doufat. Cesta k aktualizaci osobnosti prochází etapami, kdy se tato aktualizace daří, a vznikají další a další slibné předpoklady, že vrcholného cíle osobnostní kvality může být a mělo by být dosaženo. Vznikají ale i úskalí, která tuto perspektivu ohrožují a vyžadují zvláštní opatření (výchovná, poradenská, psychoterapeutická apod.).

Úroveň třetí: **Jedinec v položkách osobnostního desatera není rozvinut**, tentokrát právě z důvodu zmíněných úskalí; **je neaktualizovanou osobností a také do budoucna jsou jeho předpoklady aktualizace osobnostní kvality vážně narušeny.** Příkladem může být infantilní osobnost, kdy jedinec z různých důvodů není schopen vymanit se z dětského nahlížení na svět a sebe sama, ze závislosti na důležitých dospělých osobách. Není schopen či ochoten udělat krok do postavení osamostatněného dospělého a vzít na sebe odpovědnost za svůj další vývoj. Nebo jiným příkladem může být deviantní či patologická osobnost, kdy biologické faktory, či nepříznivé vnější okolnosti anebo souhra obojího paralyzovaly osobnostní rozvoj fatálním způsobem. V těchto a podobných případech můžeme hovořit o osobnosti redukované (částečné), deformované, narušené apod. (viz např. Koukolík a Drtilová, 2008).

3 Dítě jako osobnost – dítě v osobnostním pojetí

Přejdeme-li nyní od obecnějšího pojetí osobnosti k pojetí osobnosti dítěte, budeme brát v patrnost dvě výchozí skutečnosti.

Prvá odpovídá tomu, co bylo řečeno výše:

> Pohled na dítě jako osobnost musí být nutně pohledem vývojovým, orientovaným na vznikání toho, čím je osobnost definována. Hledět na dítě jako na osobnost znamená zabývat se spíše než hotovými projevy jednotlivých kvalit osobnostního desatera tím, jak tyto kvality vznikají, vyvíjí se; případně jak jsou ve svém vznikání brzděny či deformovány. Stručně jednou větou: Dítě je osobností v dynamice jejího konstituování, vznikání. (Připomeňme si druhý ze tří výše uvedených typů osobnostní rozvinutosti.)

Kdybychom ale zůstali jen u toho pojetí, bylo by pro nás dětství pouhým nerozvinutým obdobím, dítě by bylo jenom bytostí plnou nedostačivostí (viz str. 33). Už reformní pedagogika ale poukazovala také na **pozitivní kvality dětství, které jsou zvláštní hodnotou tohoto období života a jejichž úplná ztráta není žádoucí. Nevyjadřují nedostačivost, ale naopak zvláštní vývojovou obdařenost.**

Tuto skutečnost ostatně znají mnozí dospělí a vyjadřují ji výroky, jako např. „že čerpají sílu a radost i v těžkých životních chvílích dospělosti a stáří ze svého šťastného dětství". Něco podobného ale nacházíme i v umění, zejména umění romantické éry: adoraci dětství a dítěte jako bytosti, od které se musíme hodně naučit, abychom byli dobrými, správnými lidmi. Německý básník Jean Paul to vyjádřil aforismem, že kdo neodpoví u posledního soudu pozitivně na otázku, zda byl v blízkosti dětí, nemůže být spasen. Protože jas a čistotu duše coby předpoklady spásy získáváme od dětí.

Tedy vedle důrazu na nerozvinutost dítěte a nezbytnost vést ho k rozvinutí jeho osobnostních kvalit (překonat jeho limity a nedostačivosti) musíme klást důraz také na to, co zde označím jako **specifické kvality osobnosti dítěte**.

Můžeme vyčlenit čtyři základní specifické osobnostní kvality dítěte. Jsou to 1. otevřené prožívání (provázené nebezpečím jeho zranitelnosti); 2. odkázanost (provázená nebezpečím zklamání se v druhém člověku); 3. vývojové směřování (provázené nebezpečím jeho deformace); 4. bohatství rozvojových možností (provázené nebezpečím jejich promarnění).

