

ČTVRTÝ ROZMĚR ZDRAVÍ (PSYCHOLOGICKÉ SOUVISLOSTI VÝVOJE MORÁLKY A PROSOCIÁLNÍHO CHOVÁNÍ)

Alice Prokopová,

Katedra rodinné výchovy a výchovy ke zdraví PdF MU, Poříčí 31, 603 00 Brno

Anotace:

Biopsychosociální model zdraví má bezesporu etickou dimenzi. Axiologický kontext komplexního pojetí **zdraví** implikuje pojmy „morální zdraví“ (resp. „morální nemoc“), a to v souvislosti s prosociálním chováním. V tomto textu pojednáme psychologické souvislosti vývoje osobní morálky, budeme se zabývat protektivními a rizikovými pedagogicko-psychologickými faktory této nesmírně složité cesty ke zdraví ve smyslu morální zralosti a prosociálnosti.

Klíčová slova:

prosociálnost, prosociální chování, osobní morálka, realizace vývoje morálky, psychologie morálního vývoje, různá psychologická pojetí vývoje prosociálnosti, facilitace prosociálního chování, demokratický styl vedení, spravedlivé společenství ve škole.

Pojmy **prosociální chování**, altruismus apod. nejsou všemi psychology vymezovány shodně. Podle Nakonečného (1995, s.105) je *“prosociální chování (resp. ‘chování poskytující pomoc’- ‘helping behavior’) dalším konceptem z oblasti motivace sociálního chování, který je též označován termínem altruismus”*. Prosociální jednání je jednáním ve prospěch druhé osoby, často (ovšem ne vždy) spojené i s osobní obětí. **Prosociálnost** lze pak vymezit jako pohotovost k tomuto jednání. Uvedme několik příkladů vymezení pojmu prosociální chování. Např. E. Staub (1982) chápe prosociální chování jednoduše jako takové, které prospívá druhým lidem, J. Reykowski (1978) vymezuje prosociální chování jako činnost jednotlivce zaměřenou na ochranu, podporu nebo zlepšení stavu vnějšího sociálního objektu (jednotlivce, skupiny či sociální instituce), N. Eisenbergová (1986) definuje prosociální chování jako takové, které se vztahuje k činnostem vyvíjeným s úmyslem pomoci nebo nějak přispět jiné osobě nebo skupině osob, a to aniž by aktér anticipoval odměnu¹.

Specifickým druhem prosociálního chování je **pomoc druhému člověku v nouzi**. V této souvislosti připomeňme, že bezprostředním podnětem, který odstartoval sociálně psychologický výzkum prosociálního chování, byl případ neposkytnutí pomoci člověku v extrémně nouzové situaci, který zalarmoval nejen laickou veřejnost ale i psychology a zapsal se do historie sociální psychologie:

V březnu 1964 se na titulní straně New York Times objevil případ vraždy v jedné newyorské čtvrti. Kitty Genovese, mladá barmanka, byla cestou domů ubodána k smrti mužem, který ji neznal a který předtím zabil dvě jiné ženy. Tento zločin byl šokující také tím, že útok trval půl hodiny. Vrah oběť bodl, odešel, po několika minutách se vrátil a bodl ji znovu, znovu odešel a znovu se vrátil. Během této doby oběť opakovaně křičela a volala o pomoc, vidělo a slyšelo ji 38 přítomných svědků, ani jeden z nich se jí nesnažil bránit, nepřišel jí na pomoc, nikdo z nich nijak nezasáhl, ani tím, že by zavolal policii (jeden z nich nakonec zavolal, když už byla oběť mrtvá)... (pramen: Hunt, 2000)

Psychologové se začali zabývat vnějšími i vnitřními faktory motivace prosociálního chování. Zdánlivě nepochopitelné chování lidí mlčky přihlížejících násilí páchanému na bezbranném člověku, mlčení většiny, která by v podobných situacích mohla být rozhodující silou a celý neblahý průběh zvrátit, lze zčásti vysvětlit tím, že pohotovost k pomoci druhému člověku je značně situačně variabilní, tedy závislá na vnějších faktorech². Klesá např. za přítomnosti dalších osob, což vysvětluje

¹ S požadavkem neanticipace odměny je trochu potíže, neboť za odměnu v psychologickém slova smyslu lze považovat např. i dobrý pocit, který aktér může mít v souvislosti s poskytnutou pomocí. Otázka do jaké míry motivuje prosociální chování identifikace s objektem pomoci a z ní plynoucí pozitivní prožívání pomoci je dosti složitá.

² Situace tragické lhostejnosti přihlížejících a neposkytnutí pomoci člověku v extrémní nouzi nejsou nikterak ojedinělé. Uvedme jednu, která se asi před sedmi lety odehrála v Brně. Tehdy v autobuse tři skinové napadli studenta, který měl výhrady proti jejich

sociální psychologie fenomenem dělení (nebo rozptýlení) zodpovědnosti (diffusion of responsibility): každý z jednotlivců se v naléhavé situaci vyžadující pomoc cítí být méně zodpovědný, protože kdokoli jiný je za pomoc zodpovědný stejnou měrou.

Nás ovšem budou více zajímat faktory vnitřní (motivační). Psychologové, kteří se zabývali motivací prosociálního chování (např. Eisenberg, Hoffmann, Staub, Reykowski, Karylowski atd.), se v podstatě shodují v tom, že lze rozlišit dva zásadní motivační zdroje prosociálního chování (aniž by byl jeden s druhým v rozporu):

- Jedním motivačním zdrojem je **osobní morálka**; motivace je tedy opřena o přijetí morálních norem a hodnot, které vedou člověka k přesvědčení o správnosti prosociálního chování.
- Druhým zdrojem motivujícím k prosociálnímu jednání je **empatie** s potřebami druhého člověka³.

Z dalšího textu (v závěru této kapitoly) bude zřejmé, že toto rozlišení do jisté míry koresponduje s “mužským” a “ženským” pojetím osobní morálky.

