

ZDENĚK HELUS

PEDAGOGIKA

Sociální psychologie pro pedagogy

2., PŘEPRACOVANÉ A DOPLNĚNÉ VYDÁNÍ



ZDENĚK HELUS

PEDAGOGIKA

Sociální psychologie pro pedagogy

2., PŘEPRACOVANÉ A DOPLNĚNÉ VYDÁNÍ



Upozornění pro čtenáře a uživatele této knihy

*Všechna práva vyhrazena. Žádná část této tištěné či elektronické knihy nesmí být reprodukována ani šířena v papírové, elektronické či jiné podobě bez předchozího písemného souhlasu nakladatele. Neoprávněné užití této knihy bude **trestně stíháno**.*

prof. PhDr. Zdeněk Helus, DrSc.

SOCIÁLNÍ PSYCHOLOGIE PRO PEDAGOGY

2., přepracované a doplněné vydání

Vydala GRADA Publishing, a.s.

U Průhonu 22, 170 00 Praha 7

tel.: +420 234 264 401, fax: +420 234 264 400

www.grada.cz

jako svou 5897. publikaci

Odpovědná redaktorka Helena Varšavská

Sazba a zlom Antonín Plicka

Návrh a zpracování obálky Antonín Plicka

Počet stran 400

Vydání 1., 2015

Vytiskly Tiskárny Havlíčkův Brod, a. s.

© Grada Publishing, a. s., 2015

Cover Photo © allphoto.cz

ISBN 978-80-247-9817-2 (ePub)

ISBN 978-80-247-9816-5 (pdf)

ISBN 978-80-247-4674-6 (print)

Obsah

Několik vět ke druhému vydání	11
Cíl, pojetí a adresáti této knihy	13
ČÁST PRVNÍ – Člověk a sociální souvislosti jeho života	15
Vstup do části první: Čím se sociální psychologie zabývá,	
jaké problémy řeší	16
1. Člověk jako sociálně situovaná osobnost	17
1.1 Osobnost jako strukturovaná a přitom celistvá, integrovaná individualita	18
1.1.1 K analyticko-strukturujícímu pohledu na osobnost	18
1.1.2 K integrujícímu pohledu na osobnost	20
1.2 K sociálněpsychologickému pohledu na osobnost dětí/dospívajících	21
1.3 Závěrem první kapitoly: Proč je uplatňování zřetele k sociálně situované osobnosti důležité	24
2. Skladba sociálních souvislostí života člověka	25
2.1 Druzí lidé – situovanost osobnosti v mezilidských vztazích	26
2.1.1 Osobnost v interpersonálních vztazích Já a Ty	27
2.1.2 Osobnost v sociální skupině – my	31
2.1.3 Davy a masová hnutí	38
2.2 Společenské, hospodářské a politické poměry	41
2.3 Kultura	44
2.4 Působení médií	50
3. Jak sociální souvislosti života působí	55
3.1 Sociální realita a její psychická transformace	55
3.2 Vědomí a nevědomí	57
3.3 Člověk jako objekt či subjekt	58
3.4 Kontextovost působení sociálních činitelů	60
4. Šíře ovlivnění osobnosti působením sociálních souvislostí života	63

4.1 Vliv sociálních souvislostí života na výkon	63
4.2 Tělo a tvarování těla	68
4.3 Nemoc, zdraví, kondice	73
4.4 Pohlaví a gender	79
4.5 Jáská dimenze osobnosti	84
4.5.1 Sebepojetí	84
4.5.2 Právě já a jeho aktualizace	90
Shrnutí hlavních poznatků I. části	97
Vybrané prameny, vhodné k doplňujícímu, rozšiřujícímu a prohlubujícímu studiu	101
ČÁST DRUHÁ – Socializace osobnosti	103
Vstup do části druhé: Jak rozumět pojmu socializace osobnosti	104
1. Tři úrovně socializační transformace osobnosti	109
1.1 Socializace jako antropogeneze	109
1.2 Socializace jako utváření modální osoby	112
1.3 Socializace jako individuální biografie	114
1.3.1 Poznámka k vlivům vulnerability a resilience	114
1.3.2 Poznámka k vlivům zlomových životních událostí	117
1.3.3 Poznámka k vlivu populačních kohort	118
2. Druhy socializace	121
3. Podvojný cíl socializace osobnosti	125
4. Součinnost socializujících prostředí	129
4.1 Mikroprostředí	131
4.2 Mezoprostředí	131
4.3 Exoprostředí	134
4.4 Makroprostředí	135
5. Psychické socializační procesy	137
5.1 Raná symbiotická vazba	138
5.1.1 Připoutání a jeho vzorce	140
5.1.2 Překonávání symbiotického vztahu/připoutání – procesy separace a individuace	143

5.2 Zrod a vývoj asertivního já – socializační procesy identifikace a interiorizace	145
5.2.1 Sociální zrcadlo a identifikace	146
5.2.2 Interiorizace/zvnitřňování	149
5.2.3 Hry na sociální role jako projev jáské asertivity	150
5.3 Učení zpevňováním	151
5.3.1 Učení emocionálně vegetativní	152
5.3.2 Učení instrumentální či operantní	155
5.4 Kognitivně sociální učení	161
5.5 Socializační autoregulace	167
6. Dysfunkčnost a funkčnost socializačního procesu	171
6.1 Dysfunkční socializace a vznik deviací	172
6.1.1 Deviace na základě rané deprivace	174
6.1.2 Deviace na základě traumatických zážitků a životních krizí	177
6.1.3 Deviace na základě anomie	179
6.1.4 Deviace na základě osvojené subkultury	182
6.1.5 Deviace na základě stigmatizace	186
6.2 Funkční socializace jako personalizace	188
Shrnutí hlavních poznatků II. části	191
Vybrané prameny, vhodné k doplňujícímu, rozšiřujícímu a prohlubujícímu studiu	195
ČÁST TŘETÍ – Sociální psychologie rodiny	197
Vstup do části třetí: Rodina jako činitel primární socializace – porozumění rodině je součástí pedagogických kompetencí	198
1. Současná rodina – její pojetí a aktuální problémy	201
1.1 Pět znaků současné rodiny	202
1.2 Proměny současné rodiny	205
1.2.1 Rodičovství jako předmět reflexe, pochyb a rozhodování	209
1.2.2 Mateřství a otcovství dnes – česká situace v zrcadle výzkumů	214
2. Funkce rodiny vzhledem k dítěti a jejich selhávání	219
2.1 Deset základních funkcí rodiny	219

2.2	Kategorizace rodin z hlediska jejich funkčnosti	222
2.3	Charakteristiky nejčastějších typů problémově zatížených rodin	224
2.3.1	Nezralá rodina	224
2.3.2	Přetížená rodina	226
2.3.3	Ambiciózní rodina	228
2.3.4	Perfekcionistická rodina	228
2.3.5	Autoritářská rodina	229
2.3.6	Rozmazlující (protektionistická) rodina	231
2.3.7	Rodina nadměrně liberální a improvizující	232
2.3.8	Odkládající rodina	233
2.3.9	Disociovaná rodina	233
2.4	Rozvíjení pozitivního výchovného/socializačního stylu	237
3.	Čím rodina ovlivňuje socializační vývoj a vzdělávací úspěšnost dítěte/dospívajícího	241
3.1	Socioekonomický status rodiny	241
3.2	Výchovný styl v rodině	243
3.3	Vliv struktury rodiny	245
3.3.1	Neúplná rodina	245
3.3.2	Sourozenectví	248
	Shrnutí hlavních poznatků III. části	255
	Vybrané prameny vhodné k doplňujícímu, rozšiřujícímu a prohlubujícímu studiu	257
	ČÁST ČTVRTÁ – Sociální psychologie školy, výuky a jejich aktérů	259
	Vstup do části čtvrté: Škola vzdělávací úspěšnosti a osobnostního rozvoje – sociálněpsychologické inspirace	260
1.	Škola ve společenském kontextu	263
1.1	Typologický pohled na současnou společnost – důsledky pro školu a edukaci	263
1.1.1	Společnost globalizovaná	264
1.1.2	Společnost postmoderní	265
1.1.3	Společnost vědění	266
1.1.4	Společnost krize a východisek z ní	269
1.2	K pojetí školy	272