Z uvažování nad nerozvinutostí dětské osobnosti nám pomáhá osobnostní desa- ero. Jeho domýšlení nás orientuje v obecných kvalitách člověka jako osobnosti poskytuje nám podněty, jak tyto kvality posilovat. Uvažování o specifických sobnostních kvalitách dítěte nám oproti tomu připomíná to, co v průběhu dět- tví slábne, ustupuje, je korigováno nebo potlačováno, ale je důležitým vnitř- ím předpokladem pro osobnostně rozvojovou orientaci dítěte.

3.1 Specifická osobnostní kvalita dítěte: Otevřené prožívání

Již výše (viz str. 46 a n.) byla připomenuta skutečnost, že

dítě, za splněného předpokladu empatického (neboli vcítivě vstřícného) naladění matky na jeho potřeby a projevy, posiluje svou touhu objevovat okolní svět. Svět, který se díky matčině empatii vyjevuje jako něco, čeho se není třeba bát, ale právě naopak, co přináší události vyvolávající radost. Sám život se tak stává radostným – dětství je šťastné. Tento primární zážitek ústí v to, co nazveme otevřeným prožíváním. Je to prožívání spojené s touhou mít s lidmi kolem něco společného, zajímat se, prozkoumávat, ptát se a odpovídat, těšit se na to, co přijde, učit se novému a vykázat se tím. Dispozice dítěte k otevřenému prožívání má zásadní význam a prioritním úkolem rané péče je toto otevřené prožívání navozovat, posilovat, využívat.

K otevřenému prožívání, ač k němu dítě od narození bytostně inklinuje, ovšem nemusí dojít. Stane se tak, když ona empaticky naladěná osoba chybí a dítě je bez opory zaplavováno vjemy a zážitky, které samo nedovede psychicky zpra- covat. Svět a události se vyjevují jako hrozivé, deptající, nezvládnutelné.

Otevřené prožívání ovšem může znamenat i jistou **bezbrannost vůči traumatickým zážitkům**: důvěřivé otevírání se světu může způsobit, že zlé události dolehnou o to víc, protože jedinec s nimi nepočítá. Otevřené prožívání dítěte tedy musí provázet ochrana a opora ze strany lidí dítěti blízkých, kterým bezvýhradně důvěřuje a kteří dokážou „lámat hroty" i tomu, co by jinak traumatizovalo.

Pozitivně vyjádřeno, je třeba dbát, aby se dítěti dostávalo hlubokých a přesvědčivých prožitků paterého druhu:

- Za prvé to mají být **prožitky dobra**. Ač nelze ze života dítěte nikdy zcela eliminovat události neblahé a zraňující, je třeba, aby nad nimi převládl význam dobrého skutku, jehož platnost nezaniká, který je uchován v naší duši a posiluje nás, byť by se dělo cokoli.
- Za druhé jde o **prožitky krásy**. Byť by se i život odehrával v zúženém prostoru šedi, je třeba dítě prožitkově přesvědčit, že vždy je zde i něco, nad čím s vděčností žasneme.
- Za třetí mějme na mysli **prožitky pravdy**, která platí a rozhoduje, byť bychom i byli tolikrát oklamáni a podvedeni; která nás povolává do služby, napřimuje nás a činí ušlechtilými.
- Za čtvrté jde o **prožitky řádu**, v němž vše, co nesmí být poškozeno a nemělo by se nikdy ztratit, má svůj domov a svěřuje se nám ve své pravé podobě; a také od nás očekává, že tento řád budeme chránit i spoluvytvářet.
- A konečně za páté jde o **prožitky setkávání člověka s člověkem**, které nám vyjevují, že nás má někdo rád a že také my se k němu obracíme s láskou; a že tak zakoušíme vzájemnost, v níž se daří dobru, kráse, pravdě a řádu.

Samozřejmě že otevřené prožívání se neprojevuje po celou dlouhou dobu dětství stále stejně. Vývojově transformuje svou podobu ve spojitosti s tím, jak se dítě učí opatrnosti, zdrženlivosti, nedůvěře. Nicméně úkolem je, aby otevřené prožívání nezaniklo zcela, poněvadž zůstává významnou položkou nejenom šťastného dětství, ale šťastného a bohatého života vůbec.