Souvislost prosociálního jednání s osobní morálkou zároveň ozřejmuje souvislost vývoje prosociálnosti s vývojem morálním. Morální vývoj jedince se z hlediska způsobu jeho realizace interakcí vnitřních dispozic s prostředím, které jej ovlivňuje, jeví problematičtější než vývoj kognitivní a samozřejmě mnohem problematičtější než fyzický vývoj, a to ve smyslu jeho velké variability. Distance abstraktního konstruktů té či oné periodizace morálního vývoje od konkrétní reality může být mnohem větší, než je tomu u kognitivního, natož fyzického vývoje jedince. Morální normy a hodnoty jsou psychology považovány za víceméně naučené struktury, uvažovat v této souvislosti o dědičnosti je samozřejmě značně diskutabilní⁴. Sociální normy, etické principy, zákony, hodnotové systémy jsou dítěti předávány přímo, intencionálním výchovným působením, a neintencionálně – nepřímým působením sociálního prostředí, v němž žije. Dítě je postupně internalizuje prostřednictvím rodičů (jako nejvýznamnějších sociálních modelů) i dalších významných, klíčových osob v širší rodině, dále prostřednictvím učitelů, vrstevnické skupiny, později i působením obecnějších sociokulturních vlivů (sdělovací prostředky nevyjímaje). Velmi zajímavou otázkou (víceméně stále otevřenou) je, **jaký je způsob realizace morálního vývoje**; tato otázka má jistě pedagogický rozměr, protože implicitně obsahuje i otázku faktorů podporujících morální vývoj. Existuje přirozeně více pojetí vývoje osobní morálky. Z nich se pokusíme vybrat a stručně nastínit zejména ty nejnámější.

Jedna z prvních závažných psychologických odpovědí na tuto otázku byla obsažena ve **Freudově** strukturální teorii (prezentované Freudem v díle Ego a Id v roce 1923), v teoretické představě členění mentálního aparátu na Id, Ego a Superego⁵. Superego je (ve Freudově psychoanalytické koncepci) psychickou instancí, reprezentující jedincem internalizované sociální normy, zákazy, příkazy. U dítěte vznikají morální postoje právě prostřednictvím této instance, a to zvnitřněním (internalizací) morálních norem, které mu vštěpují nejprve rodiče, později jiné pro něj významné osoby. Superego se formuje dlouhým a složitým procesem identifikace s autoritami. Tento proces začíná v tzv. falickém (či Oidipském) období ve Freudově periodizaci psychického vývoje jedince (přibližně od čtyř let); teprve v tomto období života dítěte totiž nastanou v kognitivním vývoji podmínky pro to, aby vůbec mohlo k procesu internalizace dojít. Zvnitřněné rodičovské (a později jiné) objekty se pro dítě spolu s jejich normami, hodnotami, přáními a imperativy stanou trvalou součástí jeho psychiky. To ovšem také znamená, že pokud něco provede, nějak přestoupí hranice internalizovaných norem, vnitřní hlas Superega jej jakoby “napomene” a vyvolá v něm pocity viny. Konstituování instance Superega je tedy významným mezníkem v morálním vývoji jedince a v jeho socializaci vůbec, protože na rozdíl od předchozího období jeho jednání již není určováno výhradně

tupým rasistickým výkřikům. Pobodali ho a s těžkými zraněními jej na zastávce vyhodili ven z autobusu. V autobuse přitom seděla spousta lidí a nejen že nikdo nezasáhl ani slovem, ale nikdo s těžce zraněným studentem ani nevystoupil, aby mu nějak pomohl...

³ J. Reykowski vyslovil a J. Karylowski potvrdil hypotézu, podle níž pohotovost k pomoci jiné osobě je tím větší, čím více je ona osoba vnímána jako podobná subjektu. Např. Karylowski (1973) zjistil, že děvčata vynakládají více úsilí při pomáhání těm svým kolegyním, o nichž jsou přesvědčeny, že jsou jim názorově blízké (in: Nakonečný, 1993, s.224).

⁴ Snad jen s výjimkou tzv. sociální dědičnosti, o níž se mluví v souvislosti s fenomenem transgeneračního přenosu určitých vzorců chování, postojů, ale i hodnot, norem apod. Zde jde ovšem spíše o obrazné vyjádření, nikoliv o dědičnost v pravém slova smyslu.

⁵ Pro zajímavost uveďme, že předchůdcem pojmu Superego je u Freuda pojem Ego-ideál. Právě z polemiky s Alfredem Adlerem, žákem S. Freuda, o Ego-ideálu vzešel pojem Superego.

“zvenku”, tj. přímým působením přítomného rodiče, ale začíná sám sebe, své jednání regulovat “zevnitř”. “*Superego je vlastně takovým malým soukromým vesmírem, odrážejícím etiku a morálku světa v každém jedinci* (Černoušek, 1996, s.101)”. Pojem Superego zůstal v psychoanalytickém slovníku⁶ a u nepsychoanalyticky orientovaných psychologů zabývajících se morálním vývojem jedince jej nenajdeme, přesto je podstatou velmi užitečného modelu, na jehož základě si lze představit, jakým způsobem se děje zajímavý proces, který bychom mohli označit rozvoj smyslu pro morálku. **Princip interiorizace** ostatně nechybí u žádné z dále uvedených významných koncepcí morálního vývoje. Cesta k “mravnímu zákonu v nás” má své vývojové zákonitosti a zjednodušeně lze říci, že probíhá skrze zvnitřňování “mravnosti mimo nás”. K inspirativnímu Freudovu modelu ještě poznamenejme, že Superego je komplexem dvou složek, a to složky *svědomí*, která reprezentuje trestající rodičovskou funkci, vyvolává v jedinci pocity viny při nesprávném jednání, a složky *Ego-ideál*, která naopak poskytuje pocity uspokojení tehdy, když se dítě chová “dobře”, tj. Ego-ideál zprostředkovává dítěti představu o tom, jakým by chtělo být. Superego tedy obsahuje nejen zákazy “špatného chování” a různá omezení ukládané dítěti rodiči a dalšími pro ně významnými autoritami, ale též odměnu, pochvalu za chování “dobré”, neboť Ego-ideál reprezentuje odměňující, event. chválící rodičovskou funkci. Důležitý je i pedagogický aspekt této koncepce. Stručně řečeno příliš silně rozvinuté Superego může vést k neadekvátním prožitkům pocitů viny, pocitům nedostatečnosti a narušenému sebepojetí v tomto smyslu, což je často psychologickou příčinou převažujícího depresivního prožívání. Tyto psychické problémy mohou vyústit v neurotickou poruchu. Je-li naopak Superego nedostatečně rozvinuté, může se stát, že jedinec není schopen pocítit vinu ani při závažných morálních přestupcích. V psychopatologii najdeme krajní variantu této možnosti mezi některými z poruch osobnosti. Není tedy divu, že mezi podněty pedagogice, které vzešly z psychoanalýzy, bylo i varování, které nám dnes možná připadá samozřejmé, a to upozornění na škodlivost extrémních výchovných stylů, a tím ovšem implicitně i požadavek na schopnost sebereflexe těch, kteří vychovávají děti (nejen rodičů, ale i učitelů, vychovatelů apod.)