1.3 Změna školy – téma školských reforem	275
1.3.1 Činitelé působící na změnu školy	277
1.3.2 K typologii školských reforem	279
1.3.3 Naléhavé úkoly reformy české školy: problémy, které je třeba řešit	283
2. Výuka jako řízená socializace	293
2.1 Učivo: první činitel řízené výukové socializace	294
2.1.1 Znak učiva zabezpečující jeho socializační funkci	295
2.1.2 Podoby učiva – fáze jeho socializační aktualizace	297
2.1.3 Prvky socializačně komplexní kvality učiva	299
2.2 Výukové cíle: druhý činitel řízené/výukové socializace	302
2.2.1 Způsoby práce s cíli	303
2.2.2 Druhy cílů	305
2.2.3 Socializačně aktivační důraz v práci s cíli	308
2.3 Metodické strategie: třetí činitel řízené/výukové socializace	309
2.3.1 Od výuky transmisivní k výuce jako komplexní edukační péči (KEP)	310
2.3.2 Pohyb od výuky diskriminačně selektující k výuce integrující/inkluzivní	311
2.3.3 Od výuky autoritářské k výuce tvůrčí spoluúčasti	314
2.3.4 Pohyb od výuky uzavřené k výuce otevřené	315
2.4 Hodnocení jako čtvrtý činitel řízené/výukové socializace	317
2.4.1 Úskalí a pochybení při hodnocení žáků	317
2.4.2 Zásady funkčního hodnocení	319
2.4.3 Strategické uplatňování zřetele ke třem normám hodnocení	321
3. Sociálněpsychologický pohled na výukovou komunikaci	323
3.1 Aktéři výukové komunikace	323
3.1.1 Učitel – vůdčí aktér osobnostně rozvíjející výuky	324
3.1.2 Žák/student – spoluaktér osobnostně rozvíjející výuky	328
3.1.3 Součinnost aktérů ve výukové komunikaci	333
3.2 Činitelé ovlivňující funkčnost výukové komunikace	335
3.2.1 Percepčně postojové orientace učitele	336
3.2.2 Interpretačně postojové orientace učitele	342
3.2.3 Posilování charakteristik žákovy osobnosti napomáhajících jeho školní úspěšnosti	352
3.2.4 Ovlivňování klimatu školní třídy	359

3.2.5 Reproduktivní tendence v učitelově komunikaci s žáky	368
3.2.6 Odolnost učitele vůči zátěží/stresu	371
Shrnutí hlavních poznatků IV. části knihy	375
Vybrané prameny, vhodné k doplňujícímu, rozšiřujícímu a prohlubujícímu studiu	379
Literatura	381
Jmenný rejstřík	391
Věcný rejstřík	397

Několik vět ke druhému vydání

Prvé vydání této knihy se dostalo do rukou čtenářů v roce 2007. V průběhu uplynulých osmi let se publikace setkala s příznivou odezvou; byla kupována, čtena, studována a posléze rozebrána. Nyní tedy dochází na vydání druhé. Samozřejmě si kladu otázku po jejím vylepšení. Z rozhovorů se studenty na seminářích, z reakcí doktorandů, praktikujících pedagogů i výzkumníků jsem načerpal četné inspirace. A také, jako každý autor, který nad svým dílem kriticky uvažuje, jsem dospěl k nápadům, co by mělo být formulováno jinak a lépe, co doplněno...

V čem je tedy druhé vydání jiné, doufám lepší, než bylo to první? V čem provedené změny spočívají?

Za prvé je zdůrazněno, co znamená výraz „pro pedagogy“, tvořící součást samotného názvu díla. Zřetelněji a v různých souvislostech je doloženo, proč má, či dokonce musí být pedagog sociálněpsychologicky orientován. V čem jej to obohacuje, jak se díky sociálněpsychologické fundovanosti stává lepším pedagogem.

Za druhé, a to s tím prvním úzce souvisí, je rozvinuto téma osobnosti v sociálních souvislostech jejího života. Je z různých úhlů pohledu vyjasňováno, jak tyto sociální souvislosti osobnost a její jednotlivé složky ovlivňují, ale také jak osobnost sama je v těchto sociálních souvislostech života aktivní, jak do nich zasahuje, případně je uzpůsobuje svým vlastním životním cílům. Především zde máme na mysli osobnost dítěte/dospívajícího, respektive žáka/studenta. Tedy osobnost toho, o koho nám ve výchově a vzdělávání jde. Koho bereme do své edukační péče ve snaze dopomoci mu k plnosti rozvoje, k realizaci jeho potencialit, ke vzdělávací úspěšnosti, k sociálnímu začlenění. Téma osobnosti se ovšem aktualizuje i ve vztahu pedagoga k sobě samotnému, k vlastnímu rozvoji, který má být přirozenou součástí výkonu jeho povolání.

Za třetí se autor snažil lépe přiblížit sociální psychologii nejen jako vědní nauku, ale také jako obor reflektující problémy, s nimiž se každodenně setká-

váme jakožto sledovatelé dění kolem nás, zodpovědní občané, angažování profesionálové-pedagogové. Jinými slovy šlo v neposlední řadě o to, díky sociální psychologii lépe rozumět dění kolem nás, druhým lidem a sobě samotným jako aktérům, kteří se chtějí s tímto děním důstojně vyrovnávat. A to má samozřejmě důsledky pro práci se žáky/studenty.

Konečně za čtvrté, nové vydání samozřejmě odkazuje na novější prameny, reaguje na vývoj poznání v dané oblasti. S tím souvisí zřetelnější vyznačení toho, co je třeba si pamatovat; v čem je jádro věci, o které se lze spolehlivě opřít.

Doufám, že změny kvality díla prospěly a že je čtenáři ocení. Přeji všem, kdo budou knihu studovat, především učitelům a dalším pedagogickým pracovníkům, obohacující zážitek smysluplnosti sociálněpsychologického poznání.

V Praze, 7. 4. 2015

Zdeněk Helus

Cíl, pojetí a adresáti této knihy

Hlavním cílem této knihy není prosté uvedení do vědní disciplíny – sociální psychologie v jejím obecném pojetí. Pro takový účel jsou zde dostupné jiné publikace. Z těch hlavních uvádím tři následující:

- Hayesová, N.: *Základy sociální psychologie*. Praha, Portál 1998.
- Hewstone, M., Stroebe, W. (Eds.): *Sociální psychologie*. Praha, Portál 2006.
- Výrost, J., Slaměník, I. (Eds.): *Sociální psychologie, 2. přepracované a rozšířené vydání*. Praha, Grada 2008.

A nemohu nedodat, že i v nich může pedagog najít četné inspirace, které ho profesně obohatí.

Hlavním cílem tohoto díla je aktualizovat vybraná sociálněpsychologická témata, která mají tvořit přirozenou a nezbytnou znalostní, postojovou a dovednostní výbavu každého pedagoga, který si na své profesi zakládá a spojuje s ní i své životní poslání. Kniha vychází z přesvědčení, že bez zvládnutí těchto témat pedagog obtížně, pokud vůbec, dokáže domýšlet, jak sociální vlivy působí na každého z jeho žáků ve specifickém vyústění a jak ovlivňují i jeho samého v jednání s nimi.

Jinými slovy, máme-li být plně kvalifikovanými a kompetentními pedagogy, musíme:

- porozumět závažné skutečnosti, že **člověk** – a konkrétně žák/student – je sociální bytostí, jinými slovy je **sociálně situovanou osobností**; a že to, jakým způsobem je jako sociální bytost rozvinut, určuje podstatným způsobem kvalitu jeho života, individuální svéráz jeho osobnosti, výkonnost, způsobilost překonávat potíže a čelit negativním vlivům, realizovat smysluplný život;

- překonat pohled na žáky jen jako jednotlivce a zaujmout k nim stanovisko respektující jejich **začleněnost** do rodiny, školní třídy a kamarádských vztahů, v nichž zaujímají určité postavení a také uplatňují svůj vliv, hledají uznání a jistotu, spolupracují či soutěží;
- klást si otázky po **sociálních činitelích** působících pozitivně na využívání potencialit vzdělávací/školní úspěšnosti, resp. po činitelích, kteří tyto možnosti blokují, brání jejich využití;
- **zkoumat sami sebe**: zdali tím, jací jsme a jak ke svým žákům/studentům přistupujeme, jejich šance být ve vyučování úspěšnými, rozvíjet se jako osobnosti, mobilizovat síly životního uplatnění posilujeme, či naopak podlamujeme a brzdíme.

Spektrum zamýšlených adresátů této knihy je poměrně široké. V první řadě je určena studentům učitelství pro základní a střední školy a následně pak praktikujícím pedagogům zapojeným do některé z forem celoživotního vzdělávání či hledajícím z vlastní iniciativy odpovědi na otázky, jak si lépe poradit s problémy, které před nimi vyvstávají a s nimiž si mnohdy nevědí rady. Měla by posloužit učitelům, kteří cítí potřebu své zkušenosti usoustavit, rozšířit a prohloubit. Doufám, že i výzkumní pracovníci a doktorandi zde najdou inspiraci, kterým směrem orientovat své bádání. Tato kniha chce poskytnout orientaci i pedagogům pracujícím v neučitelských oblastech – vychovatelům, poradcům, inspektorům, řídicím pracovníkům ve školství; jak stávajícím, tak i budoucím, připravujícím se na své náročné úkoly.

Avšak především: kniha chce přesvědčit, že sociální psychologie tvoří součást základní výbavy každého dobrého pedagoga, který chce být svým žákům/studentům skutečným pedagogickým dobrodínem.

Část první

Člověk a sociální souvislosti jeho života

Vstup do části první: Čím se sociální psychologie zabývá, jaké problémy řeší

Na samém začátku je třeba se ptát, čím se vlastně sociální psychologie zabývá, na jaké otázky odpovídá, jaké problémy řeší. Stručnou a srozumitelnou odpovědí je tato definice:

Sociální psychologie se zabývá člověkem v sociálních souvislostech jeho života.