3.2 Specifická osobnostní kvalita dítěte: Odkázanost

Snad to, co je nejnápadnější, co nás při uvažování o dítěti okamžitě napadne, je jeho odkázanost. Antropologie definuje člověka jako bytost, která je minimálně vybavena vrozenými instinkty pro přežití, tím méně pro realizaci lidské kvality života. Bezmála vše se musí naučit, protože skoro nic vrozeně neumí (kromě sacího reflexu a několika málo dalších elementárních projevů), a toto

učení je zcela zásadním způsobem podmíněno péčí, vzory, úkolováním, poučováním, inspirováním, vyučováním apod. ze strany druhých lidí.

> **Odkázanost ve svém pozitivním významu, který zde máme na mysli, je založena ve způsobilosti dítěte oddat se druhému člověku, spolehnout se na něj, spočinout v důvěře v něj. Je-li tomu tak a tento člověk projevené odkázanosti dítěte nezneužívá, ale naopak jí vychází láskyplně vcítivým způsobem vstříc, pak dítě z jeho osobnosti čerpá podněty i sílu osobnostně se vyvíjet.**

Také prožívání a projevy odkázanosti se v průběhu dětství vývojově transformují. Primárně, v první fázi dětství, je jejím základním projevem spočinutí v symbiotickém vztahu s matkou (viz výše, str. 46); později se přetváří v přijetí důvěrného, intimního klimatu „mé rodiny" („mého domova"); a opět jiných podob nabývá s přechodem dítěte do složitějších a širších vztahů, v nichž ale převládá vzájemný respekt a spolehnutí, že ty i já konáme tak, jak to vyžaduje korektní soužití.

Pozitivní význam odkázanosti je v mírnějších, nicméně bolestně dítětem prožívaných situacích zpochybňován nevypočitatelnou náladovostí člověka, na kterého je dítě odkázáno. Jeho nedůsledností a slabostí v záležitostech, které jsou v očích dítěte významné. Vážněji je odkázanost zpochybněna, když dítě žije pocitem, že je oklamáno, že se na něm dějí „podrazy". Že člověk, na kterého je odkázáno, není fér, nemá zájem o jeho vidění věcí, že mu nejde o ně, ale jen o jeho výkony apod. Ke zhroucení pozitivního významu odkázanosti dochází, když dítě ztrácí k tomuto člověku úctu a respekt se zjištěním, že se v něm zklamalo. Může nastat otřes, vrhající dítě do dosud nepoznané samoty, kterou se pokouší přehlušit vztahem k partě či nejrůznějšími provokacemi. Jimi se jaksi mstí za zradu na něm páchanou. Zklamání v člověku, na kterého jsem byl a přál si být odkázán jako dítě, patří k vážným životním pohromám dětství a mládí s vážnými, přetrvávajícími důsledky.

Důležité je rozlišení dvojího chápání odkázanosti:

- **Chápání odkázanosti jako pasivity dítěte**, kterou je vydáno svým vychovatelům na pospas. Toto chápání napomáhá odosobňujícím přístupům, o nichž bude pojednáno na str. 115 a n.. Například dítě je objektem, materiálem, který je nutno tvarovat, opracovat, aby bylo tím, čím jej chceme mít. Musí se sice aktivně projevovat, ale je to jen aktivita druhotná, reagující (reaktivně zvládající). Primárně aktivní je jen vychovatel, který úkolováním, trestáním a odměňováním vede dítě dle svých představ k náležitým efektům. Tento přístup k odkázanosti je zpravidla ze strany vychovatele autoritativní, dirigující.