Autorem pojetí morálního vývoje vycházejícího z intenzivního zkoumání dětského myšlení, je známý švýcarský vývojový psycholog **Jean Piaget**. Jeho největší přínos pro vývojovou psychologii spočíval ve fenomenologickém přístupu k poznávání vývoje dětí; pokusil se porozumět dětskému světu z pohledu dítěte. V roce 1932 vydal dodnes inspirativní dílo “Morální usuzování dítěte”⁷. Piaget svou koncepcí vývoje dětské morálky založil (zpočátku) na pohovorech a pozorování přibližně 100 dětí předškolního a školního věku. Ty byly mimo jiné dotazovány na své chápání pravidel hry v kuličky⁸ a také byly pozorovány přímo při hře (nejen v kuličky, ale i při jiných hrách: “*Také jsme si všimli analýzy společných her dětí, ve kterých jsou děti vázány svědomím čestného hráče* (Piaget, 1932, s.VII)”. Kromě toho předkládal Piaget dětem krátké příběhy, které se nějak dotýkaly jejich chápání spravedlnosti, potrestání, autority a mravních přestupků jako např. lži, krádeže, “neposlušnosti” apod.

Metodu zjišťování úrovně morální zralosti dítěte na základě analýzy jejich reakcí na krátké příběhy či krátce popsané situace budeme používat ve výzkumu, který je součástí této práce, proto (pro zajímavost) uvádíme jako ilustrativní ukázkou jednu dvojici Piagetových příběhů (Piaget, 1932, s.92):

1. *Byl jednou jeden chlapec, jmenoval se Julek. Když jeho tatínek jednou odešel z domu, napadlo Julka, že by si mohl hrát s tatínkovým kalamářem. Tak si chvíli hrál a přitom udělal malou skvrnku na ubruse.*
2. *Jeden chlapec, jmenoval se Honza, si všiml, že kalamář jeho tatínka je prázdný a napadlo ho, že by tatínek měl radost, kdyby jej naplnil. Tatínek by přišel domů a kalamář by už byl plný. Jenže když otevřel láhev s inkoustem, udělal velkou skvrnu na ubruse.*

U každé z takových dvojic příběhů byly dětem položeny dvě otázky: Jednak zda se provinily obě děti stejně nebo zda se jeden provinil více (a který), jednak které z dětí je “horší” a proč?

Z reakcí dětí na podobné příběhy, které nám dospělým mohou připadat směšné a banální, se lze mnoho dozvědět o způsobu jejich uvažování v této oblasti. Ze způsobu, jakým děti na předložené

⁶ Kromě toho tak jako spousta dalších psychoanalytických pojmů “zlidověl”, tedy dostal za hranice odborného pojmosloví do běžné mluvy.

⁷ “Le jugement moral chez l'enfant”, toto dílo bohužel do češtiny přeloženo nebylo.

⁸ Piaget při analýzu dětské morálky a vývoje vědomí pravidel záměrně využívá systému pravidel, které si děti sestavily samy, pravidel hry v kuličky.

příběhy odpovídají (zejména ze způsobu, kterým děti svoje odpovědi odůvodňovaly) a jakým chápou jejich smysl, lze usuzovat na jejich pojetí trestu, provinění, spravedlnosti, na povahu formující se osobní morálky. Piaget nachází dva kvalitativně odlišné typy morálky, na jejichž základě rozlišuje dvě stadia morálního vývoje dítěte.

- ⇒ Heteronomní stadium (resp. **heteronomní morálka**) je charakteristické tím, že chování dítěte závisí na vnější kontrole, na odměně či trestu. Heteronomní morálka tedy vychází z nátlaku dospělých. Chování dítěte je určováno druhými. Příkazy, omezení a zákazy dospělých, především rodičů či jiných klíčových osob z rodiny, ale i učitelů apod. Jednání (vlastní i cizí) je hodnoceno dítětem podle toho, je-li těmito dospělými dovoleno (popř. schvalováno) nebo naopak zakazováno, trestáno. V této souvislosti mluví Piaget o tzv. morálním realismu, v rámci něhož dítě v tomto stadiu morálního vývoje vnímá povinnosti a k nim se vztahující hodnoty jen jako zvenku určené – zákonem či příkazem – a to bez souvislosti se záměry či vztahy jedince (Piaget, Inhelderová, 1966, s.93).
- ⇒ Teprve po začátku školního věku (7 až 9 let) dochází v morálním vývoji ke kvalitativní změně heteronomní morálky v **morálku autonomní** (počátky, tedy první projevy autonomní morálky se ovšem objevují již v předškolním věku) a toto stadium morálního vývoje je jako autonomní označováno. Dítě již hodnotí určité jednání jako správné či nesprávné bez ohledu na autoritu dospělého, je s normami chování natolik identifikováno, že se podle nich chová aniž by je někdo kontroloval. Tím se stává v oblasti mravního usuzování a jednání nezávislejším na dospělých osobách a mění se i pojetí spravedlnosti. *“Spravedlnost již okolo 7-8 let, a později stále víc nabývá vrchu nad poslušností a stává se ústřední normou, která v afektivní oblasti má stejnou funkci, jako mají ekvivalentní normy koherence v oblasti poznávacích operací, takže na úrovni kooperace a vzájemného respektu nápadně vystupuje do popředí paralela mezi poznávacími operacemi a strukturací mravních hodnot”*⁹ (Piaget, Inhelderová, s.94”).

Stupeň morálního vývoje jedince je podle J. Piageta určován mírou zvnitřnění sociálních norem a hodnot, a mírou závislosti na vnější kontrole chování. Vývoj v tomto smyslu trvá dosti dlouho. Vývoj svědomí je ostatně proces celoživotní. Uvedme ještě poměrně jasné a zároveň kritické vyjádření Piagetovy osobní preference autonomní morálky: *“Vzhledem k našemu současnému pedagogickému systému lze tvrdit, že ‘dobrý kluk’ má všechny předpoklady k tomu, aby zůstal po celý život stejný, zatímco ze ‘ctnostné ovce’ se možná stane omezenec, který dává přednost moralismu před lidskostí* (Piaget, 1932, in: Heidbrink, 1997, s. 65”).

Na Piagetovu koncepci navázal americký psycholog **Lawrence Kohlberg**. Od 50. let rozpracovával stadia morálního usuzování v souvislosti s vývojem kognitivních struktur a rozšířil Piagetovy závěry týkající se morálního vývoje na období adolescence a dospělosti. Jednotlivé stupně morálního vývoje vyjadřují specifický vztah jedince k normám a z něho vyplývající chování. Původně vyšel Kohlberg při stanovení těchto stupňů z výzkumu morálního usuzování, který uskutečnil se 72 chicagskými chlapci (Heidbrink, 1997). Tento výzkum byl ovšem jen začátkem dlouholetého Kohlbergova zkoumání v této oblasti. Kohlberg při konstrukci jednotlivých stadií morálního vývoje vycházel z chování člověka ve vnitřní konfliktní situaci. Proto pokusným osobám předkládal morální dilemata ve formě krátkých povídek a na základě jejich odpovědí (jak by se v dané situaci zachovali a jak toto jednání odůvodňují) dospěl ke třem hlavním úrovním morálního vývoje, z nichž každé je ještě členěno na dvě další dílčí stadia.