Zkoumá, jak tyto sociální souvislosti života na něho působí, jak se s nimi vyrovnává. Následně pak vyvozuje závěry, jak toto působení organizovat, aby bylo k jeho dobru, a jak jej aktivizovat, aby toto působení co nejlépe zvládal.

Podaná definice se zdá být na první pohled dobře srozumitelná a ve všem všudy jasná. Nicméně při jejím kritickém zkoumání vyvstávají dvě důležité otázky.

- Otázka první: Jak máme tohoto člověka chápat?
- A otázka druhá: Co si máme konkrétně představit pod pojmem *sociální souvislosti života*?

Na tyto otázky budeme nyní, v následujících čtyřech kapitolách, nabízet odpovědi. Uvědomíme si při tom širokou poznatkovou bázi i využitelnost sociální psychologie; daleko nad rámec toho, co by z ní měl pedagog nutně vědět. Tento širší rozhled po oboru je však nezbytný. Pomáhá nám ujasnit si, že i souvislosti širší, na první pohled vzdálené, mohou do oblasti našeho zájmu promítat a zprostředkovaně zde působit, třeba i s dalekosáhlými důsledky.

1. Člověk jako sociálně situovaná osobnost

Ve vstupní definici bylo řečeno, že sociální psychologie se zabývá člověkem v sociálních souvislostech jeho života.

Tohoto člověka zde budeme chápat **jako osobnost**. Znamená to, že k němu budeme přistupovat:

- Jako k **prožívajícímu a jednajícímu subjektu**. Tedy bytosti nejen determinované (činiteli dědičnými, vlivy prostředí apod.), ale také jako k bytosti aktivní, jednající z vlastní iniciativy.
- Jako k jedinci vyjadřujícímu ve svém prožívání a jednání svou svéráznost, tedy **individualitu**, kterou je třeba brát v úvahu, která si zaslouží respektování.
- Přičemž tuto individualitu vytváří strukturovaný **celek navzájem souvisejících vlastností**.

Tématem osobnosti se soustředěně zabývá jedna ze základních psychologických disciplín – psychologie osobnosti¹, ovšem s aplikačními výstupy do celé řady disciplín dalších – jmenovitě psychologie sociální, pedagogické a školní, poradenské, klinické; a také samozřejmě do věd o výchově a vzdělávání, do pedagogiky.

Od základních poznatků psychologie osobnosti zde samozřejmě nechceme a nemůžeme odhlédnout. V duchu výchozí definice sociální psychologie však zde budeme mít na mysli především **osobnost v její sociální situovanosti; jinými slovy, osobnost v sociálních souvislostech jejího**

¹ Viz například Helus (2009), Helus (2011, jmenovitě část 4. Osobnost, s. 157–192), Říčan (2007), Smékal (2004), Vágnerová (2010).

života. Co tvoří tyto sociální souvislosti života, bude vysvětleno v následující, 2. kapitole. Zde toliko doplníme výše podaný, obecně formulovaný pohled na osobnost následujícím konstatováním.

Sociální situovaností osobnosti myslíme její včlenění do mezilidských vztahů a komunikačních procesů, její postavení v sociálních skupinách, její ovlivnění společenskými a ekonomickými poměry, její snahu najít své místo a uplatnění mezi lidmi. Sociální situovanost člověka podmiňuje/ /determinuje a také aktivizuje.

1.1 Osobnost jako strukturovaná a přitom celistvá, integrovaná individualita

Pohled na jedince jako osobnost znamená, že se ptáme:

- a) po důležitých charakteristikách – respektive vlastnostech, složkách či komponentách jedince. Jde nám o **analyticko-strukturující pohled na osobnost**.
- b) po individualitě prožívající a jednající bytosti, s níž vstupujeme do vzájemného vztahu. Jde nám o **integrující pohled na osobnost**.

1.1.1 K analyticko-strukturujícímu pohledu na osobnost

Strukturovaností osobnosti zde myslíme složky či komponenty, které jedince závažným způsobem charakterizují. V edukaci za takové složky či komponenty osobnostní struktury považujeme především (viz též Helus, 2009, s. 125–192, s. 265–268):

- **Schopnosti** – tedy základní, vnitřní a nezbytné předpoklady toho, co jedinec dokáže, co ještě zvládne a co už je nad jeho možnosti, jaký je s to podat výkon apod.
- **Zaměřenost**, respektive orientaci na určité cíle, spojenou se snahou či úsilím jich dosáhnout. Pojem zaměřenost, tak jak jej zde chápeme, zahrnuje potřeby, motivy a zájmy, hodnotové orientace, volní nasazení apod. Důležité je, že zaměřenost působí jako hnací síla našeho života; dává mu směr a cíl, aktivizuje snaživost. Ujasnit si, čeho, proč a jak chce jedinec dosáhnout, respektive čemu se vyhnout, tvoří jeden ze základů poznání člověka – toho druhého i sebe sama.
- **Charakter** – tedy vybavenost jedince zásadami a principy, kterými se řídí, které přijal za své.
- **Převládající způsoby citově akcentovaného prožívání** – tedy především důležité tendence ve spojování citů či afektů s určitými událostmi; či převládající citové ladění jedince, dominující v různých situacích jeho života. Převládá-li v citovosti určitého člověka úzkost či odvaha, radost či deprese, pocity osamocení či sounáleženosti, zklamání či zadostiučinění, výrazně ovlivňuje jeho život v širokém spektru ukazatelů.
- **Odolnost neboli resilience** vůči zátěžovým situacím, jmenovitě stresu. Příkladem takových situací nám může být ponižující neúspěch, zklamání, osamocení – nedostatek opory, rozpad vztahu znamenající ztrátu domova, přepjetí vynakládaných sil vedoucí k vyčerpání, nemoc apod. Odolnost znamená, že jedinec náporům takových událostí dokáže čelit; chápe je především jako výzvy poradit si a zvládnout to. Opakem je zranitelnost (vulnerabilita), kdy jedinec se cítí být ohrožen a nenachází způsoby, jak ohrožení čelit; podléhá, hrouť se a propadá zoufalství, rezignuje.
- **Sebepojetí, respektive jáství** a s ním úzce související **autoregulace**. Termíny sebepojetí a jáství poukazujeme na jeden z klíčových znaků člověka, a sice na to, že mu jde v neposlední řadě (často dokonce v první řadě) o sebe sama. Základní složky sebepojetí tvoří sebezpoznaní, sebecit, sebehodnocení a seberealizace.² Sebepojetí vesměs souvisí s autoregulací. Tímto pojmem poukazujeme na skutečnost, že jedinec se v určité fázi

² Podrobněji viz níže, subkapitulu 4.5.1.

svého vývoje vymaňuje z odkázanosti na ovládání druhými a ovládá sám sebe. Ovládá, reguluje, řídí své myšlenkové postupy, své učení, své chování; zvažuje alternativy, jak se zachová a co udělá; rozhoduje se a vyvíjí úsilí. Autoregulace se tak, ve své rozvinuté podobě, stává předpokladem osobnostní zralosti, nezávislosti, svébytnosti.

Třeba ovšem dodat, že uvedené komponenty struktury osobnosti nemůžeme brát jako dogma. Za určitých okolností si všímáme celé řady složek dalších, které se mohou dokonce dostávat do popředí. Může to být například maskulinita versus feminita (tedy výrazně vyjadřovaná mužskost či ženskost), dominance versus submise (tedy tendence ovládat druhé, být jim nadřazen, či naopak podřizovat se jim) aj. Zde podaný přehled je tedy třeba brát jako inspirující základ a východisko pro tvořivý osobnostní přístup.

A také je třeba dodat, že **každá z uvedených položek osobnostní struktury se aktualizuje v závislosti na sociální situovanosti člověka**; je více či méně podmíněna tím, v jakých vztazích a poměrech se jedinec jako osobnost vyvíjel a právě nachází. To na jedné straně. A současně také, na straně druhé, jednotlivé položky osobnostní struktury ovlivňují, jak jedinec bude svou sociální situovanost zvládat, jak se v ní bude projevovat.

1.1.2 K integrujícímu pohledu na osobnost

Jedinec, osobnost je ovšem ucelenou, integrovanou bytostí. Do složek své osobnostní struktury se nerozpadá, ale způsobem jejich vyjadřování, respektive uplatňování v různých situacích je individualitou, s níž máme co do činění. Je žákem/studentem, nadřazeným či podřazeným, manželským partnerem, přítelem, klientem – individualitou.

