

## PROSOCIÁLNOST V KONTEXTU PODPORY ZDRAVÍ VE ŠKOLE

---

*Alice PROKOPOVÁ*

**Souhrn:** *Problematika podpory zdravých vztahů mezi lidmi má hlubokou souvislost s tématy osobní morálky (resp. jejího vývoje) a prosociálního chování (resp. jeho facilitace). Biopsychosociální model zdraví má tedy bezesporu etickou dimenzi. V tomto příspěvku se budeme zabývat různými koncepcemi morálního vývoje, některými protektivními i rizikovými pedagogicko-psychologickými faktory vývoje osobní morálky a naznačíme možnosti podporovat ve školním prostředí tuto nesmírně složitou cestu člověka ke zdraví – ve smyslu morální zralosti a prosociálnosti. Zmíníme též souvislost podpory prosociálního chování dětí s prevencí šikanování v dětských skupinách.*

**Klíčová slova:** *prosociálnost, prosociální chování, osobní morálka, prevence šikanování, „mlčící většina“, konformita, prevence šikanování, realizace vývoje morálky, různá psychologická pojetí vývoje prosociálnosti, facilitace prosociálního chování dětí, spravedlivé společenství ve škole.*

Pojmy **prosociální chování**, altruismus apod. nejsou všemi psychology vymezovány shodně. Podle Nakonečného (1995: 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) je vymezuje 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 odměnu*<sup>1</sup>.

---

1 S požadavkem neanticipace odměny je trochu potíž, neboť za odměnu v psychologickém slova smyslu lze považovat např. i dobrý pocit, který aktér může mít v souvislosti s poskytnutou pomocí; to ovšem souvisí s otázkou, do jaké míry motivuje k prosociálnímu chování identifikace s objektem pomoci a z ní plynoucí pozitivní prožívání.

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 ji 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). (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 faktorech<sup>2</sup>. Klesá např. za přítomnosti dalších osob, což vysvětluje 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.

V tomto textu se ovšem budeme zabývat vnitřními (motivačními) faktory prosociálního chování. Psychologové, kteří se jimi zabývali (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)<sup>3</sup>:

- 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 člověka<sup>4</sup>.

<sup>2</sup> Situace tragické lhostejnosti přihlížejících a neposkytnutí pomoci člověku v extrémní nouzi nejsou ani u nás bohužel nijak ojedinělé, naopak, za alarmující skutečnost lze považovat to, že takových situací přibývá. Uveďme jednu, která se před několika lety odehrála v Brně. Tehdy v autobuse tři skinové napadli studenta, který měl výhrady proti jejich 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.

<sup>3</sup> Toto rozlišení má velice zajímavou souvislost s “mužským” a “ženským” pojetím osobní morálky (viz další text).

<sup>4</sup> J. Reykowski vyslovil a J. Karylowski potvrdil hypotézu, podle níž pohotovost k pomoci jiné