- **Chápání odkázanosti jako aktivního projevu**, jímž se dítě s důvěrou, že bude vyslyšeno, hlásí o pomoc; projevuje zájem na interakci se svým vychovatelem; dožaduje se podnětů a událostí, které mu v jeho vývoji a rozvoji pomohou. Dítě není objektem ani materiálem, ale výchozím subjektem vlastní aktivity, byť by byla „jenom" kojenecká, batolecí, předškolní, prvňáčkovská... Vychovatel tuto výchozí aktivitu láskyplně a s respektem sleduje, bere ji vážně a napomáhá jejímu rozvinutí, případně kultivujícímu směřování. Vychovatel neprosazuje jenom své cíle proti dítěti, ale nabízí své cíle dítěti k pochopení a přijetí tak, aby se jimi mohlo co nejlépe rozvíjet. Tento přístup k odkázanosti je zpravidla dialogický. Odpovídá skutečnosti, že – doslova i v přeneseném významu – je dítě nejen stavěno na vlastní nohy, ale také se na ně samo staví; je nejen vzděláváno, ale také se samo vzdělává; nejen čeká, až bude do toho či onoho vpraveno, ale jde úsilí svého vychovatele vstříc, dokonce ho i předchází. Tato dialogičnost ovšem předpokládá na straně vychovatele nejen profesionalitu, ale také **pedagogickou lásku a důvěryhodnost.** (Viz str. 269 a n.)

Oba typy chápání odkázanosti samozřejmě nepokrývají celé spektrum rozdílných možností, ale přibližují problém, charakterizují základní výchozí situaci vývoje dítěte jako osobnosti. Oba tyto typy mají svá úskalí, ale v zásadě typ první, i když je realizován co nejhumánněji jako pomoc dítěti, nese v sobě nutně hrozbu odosobnění, tedy omezuje perspektivy dětského rozvoje jako realizace potencialit, jako kultivace svébytnosti. Typ druhý je pro rozvoj osobnosti příznivý, klade ale vysoké nároky na vychovatele (rodiče, učitele). Pokud vychovatel těmto nárokům nedostojí, hrozí, že dítě ztratí orientaci svého vývoje a převáží v něm bezcílná, impulzivní chtění, která budou taktéž vážným nebezpečím pro jeho osobnostní rozvoj.

Již bylo řečeno, že projevy odkázanosti se v průběhu dětského věku transformují do stále nových podob. K tomu je ještě třeba dodat: dítě – na jedné straně – **nachází ve své odkázanosti uspokojení**. Je-li odpověď vychovatele na ni prostoupena všemožnou snahou vycházet mu vstříc, pak se dítě ve své odkázanosti může s uspokojením „zabydlet". Svou povahou **je ale odkázanost také něčím, co dítě chce překonat, z čeho se chce vymanit**. Opakovaně v různých fázích dětského věku můžeme tyto pokusy o vymanění pozorovat, mnohdy nabývají nápadné podoby. Známy jsou projevy vzdoru, pokusy o „já sám" či projevy neposlušnosti v dospívání.

> **Patří k náročným úkolům vychovatele, aby s taktem a uvážlivou moudrostí řešil tento rozpor mezi sklony dítěte ve své odkázanosti spočinout a na druhé straně se ze své odkázanosti vymaňovat. A je to úkol nejenom náročný, ale také pro osobnostní vývoj dítěte nanejvýš významný.**

3.3 Specifická osobnostní kvalita dítěte: Směřování

Směřování je dalším nápadným znakem, který vnímavého vychovatele (rodiče, učitele) při styku s dětmi a mládeží upoutá. Předchozí kapitola napověděla, že jde ruku v ruce s odkázaností dítěte. Řekl jsem, že dítě směřuje k tomu, aby se ze své odkázanosti vymaňovalo. To ale není zdaleka vše, co směřování zahrnuje.

Dítě ustavičně něco chce, o něco usiluje, vyvíjí se, někam se celým svým životem ubírá.

> Všímáme-li si této rozmanitosti dětských chtění a snažení, která mají nějaký vývojový směr, nemělo by nám uniknout to podstatné, co je za tím vším, co je jakýmsi nosným základem toho všeho – a to je právě směřování.

Jak mu přesněji rozumět? Uveďme si tři jeho úzce propojené základní podoby, jimiž se manifestuje.