S tím souvisí i nutnost ujasňovat si vzájemné propojování komponent osobnostní struktury. Tak například schopnosti mou být využívány a jejich využíváním dále rozvíjeny; anebo naopak mohou zůstat nevyužity a podobně jako necvičený sval posléze zanikají, atrofují. O tom, zda tomu bude tak či onak, podstatným způsobem rozhoduje zaměřenost, respektive motivace – například motivace se učit a naučit; prosadit se; vyniknout; vyhovět očekávání blízkých osob, na kterých mi záleží, apod. S tím pochopitelně dále souvisí

také odolnost čelit překážkám a dílčím nezdarům na cestě k cíli; nebo složky sebepojetí, například sebedůvěra, prosazující se proti pocitům méněcennosti apod. Harmonické, vývoji napomáhající propojování strukturálních složek osobnosti v organický celek označujeme termínem **integrita osobnosti**.

1.2 K sociálněpsychologickému pohledu na osobnost dětí/dospívajících

Sociální psychologie adresovaná pedagogům má vesměs na mysli děti a dospívající, v jejich žákovské a studentské sociální situovanosti. Abychom právě vůči nim, jako jejich učitelé, vychovatelé a rodiče, uplatňovali osobnostní přístup, ujasněme si čtyři znaky, které z osobnostně psychologického hlediska dětství a dospívání charakterizují a které nesmíme ztratit ze zřetele. Těmito znaky jsou:

1. odkázanost,
2. otevřené prožívání,
3. potenciality,
4. vývojové směřování.

Ad 1.: Odkázanost dítěte/dospívajícího zde nemyslíme pouze jeho závislost jako předpoklad biologického přežití.

- Pojmem odkázanost zde poukazujeme jednak na způsobilost dítěte odolat se druhému člověku, spolehnout se na něj v plné důvěře, spočinout v jeho láskyplné péči.
- A současně, spolu s tím, poukazujeme na pohotovost tohoto druhého člověka odpovídat dítěti láskyplnou péčí, synchronizovanou s projevy jeho potřeb. A to tak, že toto dítě je zabezpečeno v účinnosti opory, na kterou spoléhá.

Tím je také napovězeno, že musíme rozlišovat jednak **odkázanost objektovou** jakožto podrobenost dítěte tomu, jak je jeho život organizován pečující osobou, vychovatelem apod. Proti tomu za druhé postulujeme **odkázanost subjektovou**, kdy dítě vyjadřuje své potřeby a touhy a vychovatel je se vcítivou pozorností, se vši vážností bere v úvahu a synchronizuje s nimi své odpovědi. Dochází tak k jedinečnému prožitku dialogického mezilidského sblížení (Já–Ty, Ty–Já), který přetrvává jako pozitivní vklad do dalšího života dítěte.

Ad 2.: Termínem **otevřeně prožívání** označujeme takové prožívání dítěte, které se pojí s jeho zájmem o to, co se kolem něho děje, čeho stojí za to si všimnout a na co se těšit; otevřeně prožívající dítě je zvědavé, rádo experimentuje, protože „objevy“, které činí, a nové zkušenosti, k nimž dospívá, mu dělají radost, obohacují je. K otevřenému prožívání dítě inklinuje, ale nemusí k němu dojít: je potencialitou, která se nemusí aktualizovat. Aktualizuje se tehdy, když může spoléhat na blízkou osobu, protože je mu na dosah, když znejistí, nebude si vědět rady, dostane strach, jak si s tím či oním novým poradí.

V protikladu k otevřenému prožívání je např. tzv. **kognitivní sevření**, tedy prožitkové rozpoložení, kdy se dítěti nejrůznější události v přesměřované míře, v důsledku nedosažitelnosti vcítivé opory, vyjevují jako zneklidňující, nebezpečné, příliš riskantní. Rozsah zájmů a aktivit se tak zužuje na schémata stereotypního sebeubezpečování, že se mu snad nic zlého nestane. Zvláště povážlivou variantou kognitivního sevření je tzv. tunelové vidění, kdy jedince přemáhá strach, že události, nad kterými ztrácí jakoukoliv vládu, spějí k nějakému, někdy těžko konkretizovatelnému, nicméně emočně dotírajícímu bytostnému ohrožení.³

Aktualizace otevřeného prožívání napomáhá dítěti v jeho vývoji kognitivním, postojovým, emocionálním – osobnostním. Posiluje jeho sebejistotu, že si dokáže poradit, že je zdatným „objevitelem“, úspěšným „experimentátorem“. A to se pozitivně promítá do následné školní fáze vývoje dítě, pravděpodobně i do dalších životních fází.

³ Viz například Kodrlová, Čermák (2009, s. 47–53).

Ad 3.: Už v předchozím bodu, připomenutím otevřeného prožívání jako potenciality a její aktualizace, bylo otevřeno téma třetího z podstatných znaků dětství a dospívání, kterým jsou právě **potenciality** v širokém a nanejvýš závažném významu. Dítě je nápadné svou omezeností, tím, co ještě neví a neumí, na co ještě nestačí a v čem na ně nelze spolehnout. Tomu odpovídá charakterizování dětství minus znaky, tedy nedostačivostmi, v porovnání s dospělou osobou. Vnímavému vychovateli to ale nezastře edukačně daleko důležitější pohled na široké spektrum vývojových možností – potencialit. Pojem potencialit se často, zejména ve spojitosti se školním hodnocením, zužuje na potenciality výkonové. Připomínat ale musíme i takové potenciální kvality osobnosti, jako je způsobilost být šťasten; nepoddávat se pocitům bezmoci, ale procítat k sebevědomí aktivního subjektu; vnímat lásku a sympatii druhých a odpovídat jim vlastními projevy láskyplnosti a sympatie; být ohleduplný a radovat se z toho, že jsem udělal radost druhým; brát na sebe zodpovědnost a dostát jí i v konfrontaci s obtížemi apod.

V protikladu k těmto potencialitám, které označíme termínem **pozitivně růstové**, ovšem nesmí uniknout nebezpečí aktualizace potencialit negativních, pro jedince i sociální okolí nebezpečných, jako je například tendence být agresivní, vynucovat si dotěrnosti, pláčem nebo například zlobením to, co chci mít, apod. Školní edukace je povinována sehrát při posilování tendence dětí k potencialitám pozitivně růstovým významnou roli.

Ad 4.: Díky respektování výše uvedených podstatných znaků dítěte reflektujícím vychovatelem, tzn. respektování jeho subjektové odkázanosti, otevřeného prožívání, aktualizace pozitivně růstových potencialit, projevuje toto dítě účinný zájem o své **směřování** do budoucnosti; je v konstruktivním duchu perspektivně orientováno. A to ve vztahu:

- k lidem, kterým důvěřuje;
- k úkolům, které je baví zvládat, poněvadž ví, že ve chvílích bezradnosti nezůstane bez pomoci a že úspěch bude zaznamenán, udělá radost jemu i druhým, na které myslí;
- k sobě samému, poněvadž si je vědomo vlastního významu / vlastní hodnoty, takže chce o sebe dbát, musí mu na sobě samém čínorodě záležet, podobně jako na něm záleží blízkým druhým.

1.3 Závěrem první kapitoly: Proč je uplatňování zřetele k sociálně situované osobnosti důležité

Pojetí člověka jako sociálně situované osobnosti je důležité z několika důvodů:

- **Abychom se v něm vyznali, abychom mu rozuměli.** A to ne pouze pocitově, dojmově, ale poučeným, zvažujícím, argumentující způsobem, napomáhajícím edukačně účinné komunikaci s ním.
- **Abychom mohli předvídat, jak se v různých situacích zachová,** jak obtížné úkoly zvládne, jak obstojí v situacích morální náročnosti apod.; a také, kde jsou rezervy změny k lepšímu, či naopak hrozby zhoršení.
- **Abychom v komunikaci s ním volili adresný přístup** – respektovali jeho individualitu; ujasňovali si, jaké způsoby jednání s ním povedou k vytčeným cílům... V tomto smyslu hovoříme o osobnostním přístupu, respektive o personalizaci v přístupu k člověku.

Sociálněpsychologicky podložený pohled na člověka jako osobnost samozřejmě není sám o sobě stoprocentní zárukou, že se toto vše podaří. Obohacuje nás ale důležitými poznatky a inspiracemi, abychom v tomto snažení co nejlépe uspěli.

V pedagogice, ve výchově a vzdělávání (edukaci) nás ten, o koho jde, tedy dítě, žák, student musí zajímat jako osobnost. Teprve budeme-li jej brát jako osobnost, budeme-li vůči němu realizovat osobnostní přístup, budeme-li svůj vztah k němu personalizovat, můžeme mu být skutečným pedagogickým dobrodiním.

2. Skladba sociálních souvislostí života člověka

Bylo řečeno, že sociální psychologie se zabývá člověkem v sociálních souvislostech jeho života. V předchozí, první kapitole bylo objasněno, jak je zde člověk míněn: A sice jako osobnost, konkrétně jakožto sociálně situovaná osobnost neboli osobnost nacházející se v sociálních souvislostech svého života. Tím se dostáváme k ústřední otázce této kapitoly: Z čeho se tyto sociální souvislosti skládají? Výchozí odpověď zní:

Základní skladebné komponenty sociálních souvislostí života člověka/ osobnosti tvoří:

1. druzí lidé – začlenění člověka do vzájemných mezilidských vztahů;
2. společensko-politické a ekonomické poměry;
3. sdílená kultura;
4. působení médií.