Ve školním prostředí je prosociálnost (resp. úroveň prosociálnosti) dětí mocným protektivním faktorem zdravých vztahů mezi dětmi, je nutným předpokladem zdravého fungování dětské skupiny a může mít klíčový význam v prevenci některých sociálně patologických jevů; uveďme některé souvislosti s **prevencí šikanování**.<sup>5</sup> Významným momentem skupinové dynamiky šikanování mezi dětmi (např. vedle osobnostních charakteristik agresorů a obětí, popř. jiných faktorů) je sociálně psychologická konstelace “třetí síly”, tedy skupiny dětí, kteří nejsou ani iniciátory ani oběťmi, ale mohou situaci v celé skupině zásadním, často rozhodujícím, způsobem ovlivnit. Mohou se stát “mlčící většinou”, lhostejně přihlížející trýznění spolužáka, případně přes pobízení k trýznění přejít k aktivní spoluúčasti, ale mohou být naopak zdrojem zdravé “imunity” odpovědi na šikanu a autosanačním potenciálem nemocné skupiny. Plak patologických skupinových norem šikanování je účinnější v podmínkách větší tendence ke konformitě, tedy k závislému, nesvobodnému jednání. Konformní jedinec se snáze podrobí nátlaku skupiny. V některých třídách, zejména při nadměrně autokratickém stylu jejich vedení, je ovšem bohužel tento rizikový faktor přímo „pěstován“. Ve skupině, kde se rozvinulo šikanování, bývá již od počátku riziková konstelace postojů jednotlivých žáků nejen k šikanování, ale obecněji k násilí páchanému na slabším jedinci. Žáci jakoby neměli soucit<sup>6</sup> a nevnímali utrpení spolužáka, ovšem tento deficit empatie je na základě patologických norem skupiny vnímán jako „normální“. Převažující konformita spolu s nízkou úrovní prosociálnosti dětí je rizikovým faktorem šikanování v dětských skupinách, zatímco převažující autonomie spolu s prosociálností je faktorem protektivním. Tento aspekt hraje roli ve všech fázích vývoje šikany. Dostatečně autonomní jedinci mohou zabránit pokračování násilí, a naopak, konformita většiny nepřímou, “tíse” rozhoduje o dalším prohlubování sociální destrukce. Úroveň prosociálnosti dětí ve školní třídě má z tohoto hlediska klíčový význam. Implikací v oblasti prevence šikanování je možnost budovat takovou prevenci na základě strategie facilitace prosociálnosti dětí a jejich morálního vývoje. Pro osobnostní rozvoj jednotlivce v tomto směru je samozřejmě rozhodující jeho vlastní internalizovaná sociální zkušenost, kterou si odnese z institucí, které na něj působí, ze skupin, ve kterých žije. Tou nejvýznamnější je bezesporu rodina. Není ale také pochyb o tom, že škola mezi nimi zaujímá klíčovou roli a školní třída je pro žáka velmi důležitou skupinou z hlediska sociálního učení. Právě ve škole se může „naučit“ (úvozovky mají naznačit, že zde zdůrazňujeme kromě intencionálního též neintencionální učení), že má smysl pomáhat druhým, zvláště těm, kteří to z nějakých důvodů potřebují, např. slabším, „jiným“ apod., že lze mít potěšení ze spolupráce, že 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: 224).

<sup>5</sup> Uvedené souvislosti jsou dostatečně obecné, lze je rozšířit na téměř jakoukoli formu asymetrické agrese (tj. zjednodušeně - „agrese silného proti slabému“)

<sup>6</sup> Jistě zde hrají roli i širší sociokulturní souvislosti, např. vliv médií. „*Televize, počítačové hry, tiskoviny apod. zahlcují děti a mládež násilím. Ve většině předkládané produkce člověk nenalezne věrohodně zobrazený soucit, utrpení ani pocit viny* (Kolář, 1997; 66)“. Tento vliv, jehož součástí je také nebezpečně zavádějící ztotožnění maskulinity s agresivitou a pohotovostí k uplatnění násilí, je opravdu nezanedbatelný, vzhledem k obsahu a hlavním cílům tohoto příspěvku se jím však nebudeme zabývat (i když by si rizikové faktory tohoto druhu jistě delší pojednání zasloužily).

různí lidé mohou mít na tutéž věc různý názor a přitom se mohou respektovat, mohou se naučit dát přednost skutečnému dialogu před mocenským zápasem monologů atd. Mohou si ovšem také naopak odnést do života zkušenost, že pomáhá druhým se nevyplácí, že silní mohou beztravně ubližovat slabým, že různé názory na tutéž věc jsou výzvou k boji, nikoli k dialogu či diskusi, že se vyplatí být zadobře s mocnými a „výt s vlky“, že spolupráce není k ničemu, protože rozhodující je úspěch v soutěži a být lepší než druzí. K prosociálnímu jednání je člověk sice disponován<sup>7</sup>, ale rozvinutí této dispozice v ontogenezi je značně problematické (analogicky vývoji osobní morálky). Morální vývoj je z tohoto hlediska, tedy z hlediska rozvinutí dispozic v interakci s prostředím, nejvíce variabilní a tudíž pedagogicko-psychologicky nejproblematičtější (jistě více než fyzický či kognitivní).

Morální normy a hodnoty jsou psychology považovány za víceméně naučené struktury, uvažovat v této souvislosti o dědičnosti samozřejmě není na místě<sup>8</sup>. 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 prosociálnost. Existuje přirozeně více pojetí vývoje osobní morálky.

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 Superego<sup>9</sup>. **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 mohl 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

---

<sup>7</sup> Sporné je samozřejmě do jaké míry, jakým způsobem apod., ovšem jinak se psychologové, antropologové, etologové apod. v této věci vcelku shodují.

