog R. L. Birdwhistell upozorňuje na analogii jazyka a pohybů a zavádí tzv. **kin** jako nejjemnější jednotku pohybu, adekvátní jednotce foném v lingvistice. Z kinů potom vznikají vyšší jednotky, tzv. **kinemorfémy** jako analogie k větám. Fungují všude tam, kde dochází k sociálnímu styku lidí a probíhá sociální komunikace. Je možné sestavit z nich i slovníky pro různé formy sdělení, případně podrobně studovat jen některé z nich (pohyby hlavy a krku a jejich významová interpretace).

### **Sdělování fyzickými postoji**

Tímto typem mimoslovního způsobu sdělování se zabývá tzv. **posturologie**. Konfigurace všech částí těla, tedy např. rukou, hlavy a trupu, sděluje informaci jak o fyzické kondici a momentálním zdravotním stavu, tak o přátelském či nepřátelském psychickém postoji vůči dalším účastníkům komunikace.

Nejen psychický, ale také fyzický postoj může být souhlasný nebo naopak nesouhlasný, přičemž se během rozhovoru může postupně měnit. Ideálem souhlasného postoje není dokonalá kopie postoje druhé osoby, ale **shoda**, tedy blízká (obdobná) zaměřenost mimoslovního sdělování.

### **Gestika**

Gesta je nutno odlišit od sdělovacích pohybů a sdělovacích postojů, neboť v případě gest se nejedná o spontánní přirozené projevy, nýbrž o projevy, které jsou produktem určité kultury. Známý je příklad gesta kývnutí hlavou, které je ve střední Evropě chápáno jako souhlas, kdežto v Řecku a v Bulharsku má význam právě opačný.

V pedagogické komunikaci nacházejí gesta své místo jako prostředek, šetřící slova, např. při řízení a organizaci vyučovacího procesu.

### **Dotyk v mimoslovní komunikaci**

Sdělování dotykem je zpravidla zúženo jen na podání ruky, z jehož provedení lze ostatně leccos vyvodit. Jiné doteky mají, zejména u starších žáků, omezené uplatnění a mohou být nesprávně interpretovány.

### **Sdělování vzájemným přiblížením či oddálením**

Studiem horizontálního i vertikálního odstupu mezi lidmi se zabývá **proxemika**. Osoby, které vstupují do vzájemného kontaktu, se zpravidla zastaví v určité vzdálenosti od sebe a na dodržení jisté osobní vzdálenosti trvají i v jiných situacích. Problémem však je, že tato vzdálenost není všemi lidmi pociťována jako stejná a promítá se do ní celá řada často velmi subtilních faktorů.

Lze říci, že oficiální setkání vzájemnou distanci zvětšuje, soukromá záležitost ji naopak umenšuje — nepochopení situačního kontextu vede prakticky vždy k nedorozumění.

Nepochybně existuje přímo úměrný vztah mezi fyzickou vzdáleností komunikujících osob a sociální blízkostí lidí v sociálních vztazích a psychických postojích. Není přitom

nutné, aby jevy, které proxemika zkoumá, zahrnovaly pouze pohybující se či stojící osoby, ale stejnou měrou platí např. i při volném zasedacím pořádku.

Do oblasti proxemiky řadíme i otázku **teritoriality**, tedy členění prostoru na oblasti, které jedinec pokládá za své a jejichž narušení pociťuje jako osobní újmu.

Optimální organizování prostorových vzdáleností v procesu vzájemné komunikace je ovšem plně účinné jen tehdy, mají-li optimální podobu i ostatní podmínky. Samotná znalost zákonitostí proxemiky není tedy samospasitelná.

### **Sdělování úpravou zevnějšku**

Současné pojetí neverbální komunikace zahrnuje i sdělování prezentované navenek úpravou zevnějšku a kvalitou životního prostředí. Negativní učitelské postoje vůči zvláště avantgardním projevům studentské subkultury zákonitě vyvolávají sžiravé žákovské komentáře a vzájemná koexistence pedagogického a studentského názoru je také současně zkouškou vzájemné tolerance.

Také úprava životního a pracovního prostředí vypovídá leccos o jeho uživatelích — i při interpretaci tohoto sdělení je však nutno zachovávat nezbytnou opatrnost, neboť atraktivní rekvizity mohou být jen „Potěmkinovou vesnicí“.