V této kapitole budeme každou z uvedených komponent blíže charakterizovat s připomenutím, jak na člověka působí; jak ji člověk prožívá, jak se s ní vyrovnává.

2.1 Druzí lidé – situovanost osobnosti v mezilidských vztazích

Sociální souvislosti našeho života tvoří za prvé druží lidé. Za touto samozřejmostí si představme skutečnost trojího druhu:

1. druhé lidi jako konkrétní **jednotlivce**;
2. druhé lidi jako partnery pospolitostí – **sociálních skupin**, v nichž zaujímáme své místo, kde jsme součástí sociálního celku;
3. druhé lidi jako součást **davů** (masového hnutí), unášejícího nás svou živelností.

Potřeba být mezi lidmi, stýkat se a komunikovat patří mezi nejzákladnější lidské potřeby. Hovoříme o **potřebě afiliační**. „Potřeba afiliace vyjadřuje touhu člověka vyhledávat a navazovat kontakty a vztahy s jinými lidmi. Síla této potřeby je u každého poněkud jiná a je proměnlivá v závislosti na situaci, ale v nějaké míře se projevuje u každého člověka.“ (Slaměník, 2008, s. 249.) Významu afiliační potřeby odpovídá, že podstatnou část svého života trávíme mezi lidmi. A i když jsme sami, zjišťujeme, že naše myšlenky jsou často myšlenkami na někoho – naše nitro zaplavují vzpomínky na druhé osoby a události, které jsme prožili či jejichž společné prožití plánujeme.

Samozřejmě zná každý i situace, kdy touží po samotě a vyhledává ji. Zpravidla však poté, co jsme si v samotě ujasnili, co je třeba, opět převládne touha být s někým, setkat se, komunikovat – vstoupit někam, kde jsou lidé, a zakoušet jejich přítomnost. Dlouhodobá osamocenenost způsobuje velké utrpení: Tak například vězněné osoby berou trest samoty jako jeden z nejtěžších. Výzkumy prokazují, že extrémní sociální izolace vede k poruchám osobnosti – například k depresím, halucinacím, panickým úzkostem, k sebepoškozovacím, či dokonce k sebevraždným sklonům. Opuštění lidé potřebují čas od času vyjít ven z bytu, chodit po ulici, jít něco koupit, navštívit restauraci – jen z toho důvodu, aby zakoušeli, že jsou alespoň nějak mezi lidmi.

V této subkapitole si povšimneme afiliačních tendencí ve třech různých podobách:

- Za prvé půjde o **vztahy s druhými lidmi jako jednotlivci** – o interpersonální vztahy Já–Ty.
- Za druhé půjde o vztahy v sociálních pospolitostech, označovaných termínem **sociální skupiny**.
- A konečně za třetí vezmeme v patrnost i **davová hnutí**, kdy se jedinec vzdává své individuality a nechává se pohltit silným společným afektem.

2.1.1 Osobnost v interpersonálních vztazích Já a Ty

Podle Slaměníka (2011, s. 99) „člověk jako sociální bytost je vysoce závislý na interpersonálních vztazích. Základním předpokladem a charakteristikou interpersonálních vztahů je to, že dva lidé se alespoň občas ocitají v interakci a že tyto interakce zanechávají jistou ‚stopu‘ v podobě např. příjemného nebo nepříjemného dojmu, ochoty či neochoty k takovému setkání, porozumění či nepochopení druhému apod. Se zvyšující se frekvencí se může stupňovat vzájemné ovlivňování.“ Důležité zde je, že osoby spojené v interpersonálním vztahu spolu interagují, respektive komunikují.

Pohled na různé druhy interpersonálních vztahů podávají např. Helus (2011, s. 195–201) a Willertonová (2012). Zde zdůrazníme rozlišení vztahů povrchních (tzv. vztahů pouhé známosti) oproti těsným.

- **Povrchní vztahy** charakterizuje nezávaznost, vzájemná nezávislost, občasnost... Zpravidla vyplývají z vnějších okolností, které mohou náhle pominout, a tím končí i povrchní vztah, aniž to jeho účastníkům způsobuje nějakou závažnější újmu.
- Oproti tomu **těsné vztahy** charakterizuje hlubší, zpravidla vcitivý zájem jednoho o druhého, vzájemný respekt, odpovědnost a důvěra... Těsné vztahy bereme vážně, chceme je uchovat. Provází je určitá míra intimity – je mezi námi pouto, kterému rozumíme jen my dva. Těsnými vztahy jsou vztahy manželské, přátelské. Ve specifickém, ale zpravidla intenzivním vyjádření také vztahy mezi rodiči a dětmi. Povaze těsného vztahu se může blížit některými svými znaky i vztah učitele a jeho žáků.

■ Příklad 1

Láskyplný vztah jako případ těsného interpersonálního vztahu

Láska, spolu s radostí, je ve výzkumech uváděna jako nejvýraznější případ pozitivní emoce.⁴ Není ovšem jenom emocí – charakterizuje ji pětice znaků. Láska je:

- *cit, emoce;*
- *mezilidský vztah;*
- *potřeba;*
- *ctnost;*
- *dobrodiní.*

Láska jako cit. Máme na mysli cit hluboký, silný a stálý. Co do jejího vývoje, který bývá charakterizován jako emoční scénář, rozlišujeme např. fázi láskyplného vzplanutí; fázi následného zklidnění, spojeného s prožitkem setrvalého blaha ze spolehlivé vzájemné blízkosti; fázi překonávání problémů a krizí; fázi probuzení moudrosti lásky apod. Pokud po láskyplném vzplanutí následuje ochabnutí citu a pominutí lásky, můžeme hovořit o lásce nenaplněné, která nedoznala plnosti svého vyznění.

Láska jako mezilidský vztah. Lásku charakterizuje empatická oboustrannost, vzájemná úcta, respekt, pohotovost vyjít si vstříc, být si navzájem oporou. Lásku vyznačuje odpovídající, jí vlastní interakce (komunikace), ústící ve vzájemné souznění s výraznou emocionální složkou, která toto souznění podtrhuje. Láskyplná komunikace zpravidla přesahuje verbální rovinu – velkou úlohu hrají úsměvy, pohledy, gesta, případně doteky. Projevy láskyplnosti k dítěti běžně zahrnují mazlení, pochování, objímání, líbání apod.

Láska jako potřeba. Souvisí s touhou dát životu smysl, povznést jej láskou. Dítě frustrované nedostatkem lásky, případně její málo přesvědčivou komunikací, si ji chce vyplatit, vyprosit, vyzlobit – zlobením vyvolat pozornost a utvrdit se, že o mne také jde, byť by se to projevovalo trestáním, když už ne laskavostí apod.

⁴ Viz např. Slaměník (2011, s. 24–31).

Láska jako ctnost. Pojem ctnost vyjadřuje skutečnost, že láska, rozvinutá ve svých dosud uváděných kvalitách, přesahuje do roviny etické; zavazuje ke způsobu života překračujícího libovůli závazkem, od kterého nelze odstoupit. Obsahuje ubezpečení, že jest spolehnutí – láska mne zavazuje, že kdyby se přihodilo cokoli, zůstanu při tobě. A to se promítá jak do vypjatých, náročných událostí života, tak do běžné každodennosti.

Láska jako dobrodíní. Láska je dobrodíním především ve smyslu vzájemného obdarování – dáváme si navzájem sami sebe, já se dávám tobě jako ty mně.



Z toho, co bylo o těsném, konkrétně láskyplném vztahu řečeno, jasně vyplývá, že jeho trvalá nepřítomnost či trpké zklamání plynoucí z jeho nezavršenosti (viz výše) je závažnou a těžko kompenzovatelnou újmou na životě člověka; je jedním z jeho nejbolestivějších ochuzení. Především v dětství a dospívání doléhá absence láskyplnosti obzvláště negativně, s trvalými důsledky pro vývoj jedince. Tuto skutečnost si připomeneme v části třetí, v souvislosti s pojednáním o fenoménu citové deprivace.

Do kategorie těsných interpersonálních vztahů můžeme přiřadit i **vztahy referenční**, respektive vztahy jedince k tzv. referenčním osobám. Jsou to osoby, před kterými chceme obstát, jejichž očima se na sebe díváme, jejichž soudy o nás přejímáme za své a necháváme se jimi aktivizovat. Vzájemných vztahů s takovými osobami si vážíme a dbáme, aby nebyly narušeny. Přítomnost referenčních osob má nezastupitelný význam pro vývoj osobnosti v dětství a mládí. Význam učitele často kulminuje tím, že je pro své žáky takovouto referenční osobou.

Připomínání významu láskyplných, referenčních, případně dalších těsných vztahů a jejich vyjadřování v interakci s dětmi a dospívajícími je nanejvýš žádoucí. Jmenovitě proto, že – jak už bylo naznačeno – mají značný **preformativní dopad**. To znamená, že dítě z nich čerpá základní, výchozí zkušenosti s druhými lidmi jako oporou. A tyto zkušenosti mají tendenci přetrvávat, transformovat se do převážně pozitivní sociální orientace. Co znamenají preformativní vztahy v raném dětství, nám přiblíží následující příklad.