<sup>8</sup> Snad jen s výjimkou tzv. sociální dědičnosti, o níž se mluví v souvislosti s fenoménem 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.

<sup>9</sup> Pro zajímavost uvedme, 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.

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 “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, 1996:101)”. Pojem Superego zůstal v psychoanalytickém slovníku<sup>10</sup> 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<sup>11</sup> 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 “dobře”, 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 snad nejznámějšího 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”<sup>12</sup>. Piaget svou koncepci vývoje dětské morálky založil (zpočátku) na pohovorech a pozorování přibližně 100 dětí předškolního a školního věku. Ty byly mimo jiné dotazovány na své chápání pra-

<sup>10</sup> Kromě toho tak jako spousta dalších psychoanalytických pojmů “zlidověl”, tedy dostal za hranice odborného pojmosloví do běžné mluvy.

<sup>11</sup> Freudův model tří mentálních instancí považujeme za velice inspirující i v dnešní době (jakkoli již překonaný), zejména chápeme-li jej jako skvělou metaforu, obohacující psychologické myšlení.

<sup>12</sup> “Le jugement moral chez l'enfant”, toto dílo bohužel do češtiny přeloženo nebylo.

videl hry v kuličky<sup>13</sup> a také byly pozorovány přímo při hře (nejen v kuličky, ale i při jiných hrách: *“Také jsme si všímali analýzy společných her dětí, ve kterých jsou děti vázány svědomím čestného hráče (Piaget, 1932: 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. (pro děti to byla morální dilemata). 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 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<sup>14</sup>. 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: 65)”*.

Na Piagetovu koncepci navázal americký psycholog **Lawrence Kohlberg**. Od 50. let minulého století 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. 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 zachovaly a jak toto jednání odůvodňují) dospěl ke třem hlavním úrovním morálního vývoje (prekonvenční, konvenční, postkonvenční)<sup>15</sup>, z nichž každé je ještě členěno na dvě další dílčí stadia. Odpovědi byly hodnoceny jako odpovídající určitému stupni vývoje na základě způsobu, jakým byl ten či onen typ chování v dané situaci odůvodněn. Úroveň morálního

<sup>13</sup> Piaget při analýze dětské morálky a vývoje vědomí pravidel záměrně využívá systému pravidel, které si děti sestavily samy, pravidel hry v kuličky.

<sup>14</sup> 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. Teprve později (na začátku školního věku) 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.

<sup>15</sup> Kohlbergova stadia vývoje osobní morálky jsou natolik známá, že považujeme za dostačující je uvést pouze takto stručně.

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.)<sup>16</sup>. V této souvislosti je nutné zdůraznit, že morální vývoj je z hlediska 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“* (Vágnerová, 1997, s.192).
- Ustrnutí v **konvenční** úrovni morálního vývoje si lze představit např. jako morálku “poslušného dítěte” či “dobrého občana”, naplňujícího normy, plnění 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 systému<sup>17</sup>, zejména za podmínek dramatického nesouladu obecně platných hodnot a etických principů s normami a hodnotami preferovanými danou společností. Uveďme 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 konformita, 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 výslechy, při kterých se vyjadřoval jazykem sestávajících ze samých klišé a frází, se stávaly děsivou a morbidní komedií* (Arendtová, Praha 1995, s.399)”.
- **Postkonvenčního** stadia morálního vývoje dosáhne jen část dospělých, např. dle Kohlbergových výzkumů (in: Langmeier, 1991) asi 25% dospělých Američanů.

Ani Kohlbergovo pojetí (podobně jako Piagetovo) se přirozeně nevyhnulo odborné kritice. Zpochybněn byl problematický vztah morálního úsudku a morálního (reálného) jednání<sup>18</sup>. Některými psychology byla Kohlbergova koncepce považována za “stu-

<sup>16</sup> Přičemž základní vývojový moment je v podstatě stejný jako u Piageta: interiorizace sociálních norem má za následek změnu motivace k jejich naplňování.

<sup>17</sup> Totalitní systém a konvenční typ morálky jsou ostatně dvě navzájem se podporující strany téže mince.