Snad nejznámější je hojně citované “Heinzovo dilema”, *v němž muž, jehož umírající žena nutně potřebuje drahý lék, na který nemá peníze, nejprve prosí lékárníka, aby jej prodal levněji, a poté co lékárník odmítne, rozhodne se lék ukrást*. Pokusné osoby diskutují čin tohoto muže, ovšem nejen z hlediska toho, co bylo v dané situaci správné, ale především z hlediska motivů, kterými je možné jeho chování odůvodnit. Z hlediska morální úrovně je jistě rozdíl např. mezi zdůvodněním: *“To by mi tchyně nikdy neodpustila, ...”* (odpovídá 1.stadiu) a: *“Žádný zákon ani trest mne nemohou odvrátit od toho, abych ji zachránil. Lidský život je hodnotou nad jakýkoli finanční zisk ...”*(odpovídá nejvyššímu stadiu morální zralosti)

⁹ V Piagetově pojetí (a nejen v něm) morální vývoj úzce souvisí s vývojem kognitivním, lze zjednodušeně říci, že kognitivní zralost je nutnou, ale nikoli postačující podmínkou zralosti morální.

Odpovědi byly hodnoceny jako odpovídající určitému stupni vývoje na základě způsobu, jakým byl ten či onen typ chování v dané situaci odůvodněn (tedy nikoli podle toho, zda bylo chování označeno za dobré nebo špatné). Úroveň morálního vývoje se zde odvozuje od motivů jednání. Zjednodušeně lze říci, že oněmi motivy jsou postupně: nejprve uspokojení vlastní potřeby, potom respektování sociálních rolí, a konečně kongruence chování s vlastním svědomím, s osobně přijatými principy (jako např. úcta k životu apod.)¹⁰.

Ve stručné podobě uvedme **Kohlbergovo pojetí stupňů morálky** s variantami odůvodnění chování muže (v případě varianty krádeže léku) ve zmíněné situaci morálního dilematu (v klasifikaci uvedené v následující tabulce vycházíme z těchto zdrojů: Nakonečný,1995; Hunt,2000; Kohlberg,1984; Heidrink,1997):

1. prekonvenční úroveň	<p>I.stadium: Naivní morální realismus, motivací je vyhnout se trestu, egocentrické podřízení se moci</p>	<p><i>“Jestliže člověk nechá manželku zemřít, dostane se do potíží”</i> <i>“Bůh mne potrestá, nechám-li svou ženu umřít”</i></p>
	<p>II.stadium: Pragmatická morálka, naivně egocentrická orientace, chování zaměřené na uspokojení vlastních potřeb a posuzováno podle snahy o maximální výhodu (odměnu) či minimální negativní následky</p>	<p><i>“Kdyby člověk ten lék ukradl, mohla by mu manželka stejně zemřít dřív, než se vrátí z vězení, takže z toho nebude nic mít.”</i> <i>“Mám právo na svou ženu a to je důležitější než nároky nějakého lékaře”</i></p>
2. konvenční úroveň	<p>III.stadium: Čin hodnocen podle očekávaného souhlasu či nesouhlasu druhých, konformita se standardními obrazy společnosti, orientace “dobrý hoch”, “dobré děvče”, “dobrý občan”, dodržení role a zachování pořádku</p>	<p><i>“Když ten lék člověk ukradne, lidi si o něm nebudou myslet, že je špatný, jestliže nechá manželku zemřít, nebude se moci nikomu podívat do očí”</i> <i>“Udělám to, co by učinil každý řádný manžel, ochráním svou ženu a splním svou povinnost”</i></p>
	<p>IV.stadium: Orientace na autority sociálního pořádku, na fixovaná pravidla, čin posuzován podle očekávané ztráty cti (nejen podle nesouhlasu) a podle viny za škodu způsobenou druhým</p>	<p><i>“Jestliže má člověk nějaký smysl pro čest, nenechá manželku zemřít. Jestliže vůči ní nesplní svou povinnost, bude mít neustálé pocity viny za to, že způsobil její smrt.”</i> <i>“Jsem povinen poslechnout vyšší zákon manželství, společnost na”</i></p>
3. postkonvenční úroveň	<p>V.stadium: Morálka lidských práv a společenského blaha, orientace na “sociální smlouvu”, na společně sdílené hodnoty, chápání relativity hodnot, zvažování hodnot a práv, jež by měly existovat v mravní společnosti, čin posuzován podle dodržování úcty ke společnosti a k sobě samému.</p>	<p><i>“Jestliže ten lék neukradne a nechá manželku zemřít, bude to ze strachu, nikoli zdůvodněné rozumem. Ztratí sebeúctu i úctu druhých lidí”</i> <i>“Máme si s manželkou pomáhat, proto jsem povinen jí nyní pomoci”</i></p>
	<p>VI.stadium: Všeobecné etické principy, orientace na svědomí, respektování druhých, čin je veden poctivostí, spravedlností a snahou o uchování vlastních morálních zásad</p>	<p><i>“Žádný zákon ani trest mne nemohou odvrátit od toho, abych zachránil lidský život”</i> <i>“Jestliže člověk lék neukradne, nikdo ho sice nebude obviňovat, dodržel by zákon, ale porušil by zásady vlastního svědomí, nejednal by v souladu s ním”</i></p>

Prekonvenční úroveň morálního vývoje odpovídá přibližně věku 2 až 7 let, což je v Piagetově periodizaci kognitivního vývoje předoperační stadium myšlení, konvenční morálka odpovídá v této periodizaci stadiu konkrétních myšlenkových operací, tedy věku přibližně 7 až 11 let a postkonvenční morálka stadiu formálních myšlenkových operací, věku přibližně od 12 let. Ovšem jak jsme již

¹⁰ Přičemž základní vývojový moment je v podstatě stejný jako u Piageta: interiorizace sociálních norem má za následek změnu motivace k jejich naplňování.

zdůraznili, morální vývoj je z hlediska platnosti předpokladu dosažení určitého stadia v daném věku velice problematickým. Podobně jako mnoho lidí nedosáhne v kognitivním vývoji úrovně formálních operací, i v morálním vývoji mohou lidé ustrnout na určité úrovni, odpovídající dětskému věku.