1. **Směřování k dospívání a dospělosti**: Již samy biologické, růstové tendence směřují k dospělosti; toto biologické směřování nachází jednu ze svých kulminací v pohlavní zralosti. Ale také na úrovni psychické a sociální pozorujeme jinou podobu téže tendence – dítě napodobuje starší a dospělé, fascinuje ho svět dospělých, hraje si na ně, jejich svět jaksi předjímá, byť jakkoli naivně. Od pubescence se stále intenzivněji předstupňů dospělosti domáhá, často velmi důrazně.
2. **Směřování k sebepojetí a autentickému sebevyjádření**: Dítě se postupně orientuje v tom, kým je, jaké je, co už dokáže a co ještě ne, co si má o sobě myslet a co si o něm myslí druzí, co je třeba se sebou dělat, jakou podobu je třeba vtisknout svému životu apod. Jeho sebepojetí se vyvíjí různými formami sebehledání, sebezkoušení, sebeuplatňování, sebeprosazování... Na této cestě dochází k úspěchům, ale také k nezdarům, omylům a krizím. I v této oblasti je dítě odkázáno na podporu svého okolí, jejíž charakter rozhodne, jak se s úskalími při vytváření svého sebepojetí vypořádá.
3. **Směřování ke svébytné nezávislosti**: Dítě hledá způsoby svého vymaňování se z odkázanosti (viz str. 110) a v závislosti na podnětnosti prostředí se učí tyto tendence spojovat s přejímáním odpovědnosti a zabezpečováním svého autonomizujícího se života (vzděláváním, sebekázní apod.).

Svým směřováním se dítě může stávat pro vychovatele obtížným, těžko zvladatelným. Tento problém se v dnešní době stupňuje důrazem na samostatnost

dětí, aniž jsou ale předjímány potíže, které tento důraz také přináší, a aniž je posilována vnímavost dítěte pro mezilidskou vzájemnost.

3.4 Specifická osobnostní kvalita dítěte: Bohatství rozvojových možností

Dítě, zejména ve svých raných vývojových fázích, je značně omezené v tom, co ví a umí, na co stačí a v čem je na ně spolehnutí. Proto se také setkáváme s jeho charakterizováním pomocí minus znaků – tedy v termínech nedostatečností v porovnání s dospělou osobou. To ovšem postihuje jen jednu stránku věci. Tou druhou je, že **dětství je bohatstvím možností růstu a rozvoje.**

Již významný římský učitel rétoriky Quintilianus (35–100) nabádal, abychom nezapomínali na skutečnost, že „mladí lidé se nám vesměs jeví jako velice nadějní, zejména pokud jsou ještě malí. Naše naděje ale postupně vadnou s jejich dospíváním. To však není dáno tím, že by snad původní přirozený talent postupně vymizel, ale daleko spíše tím, že se o ně nikdo řádně nestará". (Viz Plessenová a von Zahn, 1979, str. 25.)

Tomu, co měl Quintilianus na mysli, odpovídá dnes, na naší úrovni reflexe, pojem rozvojových možností dítěte, jeho potencialit (viz níže, str. 173 a n.). Mezi podstatné úkoly edukace pak patří **brát za bohatství, které je v potencialitách skryto, odpovědnost, stavět se mu do služeb**. Důležité je při tom zejména čelit zúženému chápání potencialit jako něčeho, co lze vždy převést na měřitelné výkony (tělesné, intelektuální, prospěchové apod.). Tato nebezpečná tendence je rozšířena ve škole, když je stavěno do popředí hledání rezerv zlepšeného výkonu jenom podle obvyklých kritérií zkoušení a známkování.

> Hovoříme-li o bohatství potencialit dítěte, pak máme na mysli i takové kvality jeho osobnosti, jako je: být šťasten; vnímat lásku a sympatii druhých a odpovídat jim vlastními projevy láskyplnosti a sympatie; vymanit se ze zúženého nahlížení na věci a pokoušet se o nahlédnutí širších a hlubších souvislostí; vyvinout úsilí ke kultivaci vlastního svérázu a být ušlechtilým způsobem sám sebou; přijmout výzvy otevřené budoucnosti a usilovat o vytyčené cíle; brát na sebe odpovědnost a dostát jí i v konfrontaci s obtížemi.

Výkonové ukazatele v intelektuální a motorické oblasti tím nejsou podceněny, ale zaujímají své místo v širších souvislostech vývoje celistvé osobnosti.