<sup>18</sup> 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).

denou, odlidštěnou a poněkud odtrženou od životní rozmanitosti prožitků a zkušeností subjektu (Kotásková, 1987: 54)”, což vedlo mnohé autory zabývající se touto oblastí k **orientaci na principy altruismu obecně i konkrétně na problematiku prosociálního chování**, na faktory ovlivňující pomoc druhému, podporu slabšího, štedrost, 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<sup>19</sup>. Přesto Kohlbergova teorie dodnes zůstává nejen cenným východiskem metod, diagnostikujících morální vývoj, ale také přínosným podnětem 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 (s větším důrazem na pomoc, motivaci k pomáhajícímu jednání atp.). Na základě odpovědí dětí dospěla ke konstrukci pěti úrovní prosociálního usuzování dětí, přičemž jejich celková linie do jisté míry koresponduje s Kohlbergovou (Fontana, 1997: 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 zvnitřních 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 zvnitřních normách, na tom, jak v tomto kontextu jedinec hodnotí sám sebe.

---

<sup>19</sup> Kohlbergova kolegyně a spolupracovnice **Carol Gilliganová** kritizuje Kohlbergovu teorii pro malou citlivost na rozdíly mezi mužským a ženským 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. Žena podle ní jakoby mluvila “jiným hlasem”; její nejznámější práce se jmenuje “*In a Different Voice*” (vyšla v roce 1982 v Londýně). Gilliganová ovšem tuto “ženskou morálku” nikterak nenadřazuje mužské, považuje ji za strukturálně rovnocennou, navíc u většiny lidí se v úvahách o morálních problémech vyskytují oba mody (Čermák, 1991).



5. Silně zvnitřněné normy (zřídka kdy 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).

Souvislost morální zralosti a prosociálnosti byla empiricky ověřována, uvedme 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 pomáhali lidem v nouzi prokazatelně více než druzí, a to **i v případě, že pomáhající aktivita byla v rozporu s pokyny osoby 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) 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).

V pedagogické rovině má zásadní význam otázka, **jak lze morální vývoj** (resp. rozvoj prosociálnosti) podporovat, **facilitovat ve výchově**. Těto otázce bylo a je věnováno poměrně dost pozornosti. 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 v souvislosti s prosociálností zdůrazňována 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. Záměrné výchovné postupy v tomto smyslu jsou velmi důležité, ovšem neméně důležité pro vývoj osobní morálky je zkušenost, kterou si člověk odnese ze sociálních skupin, které jsou v jeho životě klíčové. *“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 jednají “jakoby” si rozuměli, ačkoliv jejich pocity jsou odlišné (pseudo-vzájemnost), vývoj morálky může ustrnout na nižším “heteronomním” stupni (Langmeier, 1983: 123)”*. Škola je pro dítě významným místem sociálního učení, prostorem, který se učí sdílet s druhými dětmi, první „agorou“, v níž se učí demokracii; lze tedy za nepřímou, ale účinnou podporu morálního vývoje považovat také **vytvoření atmosféry porozumění, tolerance, vzájemnosti a spravedlivého společenství ve škole**.