- Na prekonvenční úrovni je např. morální úroveň některých kriminálních recidivistů, *“kteří nejsou schopni respektovat ani běžné sociální normy a musí být opakovaně trestáni, aby měli důvod se takového chování vyvarovat (Vagnerová, 1997, s.192)”*.
- Ustrnutí v konvenční úrovni morálního vývoje si lze představit např. jako morálku “poslušného dítěte” či “dobrého občana”, naplňujícího normy, plnícího příkazy autorit apod. aniž by uvažoval o jejich obsahu. Extrémním (ve svých důsledcích) se tento typ osobní morálky může stát morálkou “dobrého kolečka v soukolí” totalitního systému¹¹, zejména za podmínek dramatického nesouladu obecně platných hodnot a etických principů s normami a hodnotami preferovanými danou společností. Uvedme názornou ilustraci tohoto extrému, popis jednoho z nejznámějších “koleček v soukolí” nacistického systému:

“Eichmann nebyl démon ani monstrum, ale jakási karikatura své doby, podivný produkt zvráceného režimu. Patrně opravdu upřímně věřil, že se zabývá “řešením” židovského problému, a měl vyvinutý smysl pro povinnost, řád a disciplínu. Přes zločiny, které spáchal, zde byl souzen nikoli psychopat, bezohledný a brutální vrah, ale příčinnivý byrokrat, jehož největší neřestí byla amocióznost, který před izraelským soudem i v izraelském vězení fungoval stejně dobře jako za časů nacistického režimu. Nebylo na něm známky pevného ideologického přesvědčení či jakékoli zlovolnosti. Jedinou význačnou charakteristikou jeho chování během procesu bylo cosi naprosto negativního: nikoli hloupost, ale naprostá absence myšlení. Tam, kde mu chyběly zaběhané, rutinní procedury, působil zcela bezradně a jeho výsledky, při kterých se vyjadřoval jazykem sestávajících ze samých klišé a frází, se stávaly děsivou a morbidní komedií (Arendtová, Praha 1995, s.399)”.

- Poskonvenčního stadia morálního vývoje dosáhne jen část dospělých, např. dle Kohlbergových výzkumů (in: Langmeier, 1991) asi 25% dospělých Američanů, a jasně principiálního stadia (šestého) dosáhne méně než 10% dospělých).

Procesuální zákonitosti morálního vývoje shrnuje Kohlberg v těchto tvrzeních (in: Kotásková, 1987, s.53):

1. Vývoj v daných stadiích je invariantní, dítě musí projít postupně stadii v daném progresivním sledu, žádné stadium nelze “přeskočit”.
2. Ve vývoji těchto stadií subjekty nemohou porozumět morálnímu úsudku vyššímu než o jeden stupeň.
3. Přejít do vyššího stadia je (podobně jako u kognitivního vývoje) podpořen kognitivním konfliktem mezi zvnitřněným dosavadním stadiem morálního usuzování a povahou problému, který vyžaduje řešení na vyšší úrovni.
4. Vývoj jedince může vrcholit v kterémkoli stadiu (může se tedy “zastavit” např. na úrovni 3, 4 apod.)
5. Kognitivní vývoj je nutnou, ale nikoliv dostačující podmínkou morálního vývoje.

Ani Kohlbergovo pojetí (podobně jako Piagetovo) se přirozeně nevyhnulo odborné kritice. Zpochybněn byl problematický vztah morálního úsudku a morálního (reálného) jednání¹². Některými psychology byla Kohlbergova koncepce považována za *“studenou, odlidštěnou a poněkud odtrženou od životní rozmanitosti prožitků a zkušeností subjektu (Kotásková, 1987, s.54)”*, což vedlo mnohé autory zabývající se touto oblastí k orientaci na principy altruismu obecně tak i konkrétně na problematiku prosociálního chování, na faktory ovlivňující pomoc druhému, podporu slabšího, štědrost, schopnost spolupráce apod. Rovněž byla tato koncepce kritizována pro přílišné zaměření na muže (resp. chlapce) a nerespektování alternativního ženského způsobu morálního usuzování, v němž je daleko více akcentována péče o druhé. Přesto Kohlbergova teorie dodnes zůstává nejen cenným východiskem metod diagnostikujících morální vývoj, ale také přínosným podnětem

¹¹ Totalitní systém a konvenční typ morálky jsou ostatně dvě navzájem se podporující strany téže mince.

¹² Vztah mezi mravním usuzováním a mravním jednáním je pochopitelně problematický, což si uvědomoval i Kohlberg sám. Trval ovšem na tom, že většina výzkumů ukazuje na korelaci mezi stupněm mravního usuzování a skutečným chováním (Hunt, 2000).

pedagogické praxi. Většina odborníků se totiž shoduje v tom, že je tato teorie nepochybně **vhodným východiskem pro autory programů morální výchovy pro děti** (Fontana, 1997).

Jednou z kritických výhrad ke Kohlbergově metodě zjišťování úrovně morálního vývoje dětí byla i obsahová stránka námětů jeho příběhů, předkládaných jako dilemata. V nich šlo totiž většinou o nepříjemné záležitosti: krádeže, ubližování, tresty apod. Odpovědi dětí tedy špatně vystihují úroveň usuzování, kterým děti odůvodňují “dobré chování”, zejména pomáhající, prosociální chování. **Eisenbergová** (1986) použila příběhy obsahující dilemata jiného druhu, např.: “dítě jde na oslavu narozenin a vidí kamaráda, který upadl a potřebuje pomoci, přičemž dítě ví, že když se zastaví a poskytne mu pomoc, přijde o dort a zmrzlinu¹³ (in: Fontana 1997, s.237)”. Na základě odpovědí dětí dospěla ke konstrukci pěti úrovní prosociálního usuzování dětí, přičemž jejich celková linie koresponduje s Kohlbergovou až na to, že je prosociální usuzování oproti Kohlbergem sledovanému usuzování vývojově urychleno (Fontana, 1997, s.237):

1. Hédonistická, egocentrická orientace (u předškoláků a některých mladších školáků). Děti se při rozhodování o poskytnutí pomoci řídí očekávanými následky pro sebe, nikoli ohledy na druhé.
2. Orientace zaměřená na potřeby (u některých předškoláků a většiny dětí na prvním stupni). Je sice vyjádřen ohled na druhé dítě, ale příliš se nezvažuje, co je potřeba udělat ku pomoci a je málo dokladů o zvnitřněných hodnotách.
3. Na schválení a mezilidské vztahy zaměřená orientace nebo stereotypní orientace (některé děti na prvním stupni a některé děti starší). Děti pomohou druhým proto, že se to od nich očekává, protože je to společenské pravidlo nebo aby tím získaly oblibu.
- 4a. Sebereflektující empatická orientace (někteří žáci druhého stupně a někteří žáci středních škol). Projevy soucitu a přijetí role toho, kdo se rozhodl pomoci.
- 4b. Přejídná úroveň (u některých žáků druhého stupně ZŠ, některých středoškoláků a některých dospělých). Zde je pomoc druhému založena na nějakých zvnitřněných normách, na tom, jak v tomto kontextu jedinec hodnotí sám sebe.
5. Silně zvnitřněné normy (zřídka žáci druhého stupně, někteří středoškoláci a někteří dospělí). Pomoc je založena na jasně zvnitřněných normách a hodnotách (jimiž jsou např. sebeúcta, odpovědnost, důstojnost jedince, pomoc jako hodnota sama o sobě).