### **Účinnost neverbální komunikace**

Připomeňme, že **v oblasti verbální komunikace nejčastěji dominují logické vztahy a věcné informace, zatímco synonymem neverbální komunikace je řeč emocí.**

Ve sdělování emocí mají významnou pozici **emoce strachu a úzkosti**, vznikající víceméně automaticky v situacích, kdy člověk nemůže najít přiměřený způsob svého chování. Tyto emoce vynikají vysokou „nakažlivostí“.

V širokém spektru emocionálních sdělení byla velká pozornost věnována také těm, jejichž motivem je **sblížení lidí**. Účinnost takového neslovného sdělení je ovšem závislá na postoji (odpovědi, reakci) toho, na něhož je proces vzájemného sblížování zaměřen.

Beze slov se také většinou obejde utváření tzv. **prvního dojmu** o lidech, kde je zdroj informací hledán např. v posouzení zevnějšku, tónu hlasu, fyzických postojích, pohledech, jednání s jinými lidmi apod. Mimochodem, právě pohledové pozornosti partnera prý působí na většinu lidí nejlépe — vítány jsou nepřilíš četné, ale zato delší pohledy na rozdíl od pohledů častých, krátkých a úsečných.

V oboustranném procesu ovlivňování se výrazně prosazují **paralingvistické charakteristiky mluvené řeči**. Nejlépe je hodnocen mluvčí, který hovoří přirozeně a pomalu, o něco hůře ten, kdo mluví sice rychleji, ale snaží se v průběhu řeči měnit výšku hlasu a základní tón řeči. Nepřilíš dobře je přijímán ten, kdo hovoří vysokým tónem, pomalu a monotónně a vůbec nejhůře mluvčí, který mluví nepřesně, nesprávně vyslovuje a má hrdelní či nosové zbarvení hlasu. Důvěra v mluvený projev se rovněž snižuje, vypadávají-li mluvčímu slova, opakují se a nejsou uspořádána v logických souvislostech. Na druhé straně příznějme, že mluvčímu může být leccos prominuto, věděli posluchači, že k nim hovoří vysoce kompetentní osobnost.

Člověk, který si je svou věcí jist, hovoří zpravidla bez papíru, s jistotou, dělá v řeči zřetelné významové pauzy na hranici smysluplných skupin slov, což zdaleka nelze říci

o tom, který téma pouze reprodukuje. Obdobné rozdíly existují i v tzv. **řeči pohledů** — mluvčí, který hodlá své posluchače pouze informovat, jim věnuje mnohem menší objem pohledů než ten, jenž je chce i svými pohledy získat a přesvědčit. Pro zajímavost: ženy jako mluvčí, dívají-li se na své posluchače delší dobu, působí přesvědčivěji než když totéž činí muži.

Přesvědčivost sdělení je ovlivňována rovněž shodou či neshodou fyzických postojů, kdy mluvíme o tzv. „**zrcadlení**“. Mluvčí kladně hodnotí posluchače, který zaujal shodný fyzický postoj jako on sám; stejné pravidlo platí pro pohled posluchače na postoj mluvčího. Z hlediska kinezických projevů je „atraktivnější“ mluvčí, který nechce svému publiku pouze zprostředkovat fakta, ale nepodceňuje ani stránku emocionální. Bez vlivu není ani vzezření mluvčího — obecně platí, že čím je bližší vzezření posluchačů, tím přesvědčivěji mohou jeho sdělení působit. Ovšem i zde existují výjimky, které potvrzují pravidlo.

Nonverbální komunikace je nedílnou součástí sociálního styku lidí. Jednotlivé způsoby mimoslovního sdělování i nonverbální projev jako celek umožňují zkušenému učitelu hlouběji proniknout do emocionální sféry žáků a vytvořit předpoklady k tomu, aby pedagogická komunikace byla skutečně účinná.

## 9.5 Efektivnost sociální a pedagogické komunikace

### 9.5.1 Překážky úspěšné komunikace

Každý činitel, který ztěžuje a problematizuje výměnu informací mezi podavatelem a příjemcem, tvoří komunikační překážku. Komunikační překážky jsou neobyčejně rozmanité, málokdy však tvoří úplné bariéry, neboť alespoň část sdělení jimi obvykle pronikne. K nejobvyklejším překážkám úspěšné komunikace patří tyto [*cit. dle Podgórecki 1999*]:

**Rozdílné vnímání**, které je vůbec nejčastějším zdrojem komunikačních překážek a vyplývá z toho, že lidé s rozdílnými znalostmi a zkušenostmi se na týž jev dívají z různých hledisek. Způsob vnímání sdělení je ovlivněn prostředím, události respektované za určitých okolností jako vhodné mohou být za jiných okolností hodnoceny jako neakceptovatelné — proto je nutno podat sdělení takovým způsobem, aby bylo srozumitelné i pro osoby s jinými názory. Umožňuje-li to situace, je vhodné zabývat se zkušenostmi osob, s nimiž komunikujeme a prakticky osvědčit schopnost empatie.