■ Příklad 2

Význam raného intenzivního vztahu matka–dítě, jeho preformativní účinky

Klausová a Kennel (1976)⁵ zkoumali krátkodobé i dlouhodobé účinky kontaktu matka–dítě bezprostředně po porodu. Tento výzkum napomohl překonání do té doby převládající zvyklosti odloučit matku od novorozence, aby měla klid na obnovu sil. Ve výzkumu uvedených autorů bylo matkám experimentální skupiny umožněno, aby se mohly těšit se svými právě narozenými dětmi po dobu jedné hodiny. Novorozenec, ještě dříve než byl omyt, byl položen na tělo matky, která se plně oddala svému vroucímu citu. V následujících dnech byla příležitost ke kontaktu prodloužena na několik hodin denně. Matky se po tu dobu věnovaly svým dětem zcela spontánně a s mimořádně intenzivním citovým zaujetím: hovořily na ně, oslovovaly je něžnými slovy, hladily jejich trup a končetiny, lehce se dotýkaly jejich obličeje, citlivě masírovaly jejich kůži. Výrazná byla spontánní snaha navázat s novorozencem zrakový kontakt – zpravidla ve čtyř- až pětiminutových intervalech byly navozovány pozice tváří v tvář. Ukázalo se, což bylo v té době překvapením, že ani sami novorozenci nezůstávali v těchto situacích interakčně pasivní. Detailní mikroanalýzy jejich projevů ukázaly, že na jemné, vcitlivě laděné projevy matky novorozenec specificky reaguje: např. změněným rytmem dýchání, změněnou frekvencí pohybů a svalového napětí. Matka, která je na dítě citlivě vyladěna, to zaznamenává a obnovuje právě ty své aktivity, které uvedený projev dítěte vyvolaly. Vzniká tak vzájemné naladění zcela jedinečné povahy, vytváří se optimální životní prostředí dítěte, příznivé pro počátky jeho psychického vývoje.

Na rozdíl od této experimentální skupiny byly matkám zařazeným do skupiny kontrolní děti ihned po porodu odebrány, jak to odpovídalo tehdy převažujícím zvyklostem. Kontakt matka–novorozenec byl po dobu pobytu v porodnici omezen na dvacet- až třicetiminutové intervaly, následující vždy po čtyřech hodinách, kdy bylo dítě kojeno. Odpovídalo to tehdy vžitému pře-

⁵ Jak vidno, jde o výzkum staršího data. Nicméně jej zde citujeme vzhledem k jeho přelomovému významu pro objasnění důležitosti těsného vztahu už v nejranější životní fázi. Bohatý přehled výzkumů novějších, ubírajících se tímto směrem, lze nalézt např. u Willertové (2012). K tématu se vrátíme ve II. části, v subkapitole 5.1.

svědčení, že matka si musí po porodu především odpočinout a že i děti musí mít rovněž naprostý klid; ostatně se tehdy soudilo (v rozporu s výše uvedeným zjištěním), že novorozenci beztak nedokážou vnímat, co se kolem nich děje. Pochopitelně, že za těchto okolností, jak už dnes spolehlivě víme, se nemohlo jako v případě předchozí (experimentální) skupiny rozvinout ono dyadické, interaktivní naladění, které má pro vývoj dítěte dalekosáhlý význam (viz podrobněji níže, s. 138 an.).

Pokračující dlouhodobé sledování obou skupin dětí přineslo další důležitý poznatek: ještě po pěti letech vykazovaly děti z experimentální skupiny (oproti dětem skupiny kontrolní) v průměru vyšší ukazatele celkově optimistického ladění, otevřenosti sociálním kontaktům, chápání řeči a manipulování s předměty.

Prokázalo se také, že časné navození intenzivního dyadického vztahu matka–dítě je mocným podnětem pro vývoj vnímavosti matky pro potřeby dítěte. Tato zvýšená vnímavost matky má tendenci:

- přetrvávat v počáteční fázi mateřství;
- dále se kultivovat a přetvářet do dalších fází vztahu matka–dítě;
- působit jako východisko pro optimální stimulaci vývoje psychiky dítěte v prvních měsících a letech jeho života;
- přenášet se na otce i další členy rodiny a stávat se tak významným činitelem atmosféry rodinného soužití.



2.1.2 Osobnost v sociální skupině – my

Druzí lidé ovšem nejsou jenom jednotlivci, s nimiž jsme v interpersonálních vztazích Já–Ty. Tvoří také neorganizované, neuspořádané sociální agregáty či shluky, anebo naopak, uspořádané a organizované pospolitosti, označované jako sociální skupiny.⁶

⁶ Viz např. Novotná, 2010.

Jako sociální agregát či shluk můžeme označit nahromadění lidí na zastávce autobusu, v lékařově ordinaci, v kině (kdy hovoříme o publiku) apod. Určující je, že jsou pospolu na určitém místě ve stejnou dobu, zpravidla za nějakým účelem, který je ale dočasný, a jakmile pomine (autobus odjíždí, kino končí...), agregát se rozpouští a nezanechává na jeho účastnících znatelnějších následků. Komunikace v agregátu je nulová, maximálně epizodická, ryze situační. Zvláštním případem sociálního agregátu je shromáždění diváků například na atletickém meetingu nebo sportovním utkání. Zde je již ovšem patrné pouto, které účastníky spojuje a pobízí k aktivitě – konkrétně „fandění“ určitému závodníkovi či klubu, což může mít na výkon soutěživých značný vliv. V tomto případě hovoříme o aktivizujícím působení publika, což je jev všeobecně známý a studovaný.

Sociální skupiny jsou něčím víc než pouhým počtem lidí, kteří do skupiny patří – např. rodina není jenom maminka, tatínek, sourozenec, já. Jsme to MY všichni dohromady tak, jak patříme k sobě navzájem, se všemi radostmi i problémy, které to přináší. Podobně parta kamarádů, pracovní tým, sportovní družstvo; a v poslední řadě i školní třída.

Jako **sociální skupinu** označujeme pospolitost jedinců propojených systematickými vzájemnými interakcemi. Komunikují spolu za účelem realizace společného, skupinového cíle, kterým může být spokojenost s tím, že se na sebe navzájem můžeme spolehnout, nebo plnění z vnějšku zadaných úkolů či úkolů, které jsme si vytkli my sami a vzali je za své. Existují různé druhy skupin, které lze třídit podle různých kritérií. Jim všem je ale společné, že jejich členové jsou si vědomi své navzájem sdílené sounáležitosti, respektive identity, kterou lze vyjádřit zájmenem MY. Každý člověk v moderní společnosti je členem několika skupin, které na něho kladou své nároky, v nichž má své postavení, plní své úkoly, realizuje své členství...

K upřesněnému pohledu na skupinu nám dopomůže vyčlenění a charakterizování jejích devíti podstatných znaků:

- 1. Sociální skupina klade na své členy určité nároky a vymezuje je co do charakteru jejich přináležitosti.** Vymezování jedince jakožto člena skupiny vystihují pojmy:

- **Sociální pozice**, tzn. postavení jedince ve skupině (otec v rodině, vrchní lékař v nemocničním týmu, vtipálek v kolektivu školní třídy, trenér ve sportovním družstvu...).
 - **Sociální role**, tzn. chování, které pozici odpovídá, je očekáváno jako náležité. A také je komplementární k dalším rolím ve skupině.
 - **Sociální status**, tzn. míra síly či moci ovlivňovat druhé; jedinec vyššího statusu více ovlivňuje, než je ovlivňován, jedinec nízkého statusu naopak.
 - **Sociální prestiž**, tzn. respekt k držiteli pozice (role, statusu), který vyplývá z jeho pověsti, výkonů, charizmatu, věhlasu apod.
 - **Sociální obliba**, tzn. pozitivní či negativní emoce, které vůči jedinci cítí ostatní členové skupiny.
2. **Podskupiny členů.** Už v případě, že skupinu tvoří více než dva lidé (dyáda), se zpravidla setkáváme s tím, že někteří členové mají k sobě blíže než k ostatním členům – na základě sympatie, obdivu, názoru, mocenského postavení atd. Vznikají tak „kliky“, koalice apod., sledující v rámci skupiny specifické záměry a vytvářející tak vnitřní skupinové napětí, které může být jak zdrojem vývoje skupiny, tak i jejích krizí. Viz např. v rodině koalici matky a dětí proti autoritářskému otci; ve školní třídě strukturování vztahů kolem dominantních jedinců; v pracovním kolektivu členění do podskupin podle rozdílných názorů na řešení zadaného problému.
 3. **Cíle/hodnoty**, o které skupina a její části usilují, **normy/pravidla**, kterými se při tom řídí.
 4. **Tradice, ustálené zvyklosti**, které sdílí členové skupiny a které jí dodávají pocit identity, resp. závazku vůči tomu, co bylo, co jsme už dokázali a prožili, co nás kdysi stmelilo a mělo by stmelovat i v budoucnu.
 5. **Sdílené vědomí nebezpečí**, kterému musíme společně čelit, nepřítel, kterým musíme společně odolávat; **nebo šancí**, které dokážeme využít jedině pospolitou akcí, na které jsme se shodli nebo kterou intuitivně pociťujeme jako správnou a nutnou.
 6. **Vlastnosti skupinové atmosféry**, jako např. převažující pocity vzájemného přátelství, důvěry, pohody, pohotovosti ke spolupráci, nebo naopak vzájemného napětí, nedůvěry, konkurence apod.
 7. **Skupinová soudržnost**, cizím slovem **koheze**. Vysoce kohezivní skupiny charakterizuje preferování vlastní skupiny před skupinami obdobnými;

právě moje skupina je do té míry zárukou zdaru v dané oblasti, že si jiné své zařazení ani já, ani ostatní členové nedovedeme představit. A pokud něco není v pořádku, dokážeme to vyřešit a naše soudržnost tak jenom získá.