Podívejme se, jak Eisenbergovou zkonstruované úrovně (zčásti a jen v určité linii i Kohlbergovy) odpovídají obecnějšímu pojetí motivace k prosociálnímu jednání. Ta bývá tradičně zařazována do tří kategorií (Kotásková, 1987, s.76):

- ⇒ Vlastní prospěch (získání materiální výhody, společenského ocenění, přátelství od příjemce pomoci nebo jiné pozitivní protihodnoty), tedy pragmatická motivace “dávám, abys dal”
- ⇒ Shoda se zvnitřněnými společenskými normami a hodnotami. Prosociální jednání je ve shodě s vnitřním přesvědčením, že je třeba pomoci druhému. Tento druh motivace spojuje Karylowski s “endocentrickým altruismem” (Karylowski: O dvou typech altruismu, 1982; in: Kotásková, 1987, s.76).
- ⇒ Přímá empatická reakce na naléhavou potřebu či strádání druhého: odstranění rušivého, negativní emoce navozujícího stavu ať už vyvolaného soucitem s druhým nebo představou vlastního utrpení v situaci druhého (identifikace s druhým, decentrováný pohled: nikoli jen ze svého hlediska, ale z hlediska druhého člověka). Tato motivace se jeví jako nejkvalitnější či nejzralejší, protože zde již nejde o žádnou reciprocitu (ani odměnění ani sebeocenění), pomáhající na této úrovni neanticipuje nic jiného než odstranění zla, nespravedlnosti, strádání. Karylowski tuto motivaci nazývá “exocentrickým altruismem” (Karylowski: O dvou typech altruismu, 1982; in: Kotásková, 1987, s.76).

Souvislost morální zralosti a prosociálnosti byla empiricky ověřována, uveďme některé významné výsledky: Eisenbergová prokázala ve více experimentech, že děti a mladiství se zralým morálním usuzováním (v Kohlbergově smyslu) projevují větší míru pomáhajícího chování než jejich vrstevníci, jejichž morální usuzování odpovídá nižšímu vývojovému stupni. Dále bylo prokázáno, že dospělí na vyšších stupních morálního vývoje (opět dle Kohlberga) pomáhali lidem v nouzi prokazatelně více než druzí, a to i v případě, že pomáhající aktivita byla v rozporu s pokyny osoby

¹³ Dennis Krebs, psycholog proslulý dlouholetým zájmem o výzkum altruismu v souvislosti s mravním usuzováním a jednáním používal jako jedno z “prosociálních” dilemat toto: “student, který se má za několik minut zúčastnit jako subjekt jednoho pro něj zajímavého psychologického experimentu, potká jiného studenta, který zrovna prožívá nepříjemný stav po užití drogy a potřebuje pomoc... (in: Hunt 2000, s.364)”.

v postavení autority (tuto “neposlušnost” lze vcelku jednoduše interpretovat jako projev vyšší morální autonomie). V dalším výzkumu byla zjištěna signifikantní souvislost vyšší úrovně morální zralosti (dle Kohlberga) u chlapců 10 až 11–letých s kooperativností, ochotou pomáhat, ochotou rozdělit se a chránit případnou oběť před nespravedlností. Rovněž se potvrdila i signifikantní souvislost mezi prosociálností a morální zralostí podle Piageta. Z těchto faktů činí Eisenbergová závěr, že stupeň morální zralosti je statisticky významným, silným prediktorem prosociálního chování (což ostatně koresponduje s tím, že morálka je motivačním zdrojem prosociálnosti).

Mezi závažnými výhradami ke Kohlbergově pojetí morálního vývoje se vyskytla jedna (o níž jsme se již zmínili), která další vývoj psychologického pojetí vývoje morálky velkou měrou ovlivnila. Kohlbergova kolegyně a spolupracovnice **Carol Gilliganová** kritizuje Kohlbergovu teorii pro malou citlivost na rozdíly mezi mužským a ženským¹⁴ mravním usuzováním, “morálka spravedlnosti” v Kohlbergově pojetí podle ní dostatečně nerespektuje specificky ženské prvky morálního usuzování. Ženy na mravní dilemata reagují spíše v rámci “morálky péče a zájmu o jiné lidi” zdůrazněním osobních vztahů a péče o druhého, a oproti mužům, kteří se spíše odvolávají na abstraktní etické principy jako spravedlnost, poctivost apod., jsou v Kohlbergově pojetí znevýhodněny. Gilliganová zformulovala na základě podrobných rozhovorů se ženami, které se ocitly v reálné situaci mravního dilematu¹⁵, koncepci morálního vývoje do jisté míry protikladnou Kohlbergově, koncepci vývojové sekvence “morálky péče” (Heidbrink, 1997, s.120):

- ⇒ Prekonvenční stadium: Orientace na přežití.
Převažuje zaměření na sebe, na vlastní přežití, stadium egocentrické perspektivy.
- ⇒ 1. Přečhodná fáze: Od egoismu k odpovědnosti.
Orientace na sebe je identifikována, předcházející postoj je vnímán jako sobecký, sílí rozpor mezi egoismem a odpovědností. Zesiluje se vědomí příslušnosti a spojení s druhými.
- ⇒ Konvenční stadium: Zřeknutí se dobrého.
Zde je již zaujato altruistické stanovisko. Dobro je ztotožněno s péčí o druhé. Ve shodě se společenskou konvencí ženskosti (chápaní péče o jiné jako něčeho, co se od ženy očekává) se stává odpovědnost za druhé ústřední částí sebepojetí. Z toho vyplývá “mateřská morálka”, péče o slabší, potřebnější ..., při níž ovšem žena nebere ohledy na vlastní zájmy a potřeby. Prosazování svého Já je v tomto stadiu považováno za nemorální, protože “dobro” je ztotožňováno s péčí o druhé a sebeobětováním.
- ⇒ 2. Přečhodná fáze: Od dobroty k pravdě.
Konvenční pohled je rozpoznán jako nesprávný. Rozpor mezi egoismem a altruismem není hodnocen podle kritérií konvenčního “dobra”, ale podle kritérií “pravdy”. Žena řeší problém současné zodpovědnosti za sebe i za druhé. Morálnost či nemorálnost jednání již neposuzuje podle toho, co “by řekli druzí”, ale podle toho, do jaké míry se záměr slučuje s důsledky.
- ⇒ Postkonvenční stadium: Morálka nenásilí.
Napětí mezi sobectvím a odpovědností se redukuje prostřednictvím nové úrovně porozumění vztahu k sobě v souvislosti se vztahem k jiným lidem. Péče se pro ženu stává principem, pro něž se svobodně rozhoduje (zde již není péče výsledkem konformně vnímané povinnosti). Orientace na svobodně zvolené morální principy předpokládá (i) odpovědnost za sebe sama.