## Literatura:

- ARENDOVÁ, H. *Eichmann v Jeruzalémě. Zpráva o banalitě zla*. Praha 1995.
- ARENDOVÁ, H. *O násilí*. Praha 1995a.
- ATKINSONOVÁ, R. L., ATKINSON, R. C., SMITH, E. E., BEM, D. J. *Psychologie*. Praha 1995.
- BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha 1998.
- BESAG, V. *Bullies and victims in schools*. Philadelphia 1990.
- CANGELOSI, J. S. *Strategie řízení třídy*. Praha 1994.
- CVEKL, J. *Člověk v psychoanalytickém poli*. Praha 1969.
- ČÁP, J. *Rozvoj osobnosti a způsob výchovy*. Praha 1996.
- ČERMÁK, I. *Dětská agrese*. Brno 1998a.
- ČERMÁK, I. *Dva psychologické přístupy k morálce*. *Československá psychologie*, 1991, č.3, s.240.
- ČERMÁK, I. *Lidská agrese a její souvislosti*. Žďár nad Sázavou 1998.
- DOLEJŠOVÁ, L.; PELCÁK, S.; VOSEČKOVÁ, A. *Nedirektivní přístup ve výuce – nespecifická primární prevence*. In *Sociální procesy a osobnost*. Brno 1998, s.38–40.
- DRAPELA, J. *Přehled teorií osobnosti*. Praha 1997.
- EISENBERG, N. *Altruistic Emotion, Cognition and Behavior*. Hillsdale 1986.
- FROMM, E. *Strach ze svobody*. Praha 1995.
- HAVESOVÁ, N. *Základy sociální psychologie*. Praha 1998.
- HEIDBRINK, H. *Psychologie morálního vývoje*. Praha 1997.
- HELUS, Z. *Dítě jako východisko školské reformy*. *Nezávislá revue pro výchovu a vzdělávání*, 1, 1991, č. 6, s.117-125.
- HUNT, M. *Dějiny psychologie*. Praha 2000.
- JEDLIČKA, R.; KOŤA, J. *Analýza a prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže*. Praha 1998.
- KOHLBERG, L. *Stages in the development of moral thought and action*. Chicago 1968.
- KOHLBERG, L. *The Psychology of Moral Development. Vol. II Essays on Moral Development*. San Francisco 1984.
- KOLÁŘ, M. *Bolest šikanování*. Praha 2001.
- KOTÁSKOVÁ, J., VAJDA, I. *Morální usuzování dětí mladšího školního věku*. *Československá psychologie*, 1979, č. 4, s.264–279.
- KOTÁSKOVÁ, J. *Socializace a morální vývoj dítěte*. Praha 1987.
- LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha 1998.
- LANGMEIER, J. *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*. Praha 1991.
- MAREŠ, J.; KRÍVOHLAVÝ, J. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha 1990.
- MAREŠ, M.; SLAVÍK, J.; SVATOŠ, T.; ŠVEC, V. *Učitelovo pojetí výuky*. Brno 1996.
- MARLINOVÁ, O. *Psychoanalytický rozbor totalitní mentality*. *Československá psychologie*, 1992, č. 5, s. 432–440.
- NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. Praha 1999.
- ODEN, S. *The Development of Social Competence in Children*. ERIC Digest 1987.
- OLWEUS, D. *Aggression in the schools. Bullies and whipping boys*. Washington 1978.

- PIAGET, J. *The moral judgement of the child*. New York 1932.
- PROKOPOVÁ, A. *Osobnost učitele jako faktor facilitace prosociálnosti dětí – kauzální prevence šikanování v dětských skupinách*. Disertační práce. MU Brno 2000.
- PROKOPOVÁ, A. Čtvrtý rozměr zdraví. In *Výchova ke zdraví II*. Vyd. 1. ČR Brno MU: Masarykova univerzita Pedagogická fakulta, 2006.
- PŘÍHODA, V. *Ontogeneze lidské psychiky. Vývoj člověka do patnácti let*. Praha 1963.
- REYKOWSKI, J. *Teoria osobowości a zachowanie prospołeczne*. Warszawa 1978.
- ŘÍČAN, P. Šikanování jako psychologický problém. *Československá psychologie*, 1993, č.3, s.208–217.
- STAUB, E. *Entwicklung prosocialen Verhaltens*. Zur Psychologie der Mitmenschlichkeit. München 1982.
- ŠEBEK, M. Posttotalitní identita – staré vnitřní objekty v nové sociální situaci. *Revue psychoanalytické psychoterapie*, 1, 1999, č.1, s. 8–9.
- ŠIŠKOVÁ, T., ed. *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha 1998.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I*. Praha 1996.
- VÝROST, J.; SLAMĚNÍK, I. *Aplikovaná sociální psychologie*. Praha 1998.
- WILSON, A. *Výchova k toleranci*. Pedagogická revue, 1991, č.5, s.363–367.
- WINNICOTT, D. *Lidská přirozenost*. Praha 1998.
- ZABOROWSKI, Z. *Sociální psychologie*. Praha 1965.

## SOCIABILITY IN CONTEXT OF HEALTH SUPPORT AT SCHOOL

**Abstract:** Problems of support of healthy interpersonal relationships are closely connected with personal moral issues (the personal moral development) and pro-social behaviour (its facilitation). Biopsychosocial model of health has unquestionably also ethical dimension. In this contribution we discuss various concepts of moral development and some protective and risky pedagogical-psychological elements of the personal moral development; we also indicate possibilities how to support the very complicated way of a human to health – in sense of moral maturity and sociability. We mention the support of pro-social behaviour of children, too and its connection with prevention of bullying in child groups.

**Key words:** sociability, pro-social behaviour, personal moral, bullying prevention, “silent majority“, conformance, moral development, various psychological concepts of sociability development, facilitation of pro-social behaviour of children, fair community at school.