**Jazykové rozdíly**, v mnohém kopírující rozdíly v individuálním vnímání. Aby totiž bylo sdělení správně pochopeno, musí mít slova stejný význam pro podavatele i pro příjemce a totožný musí být i význam symbolů. Problémy způsobuje jak nadužívání odborné terminologie, tak pokleslých forem jazyka. Ideální je jednoduchý a přirozený jazyk, pro potvrzení základních pojmů je vhodné jejich opakování příjemcem, který by měl být ostatně veden k tomu, aby sám aktivně vyžadoval objasnění významově nezřetelných termínů.

**Komunikační šum** (blíže zmíněný na jiném místě) působí v komunikaci chaos nebo ji jinak destruuje. Určitá míra komunikačního šumu je v běžném životě běžná

a v podstatě se jí nelze vyhnout — v případě, že intenzita šumu vzroste nad únosnou mez, lze jí čelit např. větší jasností a intenzitou sdělení.

**Emoce** ovlivňují jak chápání cizích sdělení, tak vlastní projev určený jiným lidem. Díky pocitu ohrožení lze např. ztratit schopnost hodnotit obsah reakce, jíž se nám dostává a kterou nechápeme.

**Nejednotná verbální a neverbální sdělení** vnášejí do příjemcovy mysli zmatek — příkladem může být křiklavý nesoulad slova a gesta. Podstatou eliminace tohoto nesouladu je uvědomit si ho a nevysílat, ať již záměrně či bezděčně, falešné informace.

**Nedůvěra** podkopává věrohodnost podavatele sdělení. Věrohodnost je ovšem výsledkem dlouhodobého procesu, kde nikoliv ten, koho by se měla týkat, ale jiní uznají poctivost a dobrotu deklarovaných úmyslů. Dobrá úroveň vztahů s lidmi, s nimiž člověk komunikuje, není náhodným jevem, ale vzniká v důsledku cílevědomé činnosti.

Přirozený komunikační proces obsahuje takové podoby chování, v nichž člověk automaticky řídí i sám sebe a využívá k tomu tři dovednosti:

- dovedností **sebereflexe**,
- dovedností **volné volby vyjadřování vlastních vnitřních stavů**,
- dovedností **intimity**.

Zdokonalování vlastních komunikačních dovedností zlepšuje sociální kontakty jedince a napomáhá řešení případných potíží a konfliktů. Úroveň komunikačních dovedností je mnohdy důležitým kritériem posuzování odborné způsobilosti jedince.

### 9.5.2 Animační komunikace

Termín **animace** uvedla poprvé francouzská literatura šedesátých let 20. století, a sice ve dvojitým významu:

1. oživovat **něco**, uvádět do pohybu, poskytovat životodárnost;
2. oživovat **někoho**, povzbuzovat aktivitu, nutit k činnosti.

V mezilidské komunikaci lze animaci považovat za proces, který aktivizuje jedince i skupiny k činnosti a současně vede také k odhalování vlastní tvořivé síly — **kreativity**. Animace je tedy také genezí objevování vlastní osoby, spojením síly a činností, způsobem, jak se bránit záporným výsledkům školního autoritářství i vlivům současných negativních civilizačních trendů. Jinými slovy, počáteční stav (ať již jedince nebo skupiny) je možno charakterizovat pojmy: pasivita, receptivita, izolace, egocentrismus, schematismus činnosti a myšlení. Výsledkem animačního procesu by potom měla být transformace výše uvedených termínů na pojmy: aktivita, kreativita, afliace, sociocentrismus, inovace činnosti a inovace myšlení.

Dobrý animátor by měl v ideálním případě spojovat dovednosti, znalosti a nadání pedagoga, psychologa a svým způsobem také umělce, přičemž k jeho typickým vlastnostem by měly patřit empatie, citovost, upřímnost otevřenost, zdvořilost, srdečnost, spontánnost, tolerance, vytrvalost, iniciativa, zodpovědnost a samozřejmě i komunikační schopnosti.