Je ovšem nutné dodat, že Gilliganová tuto “ženskou morálku” nikterak nenadřazuje mužské, považuje ji za strukturně rovnocennou, navíc u většiny lidí se v úvahách o morálních problémech vyskytují oba módy (Čermák, 1991). Kohlberg sám popíral strukturní rozdíly mezi ženskou a mužskou morálkou a tvrdil, že morálka spravedlnosti a péče se vzájemně doplňují (Heidbrink, 1997).

V pedagogické rovině má samozřejmě zásadní význam otázka, **jak lze morální vývoj** (resp. rozvoj prosociálnosti) podporovat, **facilitovat ve výchově**, konkrétně v rodině a ve škole, obecně ve společnosti. Této otázce bylo a je věnováno poměrně dost pozornosti. Z pochopitelných důvodů je u

¹⁴ Žena podle ní jakoby mluvila “jiným hlasem”; její nejznámější práce se jmenuje “In a Different Voice” (vyšla v roce 1982 v Londýně).

¹⁵ V krajně nepříznivých životních podmínkách uvažovaly o umělém přerušení těhotenství.

nás v této věci určité zpoždění oproti západním demokratickým zemím¹⁶. Většina odpovědí na tuto klíčovou otázku, které směřují k intencionálním výchovným postupům, vychází z některé z teorií učení (v tomto smyslu je např. velmi přínosný pedagogický konstruktivismus), popřípadě z některé psychoanalytické koncepce. Jako základní pedagogická východiska jsou zdůrazňována (zvláště v souvislosti s prosociálním chováním) senzitivnost k citům a postojům druhých, podpora empatie, používání indukce a zdůvodnění, umožňování dítěti zaujímat různé role ve skupině pro podporu respektu k druhým, modelování prosociálnost facilitujících situací a formování kompetence pomoci druhému, což jsou výchovné praktiky respektované všemi teoretiky, kognitivisty, stoupenci teorie učení i sociokognitivisty (Kotásková 1987, s.45). Záměrné výchovné postupy ale nejsou pro vývoj osobní morálky dítěte rozhodující¹⁷ (což platí aniž bychom snižovali význam intencionálního působení). *“Rozhodující je pro dítě skutečný, každodenní, ustavičně se opakující, bezděčný, ale opravdu autentický způsob interakce mezi všemi členy rodiny. Tam, kde si lidé mohou volně a nefalšovaně sdělovat své pocity a svá přání (skutečná vzájemnost), vyvíjí si dítě samo snáze “autonomní” morálku vyššího typu. Uvědomuje si, že samo způsobuje svými činy druhým dobro či zlo a že také oni mu mohou bezděčně nebo záměrně pomáhat či škodit a snáze pochopí obecné mravní principy. Naproti tomu tam, kde se vzájemnost pocitů nevyvine a kde si žije každý sám “na svůj vrub” (nedostatek vzájemnosti) nebo kde lidé jednájí “jakoby” si rozuměli, ačkoliv jejich pocity jsou odlišné (pseudo-vzájemnost), vývoj morálky může ustrnout na nižším “heteronomním” stupni (Langmeier, 1983, s.123)”. Ovšem i škola je pro dítě významným místem sociálního učení, lze tedy za nepřímou, ale účinnou podporu morálního vývoje považovat také vytvoření atmosféry **porozumění, tolerance, vzájemnosti a spravedlivého společenství ve škole** (či školských zařízeních).*

Jak v Kohlbergově tak Piagetově pojetí (a nejen v nich) jsou vývojové změny nahlíženy jako výsledek živé interakce jedince s jeho sociálním prostředím. Výchova podporující morální vývoj pak spočívá především ve vytváření optimálních podmínek tento vývoj stimuluje. Vývoj samotný se tak stává vlastním cílem výchovy, přičemž prostředek takové výchovy lze dle Kohlberga spatřovat v demokracii (in: Heidbrink, 1997, s.145). **Demokratický styl vedení třídy ve škole je pak faktorem facilitace morálního vývoje dětí a z hlediska výše uvedených souvislostí i vývoje jejich prosociálnosti.** Naopak *“autokratický styl pedagogického vedení přispívá k utváření negativních postojů jak žáků k učitelům tak žáků k sobě navzájem (Zaborowski, 1962, s. 148)”,* je tedy pravděpodobné, že z hlediska vývoje prosociálnosti a morálního vývoje dětí bude tento styl vedení faktorem problematickým. *“Mentálně hygienicky je autokratický styl nejhorší způsob výchovy nejen pro žáky, ale i pro učitele.... Je to styl výchovy, který odpovídá přípravě pro podřízenou roli v nedemokratické společnosti, a ne k přípravě občana demokratického státu (Čáp, 1996, s.211)”.*

Použitá literatura:

1. ADORNO, T. W., FRENKEL-BRUNSWIK, E., LEVINSON, D. J., SANFORD, R. N. *The authoritarian personality*. New York 1950.
2. ADORNO, T. W. *The authoritarian personality, Studies in Prejudice*. New York 1969.
3. ADLER, A. *Psychologie dětí*. Praha, 1994.
4. ANESI, Ch. F-scale. Elektronické vydání. <http://www.anesi.com/fscale.htm>
5. ARENDOVÁ, H. *Eichmann v Jeruzalémě. Zpráva o banalitě zla*. Praha 1995.
6. ARENDOVÁ, H. *O násilí*. Praha 1995a.
7. ATKINSONOVÁ, R. L., ATKINSON, R. C., SMITH, E. E., BEM, D. J. *Psychologie*. Praha 1995.
8. BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha 1998.
9. BESAG, V. *Bullies and victims in schools*. Philadelphia 1990.
10. BOHLEBER, W. *Vliv národního socialismu (NS) na formování identity dalších generací v Německu*. Revue psychoanalytické psychoterapie, 1, 1999, č.1, s.28-33.
11. BROPHY, J. *Enhancing Student's Socialization: Key Elements*. ERIC Digest 1996.
12. BRYK, A. S., RAUDENBUSH, S. W. *Hierarchical linear models: Applications and data analysis method*. Newbury Park 1992.
13. CANGELOSI, J. S. *Strategie řízení třídy*. Praha 1994.
14. CASEMENT, P. *Hledání a objevování*. Praha 1999.
15. CUGMAS, Z. A connection between children, parents, and teachers of alternative schools as the bases for the children's development of positive self-perception. In: *Sborník ze 4. konference o současných celosvětových otázkách alternativního školství*. Olomouc 1994.