Z úhrnu potencialit vlastních každé dětské osobnosti jich však bývá realizována vesměs jenom malá část. Velmi záhy, zpravidla mimoděčně, vyvolává

okolí (rodina, škola) v dítěti nejrůznější **zábrany, bloky a bariéry**. Ty zprvu znemožňují, aby se potenciality realizovaly (aktualizovaly), a posléze mohou vést k jejich úplnému zániku. K. Jaspers (1883–1969) to výstižně vyjádřil slovy, že „děti jsou často geniální, dospíváním však svou genialitu ztrácejí".

Hlavní příčiny jsou trojího druhu:

- málo podnětné prostředí a celkové strádání, fixující pozornost dítěte na uspokojování pouze těch nejzákladnějších potřeb;
- nejrůznější vnitřní zábrany, zpravidla navozované strachem a úzkostí, že dítě úkol nezvládne, že nebude dost dobré, že „se ztrapní" a zesměšní, že nesplní očekávání apod.;
- nedostatek opory ze strany vychovatelů (rodičů, učitelů), kamarádů, spolužáků… – a to zejména v situacích, kdy dítě usiluje, ale úspěch nepřichází, kdy se cítí zklamané a potřebuje potvrdit, že někomu na tom, co a jak dělá, jak se cítí a co prožívá, upřímně záleží.

Negativně působí, když okolí není vnímavé vůči projevům dětské zvídavosti a odvážného experimentování nebo když nesprávně interpretuje tvořivost dítěte jako obtížné chování, které je nutné trestat či ignorovat. Současná psychologie popisuje četné mechanismy, ústící v ničení rozvojových možností dítěte, velmi často v důsledku nepoučených a nehumánních praktik školy. Obrátíme k nim pozornost níže (na str. 173 a n.).

4 Postoje vychovatele (učitele, rodiče) bránící osobnostnímu rozvoji dítěte

V této knize nám jde o osobnostní rozvoj dítěte. Předchozí tři kapitoly přiblížily, jak má vychovatel (rodič, učitel) nad dítětem uvažovat, jaké postoje k němu zaujímat, jaké zřetele vůči němu uplatňovat, chce-li jeho osobnostnímu rozvoji účinně napomoci. Chce-li uvádět osobnostní pojetí dítěte ve skutek.

Takovému žádoucímu úsilí se ale staví mnohé do cesty; působí proti němu celá řada negativních vlivů, v prvé řadě těch, které má na svědomí vychovatel. Některé z nich jsou na první pohled nápadné, působí dítěti utrpení a zcela evidentně ústí v nenapravitelné škody na jeho vývoji – viz např. masivní zanedbávání dítěte, zneužívání a ovlivňování negativními vzory. Takové škody vyvolávají pohoršení a provokují úsilí zaměřené na hledání co nejrychlejší odborné pomoci. Jiné ale naší pozornosti unikají, protože nejsou nijak nápadné, na první pohled se nic mimořádného neděje. A přesto, v důsledku svého dlouhodobého působení, jsou pro osobnostní rozvoj dítěte rovněž nepříznivé. Jsou zakotveny v postojích rodičů či učitelů, které označíme jako **postoje odosobňující**, poněvadž omezují či v krajním případě maří možnosti plného osobnostního rozvoje dítěte.

Odosobňující postoje v přístupu k dítěti charakterizují následující znaky:

- Jsou zpravidla **neuvědomělé, implicitní**. Považujeme je za samozřejmé, mnohdy dokonce za zcela správné. Nevidíme žádný důvod o nich přemýšlet, či je dokonce korigovat. Často máme pocit, že zaběhnutý zvyk, okolnosti nebo zdravý rozum nám velí, abychom takové postoje zaujímali.
- Tím, že o nich nepřemýšlíme, že nám připadají jako samozřejmé, **nejsou pod naší kontrolou** – neodhalujeme jejich jednostrannost, nepřicházíme na jejich negativní působení.
- Působí jako **regulativ našeho jednání** – vyplývá z nich, jak se k dítěti chovat, jak na jeho projevy reagovat. Jinými slovy řečeno, jsou základem stereotypů a automatismů v našem jednání vůči dítěti.
- **Redukují, omezují** bohatost projevů a rozvojových potencialit dítěte, zužují je na to, co našemu postoji vyhovuje, bez ohledu na bytostné zájmy samotného dítěte.