8. Styl řízení. Podle toho, kdo a jak skupinu řídí, můžeme rozlišovat řízení:

- **autoritářské** – založené na příkazech a zákazech;
- **participační** (či demokratické) – založené na spoluúčasti víceméně všech členů skupiny na rozhodování o důležitých záležitostech skupinového života.

A podle toho, jak je prosazováno, rozlišujeme řízení:

- **silné** – na základě rozhodování členů nebo na základě autoritativního rozhodnutí vůdce jsou pevně stanovena pravidla;
- **slabé** – dochází k porušování pravidel, neustálým námitkám a protinámitkám, takže se vytrácí jasná linie žádoucího postupu.

9. Efektivnost vnitroskupinové komunikace.

■ **Příklad 3**

Emergence skupinového výkonu

Pojmem **pozitivní či negativní emergence skupinového výkonu** vyjadřujeme skutečnost, že výkon skupiny v určitém úkolu, je-li tento úkol zadán skupině jako celku, je lepší nebo horší, než jsou výkony jejich jednotlivých členů, pokud řeší stejný úkol individuálně, tedy každý sám za sebe. Příčina je v tom, jak členové skupiny mezi sebou komunikují; přesněji řečeno, jak vzájemná komunikace napomáhá či brzdí postup k efektivnímu vyřešení úkolu. Výzkumně se tímto problémem zabývali Roman a Bauman (1960). Skupinám sestaveným z manželských párů zadávali různé úkoly orientované na intelektovou výkonnost (včetně Wechsler-Bellevueova testu inteligence). A to tak, že nejdříve byl příslušný úkol zadán každému z členů dvojice zvlášť a po nějaké době byl tentýž úkol zadán oběma manželům jakožto skupině (ke společnému vyřešení). Při skupinovém zadání se měli oba manželé shodnout na společném řešení, které by je oba jako dvojici reprezentovalo. Výzkum prováděl podrobný záznam komunikace mezi partnery, která předcházela konečné dohodě o výsledku. To vše bylo doplněno dalšími údaji o každém členu dvojice i o jejich manželském soužití.

Porovnáme-li výsledky, kterých členové dvojice dosáhli při individuálním zadání úkolu, s výsledky dosaženými při zadání skupinovém, můžeme konstatovat, že některé ze skupin dobře využívaly vnitřních intelektových zdrojů spočívajících v inteligenci svých členů. Jinak řečeno, členové skupiny komunikovali mezi sebou tak, že o společném výsledku rozhodovaly návrhy toho schopnějšího/inteligentnějšího, ten méně schopný je přijal – ve skupině došlo k tzv. **pozitivnímu výběru**. Případně dospěli k výsledku, který byl dokonce ještě lepší, než byly výkony, kterých tento inteligentnější dosáhl v předchozím individuálním testování – došlo k **pozitivní emergenci**.

Oproti tomu se ale vyskytly i případy, kdy skupina nevyužila svých vnitřních intelektových zdrojů: její výkon určil ten méně schopný člen skupiny – **negativní výběr**, či dokonce klesl pod jeho úroveň, což je případ **negativní emergence**.

Podklad k vysvětlení těchto výsledků nám poskytují záznamy probíhajících komunikací ve zkoumaných skupinách. Tak například v původní americké verzi jednoho ze subtestů Wechsler-Bellevueova testu je otázka: „Proč stát žádá, aby si lidé hodlající uzavřít sňatek opatřili příslušné úřední doklady?“ Správná z nabídnutých odpovědí praví, že je to kvůli evidenci. Takto také odpovídá intelektově superiorní paní X. Její manžel pan Y oproti tomu volí odpověď, že je tomu tak proto, „poněvadž rodinu je třeba považovat za základní společenskou instituci a oporu státu“. Je to odpověď chybná, neodpovídá zaměření otázky. A právě tato chybná odpověď je vybrána jako odpověď společná při skupinovém testování, kdy pan Y ještě navíc ve svém komentáři zdůrazňuje, že stát musí důrazně trvat na uchování rodiny za každou cenu. Anamnéza obou manželů (členů manželské dyády, respektive skupiny) a jejich soužití vypovídá o nerovnosti vztahu, kdy autoritativní pan Y a podřídívá paní X se trvale trápí vzájemným nesouladem a děsí se alternativy rozvodu, který pro ně není z morálních důvodů přijatelný. Pro uchování manželství hledají vnější oporu (např. v zákonodárství, které by možnost rozvodu radikálně omezilo). Tato tendence je zvláště silná u pana Y. Jeho obavám a touhám, rozhodujícím o způsobu odpovědi na uvedenou otázku, podléhá i paní X, která se vzdává své intelektově nadřazené odpovědi ve prospěch emotivního přístupu svého manžela. Došlo k negativní selekci, dokonce s tendencí k negativní emergenci, kdy oba manželé ve svých komentářích rozvíjejí dalšími pseudoargumenty svou chybnou odpověď.

řešení člena A	řešení člena B	skupinové řešení	typ dosaženého výkonu	interpretace
správně	správně	správně	pozitivní potvrzení	skupina potvrzuje správná řešení svých členů
chybně	chybně	chybně	negativní potvrzení	skupina potvrzuje chybná řešení svých členů
správně	chybně	správně	pozitivní selekce	skupina volí správné řešení svého člena
správně	chybně	chybně	negativní selekce	skupina volí chybné řešení svého člena
chybně	chybně	správně	pozitivní emergence	skupina dospívá ke správnému řešení, ač členové chybovali
správně	správně	chybně	negativní emergence	skupina dospívá k chybnému řešení, ač členové řešili správně

Obr. 1 Typy výkonů skupiny v porovnání s výkony jejích jednotlivých členů



Uvedený příklad nás nepřímo přivádí k tématu **skupinové konformity** – tedy ustupování od vlastního názoru, postoje, pohledu na věci ve prospěch názoru ve skupině převládajícího. Ve výše uvedeném příkladu se schopnější člen skupiny / manželské dyády vzdává svého pozitivního přínosu a přejímá horší řešení jejího silnějšího člena. Lze říci, že se chová konformně vůči silnějšímu partnerovi, jinými slovy vůči partnerovi vyššího sociálního statusu (viz výše s. 33). Téma konformity je zde ale pojato takřkajíc nespecificky, můžeme na ně toliko vysuzovat. Do centra pozornosti je postavil na základě svého výzkumu, který patří v dějinách sociální psychologie mezi nejcitovanější, S. Asch.

■ **Příklad 4**

Aschův výzkum sociální konformity – podléhání jedince tlaku většinového mínění ve skupině

Experimentu se zúčastnilo 123 vysokoškolských studentů, instruovaných, že půjde o výzkum přesnosti zrakového vnímání. Každý z nich byl začleněn do sedmičlenné skupiny; šest jejích členů byli ovšem spolupracovníci experimen-

tátora, kteří se řídili jeho příkazem. Pokusné osoby neměly o této skutečnosti tušení, byly samozřejmě přesvědčeny, že i ostatních šest členů skupiny jsou pokusné osoby, tak jako ona sama. Skupině byly postupně, celkem osmnáctkrát, prezentovány trojice úseček A, B, C různé délky a jednotliví členové, jeden po druhém, měli určovat, která z nich je stejně dlouhá jako úsečka kontrolní, porovnávací. Pokusná osoba vždy odpovídala jako šestá v pořadí – tedy než přišla na řadu, vyslechla názor šesti předchozích členů a pak ještě jednoho následujícího. Úkol by jednoduchý, rozdíly v délkách byly natolik zjevné, že omyl nebyl pravděpodobný. Na prvních šest prezentací byly odpovědi všech členů skupiny shodné – správné; pak ale u dalších dvanácti prezentací spolupracovníci experimentátora uváděli shodné, ale chybné hodnocení. Pokusná osoba tak zůstala se svým správným názorem osamocena.