¹⁶ Ideálním občanem společnosti s totalitním režimem z hlediska jeho udržení totiž rozhodně není jedinec s autonomní morálkou (popř. poskonvenční), proto bylo v minulých dobách problematické zabývat se otázkami vývoje morálky (nikoli “morálky”) a jeho podpory skutečně pravdivě bez ideologických zkreslení.

¹⁷ Langmeier (1983) uvádí, že byl tento fakt prokázán i výzkumně.

16. CVEKL, J. *Člověk v psychoanalytickém poli*. Praha 1969.
17. ČÁP, J. *Rozvoj osobnosti a způsob výchovy*. Praha 1996.
18. ČERMÁK, I. *Dětská agrese*. Brno 1998a.
19. ČERMÁK, I. *Dva psychologické přístupy k morálce*. Československá psychologie, 1991, č.3, s.240.
20. ČERMÁK, I. *Lidská agrese a její souvislosti*. Žďár nad Sázavou 1998.
21. DOLEJŠOVÁ, L., PELCÁK, S., VOSEČKOVÁ, A. Nedirektivní přístup ve výuce – nespecifická primární prevence. In: *Sociální procesy a osobnost*. Brno 1998, s.38-40.
22. DRAPELA, J. *Přehled teorií osobnosti*. Praha 1997.
23. DREIKURS, R. *Úvod do individuální psychologie*. Praha 1937.
24. EISENBERG, N. *Altruistic Emotion, Cognition and Behavior*. Hillsdale 1986.
25. ERIKSON, E. H. *Childhood and society*. New York 1963.
26. FROMM, E. *Strach ze svobody*. Praha 1995.
27. GOLDHAGEN, D. J. *Hitlerovi ochotní katani*. Praha 1997
28. GREEN, V. *Období latence, dítě ve středním období dětství*. Revue psychoanalytické psychoterapie, 2, 2000, č.1, s.13-21.
29. HAVESOVÁ, N. *Základy sociální psychologie*. Praha 1998.
30. HEIDBRINK, H. *Psychologie morálního vývoje*. Praha 1997.
31. HELUS, Z. *Dítě jako východisko školské reformy*. Nezávislá revue pro výchovu a vzdělávání, 1, 1991, č.6, s.117-125.
32. HELUS, Z. *Pojetí žáka a perspektivy osobnosti*. Praha 1982.
33. HELUS, Z. *Psychologické problémy socializace osobnosti*. Praha 1973.
34. HUNT, M. *Dějiny psychologie*. Praha 2000.
35. JEDLIČKA, R., KOŤA, J. *Analýza a prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže*. Praha 1998.
36. KLÍMOVÁ, H. *Jak člověk tvoří a maří svět*. Praha 1997.
37. KOHLBERG, L. *Stages in the development of moral thought and action*. Chicago 1968.
38. KOHLBERG, L. *The Psychology of Moral Development. Vol.II Essays on Moral Development*. San Francisco 1984.
39. KOTÁSKOVÁ, J., VAJDA, I. *Morální usuzování dětí mladšího školního věku*. Československá psychologie, 1979, č.4, s.264-279, 1979.
40. KOTÁSKOVÁ, J.,VAJDA, I. *Test morální zralosti osobnosti*. Psychodiagnostické a didaktické testy Bratislava 1983.
41. KOTÁSKOVÁ, J. *Socializace a morální vývoj dítěte*. Praha 1987.
42. LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha 1998.
43. LANGMEIER, J. *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*. Praha 1991.
44. LUKASOVÁ, E. *Logoterapie ve výchově*. Praha 1997.
45. MAREŠ, J., KRÍVOHLAVÝ, J. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha 1990.
46. MAREŠ, M., SLAVÍK, J., SVATOŠ, T., ŠVEC, V.: *Učitelovo pojetí výuky*. Brno 1996.
47. MARLINOVÁ, O. *Psychoanalytický rozbor totalitní mentality*. Československá psychologie, 1992, č.5, s.432-440.
48. MILLEROVÁ, A. *Dětství je drama. Hledání cesty k pravému já*. Praha 1995.
49. MOUSSOVÁ, Z. H., MYTNÍKOVÁ, Š. *Některé zlovyky učitelů v jednání se žáky*. Pedagogika, 1994, č.3, s.355-359.
50. NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. Praha 1999.
51. NAKONEČNÝ, M. *Základy psychologie osobnosti*. Praha 1993.
52. NOVOTNÝ, P. *Autoritářství jako jedna z determinant výkonu učitelské profese*. Pedagogika, 1997, č.4, s.247-258.
53. ODEN, S. *The Development of Social Competence in Children*. ERIC Digest 1987.
54. OLWEUS, D. *Aggression in the schools. Bullies and whipping boys*. Washington 1978.
55. PALOÚŠ, R. *Čas výchovy*. Praha 1991.
56. PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. Praha 1966.
57. PIAGET, J. *Psychologie inteligence*. Praha 1979.
58. PIAGET, J. *The moral judgement of the child*. New York 1932.
59. PROKOPOVÁ, A. *Několik poznámek k osobnostní stránce přípravy učitelů. Sebereflexe po bálintovsku*. Pedagogická orientace, 1997, č.4, s.56-63.
60. PROKOPOVÁ, A. *Osobnost učitele jako faktor facilitace prosociálnosti dětí – kauzální prevence šikanování v dětských skupinách*. Disertační práce. MU Brno 2000.
61. PŘÍHODA, V. *Ontogeneze lidské psychiky. Vývoj člověka do patnácti let*. Praha 1963.
62. REVKOWSKI, J. *Teoria osobowości a zachowanie prospołeczne*. Warszawa 1978.
63. ROGERS, C. R. *Ako byť sám sebou*. Bratislava 1995.
64. ROGERS, C. R. *Způsob bytí*. Praha 1998
65. ŘÍČAN, P. *Šikanování jako psychologický problém*. Československá psychologie, 1993, č.3, s.208-217.
66. SINGULE, F. *Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti*. Praha 1992.
67. STAUB, E. *Entwicklung prosocialen Verhaltens. Zur Psychologie der Mitmenschlichkeit*. München 1982.
68. ŠEBEK, M. *Posttotalitní identita – staré vnitřní objekty v nové sociální situaci*. Revue psychoanalytické psychoterapie, 1, 1999, č.1, s. 8-9.
69. ŠÍŠKOVÁ, T., ed. *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha 1998.
70. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I*. Praha 1996.
71. VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. *Aplikovaná sociální psychologie*. Praha 1998.
72. WILSON, A. *Výchova k toleranci*. Pedagogická revue, 1991, č.5, s.363-367.
73. WILSON, E. O. *O lidské přirozenosti*. Praha 1993.
74. WINNICOTT, D. *Lidská přirozenost*. Praha 1998.
75. ZABOROWSKI, Z. *Sociální psychologie*. Praha 1965.