### 9.5.3 Komunikační styl

Každý člověk má svůj vlastní komunikační styl, který mu umožňuje „ponořit se“ do prostředí a současně se od něj žádoucím způsobem odlišit. **Úspěšnost komunikace je v mnohém dána dovedností přizpůsobit svůj vlastní styl jiné osobě a disponovat potřebnou mírou pružnosti v dorozumívání i v myšlení.** Rozvíjení flexibility komunikačních stylů pozitivně ovlivňuje počet a kvalitu předávaných informací a tím i efektivitu komunikačního procesu.

V průběhu komunikace se lidé učí vzájemnému pochopení, budují důvěru vůči sobě navzájem i k okolí, které je obklopuje, procházejí nejrůznějšími proměňujícími se vztahy, kde se složitě odrážejí nejrůznější sociální a psychologické činitele. **Komunikace mezi dvěma osobami je účinná, jestliže příjemcovo chápání situace odpovídá záměru, který měl na mysli podavatel informace.** Osobní komunikační styl v tom nesmí být překážkou, ale aktivizujícím a podpůrným činitelem.

Správná komunikace není umělým či automatickým rituálem, ale fenoménem bezprostředního „umění života“.

### Použitá literatura:

1. Budiš, J. – Jůva, V. /Eds./: Učitel – vyučování – situace. 1. vyd. Brno 1995.
2. Cangelosi, J. S.: Strategie řízení třídy. 1. vyd. Praha 1994
3. Dohelská, M.: Dynamika verbální komunikace (mluvené slovo v teorii a praxi). 1. vyd. Praha 1991.
4. Holasová, T.: Umíte dobře mluvit? 1. vyd. Jinočany 1992.
5. Horst, B.: Encyklopedie komunikačních technik. 1. vyd. Praha 1994.
6. Honey, P.: Tváří v tvář. Průvodce úspěšnou komunikací. 1. vyd. Praha 1997.
7. Hlaváček, L.: Že bychom si nerozuměli? 1. vyd. Praha 1997,
8. Hlaváček, L.: Základy stylistiky a rétoriky pro vědeckopedagogické pracovníky. 1. vyd. Brno 1994.
9. Janoušek, J.: Společná činnost a komunikace. 1. vyd. Praha 1984.
10. Kohout, J.: Rétorika. Umění mluvit a jednat s lidmi. 1. vyd. Praha 1995.
11. Kořenský, J.: Komunikace a čeština. 1. vyd. Praha 1992.



12. Křivohlavý, J.: Já a ty. 2. vyd. Praha 1986.
13. Křivohlavý, J.: Jak si navzájem lépe porozumíme. 1. vyd. Praha 1988.
14. Křivohlavý, J.: Povídej, naslouchám. 1. vyd, Praha 1993.
15. Langer, A.. Úspěch veřejné promluvy. 1. vyd. Praha 1993.
16. Lanser, V.: Komunikace a společnost. 1. vyd. Praha 1969.
17. Mareš J. – Křivohlavý, J.: Komunikace ve škole. 1. vyd. Brno 1995.
18. Měchurová, A.: Jak dobře mluvit a úspěšně jednat. 1. vyd. Praha 1992.
19. Müllerová, O. – Hoffmannová, J.: Kapitoly o dialogu. 1. vyd. Praha 1994.
20. Nebeská, I.: Úvod do psycholingvistiky. 1. vyd. Praha 1992.
21. Novák, Z. – Pstružinová, J.: Verbální složka intelektové schopnosti žáků. 1. vyd. Praha 1982.
22. Pařízek, V.: Učitel v nezvyklých školních situacích. 1. vyd. Praha 1990.
23. Podgórecki, J.: Jak se lépe dorozumíme. 1. vyd. Ostrava 1999.
24. Thiel, E.: Řeč lidského těla. 1. vyd. Bratislava 1993.
25. Vyskočilová, E.: Utváření komunikativních dovedností učitele. 1. vyd. Praha 1991.

Název:	Vybrané kapitoly z psychologie a pedagogiky pro studující doplňujícího pedagogického studia
Vedoucí autorského kolektivu:	Jiří Hodný
Autoři:	Josef Čepec Libuše Danielová Pavel Ecler Libor Hlaváček Jiří Hodný Kateřina Jičínská Jiřina Vlčková
Rok vydání:	2000
Náklad:	80 ks
Počet stran:	162
Počet obrázků:	3
Vydavatel:	VA v Brně
Tiskne:	RVO VA
Číslo zakázky:	
Číslo EP:	
Cena pro vnitřní potřebu:	