Výzkumná otázka zněla: Jak se lidé s takovou situací vyrovnávají? Obstojí se svým názorem vůči názoru většiny, který je evidentně chybný? Anebo se budou konformovat a chybný názor většiny přijmou? Výsledek je překvapivý, prokazuje, že tendence ke konformitě je rozšířený jev, charakterizující poměrně vysoké procento populace. Plně se s většinou posléze konformovalo 32 % pokusných osob – tedy hlásily jako ona evidentně chybný soud; 44 % pokusných osob reagovalo kolísavě – uváděly někdy správný, jindy chybný (konformní) soud. Toliko 26 % pokusných osob konformitě vůbec nepodlehlo.

Když pak Asch žádal vysvětlení, byly uváděny čtyři důvody pro konformitu: (a) Někteří jedinci soudili, že tak velká většina se přece nemůže mýlit, a klonili se k názoru, že asi mají poruchu zraku anebo se dívají z nevhodného, zkreslujícího úhlu. Jiní (b) přiznali, že o chybnosti soudu většiny nepochybovali, nechťeli se ale odlišovat – vypadat trapně. Těmto byli blízcí ti, kteří (c) uváděli argument, že trvat na svém by narušovalo hladký průběh experimentu. A konečně (d) byli i tací, kteří tvrdili, že chybný soud je de facto tím správným. Z dotazování těch, kteří konformitě nepodlehli, vyplynulo, že držet se svého správného mínění a nepodlehnout většině nebylo lehké – chtělo to jistou míru pevného odhodlání navzdory pokušení se podřídít. Asch následně podmínky pokusu varioval. Nejdůležitějším zjištěním je, že v případě, kdy ještě jedna osoba odolala konformitě, klesla konformita mezi pokusnými osobami rapidně; na pouhých 8 %.



Aschův výzkum se ovšem setkal i s četnými výhradami. Je přece otázka, zda v něm lze hovořit o skupině. Vždyť pro skupinu je vždy podstatné, že její členové komunikují a ujasňují si, oč má jít. Zde ale ke komunikaci nedošlo. Nicméně bylo v dalších výzkumech prokázáno, že v kohezivních (tedy vysoced soudržných) skupinách je tendence ke konformitě silná; jejich členové považují za náležité vzdát se svých názorů, protože to je skupině k dobru, skupina má přece vykazovat jednotu. Zájem badatelů se také soustředil na význam menšinového názoru, který může za jistých okolností překonat rigidní stanovisko většiny. Kdy má šanci, že se uplatní? Je to zejména tehdy, když tato menšina postihne proměnu názorů/postojů v dané oblasti, rodící se v širším sociálním kontextu (vědeckém diskurzu, politickém rozhodování apod.), a dovede tuto anticipovanou proměnu vnést do skupiny. Přijetí názoru menšiny v takovém případě napomáhá, když jej neprosazuje konfrontačně, ale spíše apeluje na progresivní úlohu skupiny při realizaci žádoucí změny.

2.1.3 Davy a masová hnutí

V úvodu předchozí subkapitoly bylo řečeno, že vedle interpersonálních vztahů Já–Ty a skupinového začlenění (charakterizovaného vědomím sounáležitosti, sdílenými cíli a pravidly, víceméně soustavnou interakcí atd.) existují také neuspořádané sociální agregáty či shluky. Zvláštním a společensky závažným projevem takových shluků jsou davová a masová hnutí, unášející účastníky svým živelným pohybem, silně emocionálně podtrženým (Mikšík, 2005).

Počátky bádání v této oblasti nacházíme u francouzských a italských sociologů sledujících davová revoluční hnutí, povstání a vzpoury z konce 18. století a v průběhu století 19. Vznikla tzv. **psychologie mas**, resp. **psychologie davu**. Klasickým představitelem je i u nás dobře známý G. Le Bon (1895, viz český překlad 1994). V jeho díle je poukazováno na skutečnost, že v určitých agregovaných (hromadných) sociálních situacích dochází k významným proměnám individuální psychiky a jednání. „Přetváří-li se shromáždění několika jedinců v masu, pak tito jedinci, byť i byli vynikajícími učenici, ztrácejí způsobilost ke střízlivému pozorování a kritický duch každého z nich zaniká v temnotě.“ Jde o situace vyvolávající ve velkých počtech

lidí obdobný silný afekt, provokující je ke spontánní, živelné akci, která má charakter jakéhosi sociálního výbuchu. Spouštěčem takového „výbuchu“ bývá nouze, která přerostla hranice únosnosti; společenský zlořád, který už nelze strpět; diskriminace; totální znechucení vládnoucí elitou apod.

Pro pohlčení jedince masou je dle Le Bona charakteristická:

- **Deindividuace.** Jedinec přestává být sám sebou, ztrácí svou jedinečnost, je jako všichni ostatní. Dav je jím a on je davem, což mu dodává pocit jakési všemoci.
- **Deracionalizace.** Jedinec přestává střízlivě uvažovat, propadá afektivním a pudovým hnutím, která se zmocňují lidí v masě jako nákaza.
- **Demoralizace.** Jedinec se vzdává mravní zodpovědnosti, přestává brát v úvahu etický dosah svých činů – je stržen proudem slepého dění a bez kritického odstupu se mu poddává.

Televizní divák může sledovat masová/davová hnutí tohoto typu v různých částech světa, ovšem vždy ve specifickém sociálním kontextu. U nás se s nimi setkáváme v omezené míře, zpravidla v souvislosti s předsudky nebo ve vazbě na určité sportovní akce – nejčastěji jde o fotbalové fanouškovství.

■ Příklad 5

Reflexe nad davovým hnutím fotbalových fanoušků

Fenoménu sportovního diváctví a v návaznosti pak i fotbalovému fanouškovství se u nás badatelsky věnuje P. Slepíčka. Ve svém díle (1990) ilustrativně cituje (s. 113) jednoho z účastníků průvodu fotbalových fanoušků: „.... vydal jsem se do průvodu přes Letnou, ani u hotelu Interkontinental, ani na Staroměstském náměstí se nic nedělo. Žádná rvačka, jen pokřiky na kolemjdoucí. Průvod vedl asi dvacetipětiletý mladík s vlajkou v ruce. Zastavoval tramvaje, autobusy a auta s tím, že překryl přední sklo u řidiče vlajkou, nebo se postavil do jízdní dráhy s rukama nad hlavou, ve kterých držel naši sparťanskou vlajku, a vyčkal, až autobus či tramvaj zastaví. Když se ukázala policie, s radostí ho pohltil dav, aby ho zakryl, protože se mu to, co dělal, líbilo. Na jednom přechodu dav zastavil auto, které mělo za zadním sklem položenou malou slavistickou

vlažku. Mladík, který krácel v čele davu, násilím otevřel dvířka spolujezdce a ptal se, komu fandí. Asi třicetipětileť muž mu něco vmetl do tváře. Následek: mladík vytáhl za pomoci dalších tohoto muže z vozu, zmlátili ho a pak mu do auta opět „pomohli“. Pak už se auto rozjelo. Jestli byl nakonec mladík zadržen, nevím, vím jen to, že asi po dalším dvoukilometrovém pochodu jsem ho viděl opět v čele průvodu...”

K příčinám takovýchto jevů, vyskytujících se v nejrůznějších částech světa, uvádí Slepíčka (s. 115–116) dva následující výklady britských výzkumníků Smithe a Taylora:

1. „Fotbalové chuligánství a s ním spojené výtržnosti jsou nedílnou součástí soboty – volného dne. Z tohoto pohledu je na jedné straně nudný všední týden povinností a na druhé straně volný den bez pracovních povinností. Je to tzv. **doba mimo (time out)**, za kterou je považován čas nebo místo, kdy je snížena společenská kontrola nad chováním jedince. Sociální kontroly jsou minimální, chování značně tolerováno nebo povzbuzováno. „Doba mimo“ je podle těchto názorů časem hledání vzrušení v toku nevzrušivých situací pracovního týdne. Chování jedince v této době je celkem přijatelný způsob osvobození od systému sociálních kontrol, vyjádření běžně nedostupných silných emocí. Fotbalové utkání je spojováno se „vzrušujícími“ aktivitami zahrnujícími i srážky s fanoušky cizího klubu, s policií, pořadateli. Vzpomínky a diskuse o poslední fotbalové sobotě a očekávání příští činí všední dny snesitelnější.“ (Smith)
2. Výklad druhý vychází především z analýzy situace na anglických stadionech, kde je, resp. byla v době publikace uvedené práce, situace nejvyhrconější. Důraz je kladen na vytvoření **chuligánské subkultury**.⁷ Ekonomické a sociální poměry po druhé světové válce měly za následek výrazné změny ve struktuře anglické pracující třídy. Mnoho mladých lidí bylo postiženo nezaměstnaností a kromě jiného se jako reakce na tyto nové sociální podmínky existence vynořilo chuligánství. „Chuligánská subkultura“ ničila hodnoty, překračovala normy odvozené z tradiční kultury pracující třídy. Docházelo k oddělení mladých od dospělých, lépe sociálně situovaných lidí.

⁷ Viz Smolík, 2010. V této knize je téma subkultur pojednáno podrobněji ve II. části, v subkapitole 6.1.4.