

Jarmila Kotásková

Socializace
a morální vývoj dítěte

CADEMIA · PRAHA

studie 9.87

ČS AV

ČESKOSLOVENSKÁ
AKADEMIE VĚD

STUDIE ČSAV
AKADEMIE VĚD

Socializace a morální vývoj dítěte

Vědecký redaktor
doc. dr. Jaroslav Hrubý, ČSAV
Recenzent
prof. dr. Miroslav Vánek, DrSc.

ČESKOSLOVENSKÁ
AKADEMIE VĚD

Vědecký redaktor

doc. dr. Jaroslav Hudeček, CSc.

Recenzent

prof. dr. Miroslav Vaněk, DrSc.

Jarmila Kotásková

Socializace a morální vývoj dítěte

ACADEMIA
nakladatelství Československé akademie věd
Praha 1987

Úvod	7
I. NOVÉ POZNATKY V PROBLEMATICE RANÉ SOCIALIZACE OSOBNOSTI	11
1. Vztah matka-dítě a rané učení	11
2. Socializace a kognitivní vývoj	18
3. Utváření sebepojetí a střetávání se sociálně kulturními normativy	21
4. Rodičovské postoje	26
5. Socializace v předškolním věku: hra, utváření rolí a nové formy učení ...	29
6. Procesy atribuce a utváření "lokalizace kontroly"	35
7. Obecné poznatky o morálním vývoji v ontogenezi	36
8. Důsledky průběhu rané socializace pro morální vývoj	40
9. Socializace a morální vývoj - nové konceptualizace a koncepce	42
II. TEORIE MORÁLNÍCH SLOŽEK VĚDOMÍ	47
1. Marxistické přístupy a psychologická koncepce morálního vývoje	47
2. Historie psychologických přístupů k morálce a morálnímu vývoji	50
3. Teorie altruismu	55
4. Morální vývoj a osobnost	60
5. Situace, zvláště sociální situace a morální vývoj	64
6. Periodizace vývoje morálních charakteristik	67
III. REGULAČNÍ FUNKCE MORÁLNÍCH SLOŽEK VĚDOMÍ: MORÁLNÍ USUZOVÁNÍ VERZUS MORÁLNÍ JEDNÁNÍ	73
1. Koncepce regulace morálního jednání úrovní kognitivních procesů	73
2. Definice prosociálního chování a teorie o jeho motivaci	74
3. Pokusy o postižení morálního vývoje jako komplexního ontogenetického procesu	83
4. Marxisticky pojatá autonomie a kompetence jako východisko vlastních výzkumů	87
IV. PŘEHLED VLASTNÍCH STUDIÍ A JEJICH VÝSLEDKŮ	90
1. Longitudinální výzkum socializace osobnosti	90
a. Východiska longitudinálního výzkumu	90
b. Metody použité v longitudinálním výzkumu	94
c. Studie trendů longitudinálních dat vztahujících se k sociální iniciativě dítěte	96
2. Normativní studie	105
a. Význam, resp. pojetí výchovných prostředků matky, otce a učitele dítětem	105

b. Lokalizace kontroly - longitudinální charakteristika	
a normativní sonda	110
c. Normativní studie vývoje morálních charakteristik	
dětí mladšího školního věku	116
3. Využití výsledků ve společenské praxi	122
4. Další perspektivy výzkumného řešení problematiky	125
LITERATURA	127
SOZIALIZATION AND MORAL DEVELOPMENT IN CHILDREN (SUMMARY)	137

Úvod

Otázky morálního vývoje každého jedince nabývají na významu především v historicky nové, socialistické společnosti, jejímž základním ideologickým posláním je Marxovo "svět nejen vykládat, ale i měnit". V procesu rozvíjení socialistického charakteru práce, zkvalitňování společenské výroby, narůstá odpovědnost socialistických budovatelů a vzrůstá význam tvořivé účasti každého jedince v řešení nových vědeckotechnických a ekonomických úkolů s cílem zvýšení efektivity socialistické výroby a účasti v její organizaci a plánování. Odpovědnost každého jednotlivce nejen za výsledky své práce, ale i práce druhých, za pracovní kolektiv i celkový výsledek produkce je vedoucími stranickými orgány považována za základní občanskospolečenský úkol a znamená socialistickou specifikou. Z hlediska těchto společenských potřeb představuje autonomní morální systém¹ v každé osobnosti - uvědomělost, přesvědčení, odpovědnost - základ socialistického morálního profilu osobnosti. Tyto znaky či vlastnosti na jedné straně vyplývají z vyspělých socialistických výrobních vztahů, na druhé straně současně tyto vztahy podmiňují. Lenin (1954, s. 201) říká, že demokratický centralismus, na rozdíl od byrokratického "naprosto nevyklučuje autonomii, ale naopak předpokládá její nutnost".

Také v nejnovějších stranických usneseních - našich, sovětských i dalších komunistických stran - je otázka morálního profilu budovatele komunismu zdůrazňována.

V článku nové redakce programu KSSS se praví: "Komunistická morálka, o jejíž upevnění usiluje KSSS znamená:

- morálku k o l e k t i v i s t i c k o u : Jejím základním principem je "jeden za všechny, všichni za jednoho". Je neslučitelná se sobectvím, sebeláskou a ziskovostí a harmonicky spojuje všelidské, kolektivní a osobní zájmy;
- morálku h u m a n i s t i c k o u . Ta povznáší pracujícího člověka, je předchnuta hlubokou úctou k němu, nepřipouští útoky na jeho důstojnost. Proszazuje skutečně humánní vztahy mezi lidmi, vztahy

¹ Autonomie je ve Slovníku cizích slov (SPN, 1981) definována jako právo určitého celku řešit samostatně otázky svého osobitého zvláštního zájmu v mezích vyššího celku a v souladu s ním; samospráva, svézákonost. "Soulad se zájmy vyššího celku," společnosti, morálního kodexu principů, je důležitým znakem.

soudružské spolupráce a vzájemné pomoci, laskavost, čestnost, prostotu a skromnost v osobním a společenském životě;
- morálku a k t i v n í , č i n o r o d o u . Ta podněcuje člověka k novým pracovním a tvůrčím činům, k zaujaté účasti na životě kolektivu a celé země, k aktivnímu odmítání všeho, co odporuje socialistickému způsobu života, a k vytrvalému boji za komunistické ideály". (Rudé právo 26. 10. 1985.)

Výchova a stimulace vývoje nových generací ve směru vytvoření optimálních morálních kvalit u každého jedince, projevujících se v jeho přesvědčení, chování a jednání, je úkolem všech společenských institucí u nás (včetně rodiny a školy). Otázka j a k dospět k těmto závažným cílům, jaké podmínky je nutno pro ně vytvořit, je už posláním společenských věd. Tyto vědy, objasňující vztahy a zákonitosti fungování společnosti i jednotlivých osobností jako aktivních společenských činitelů a tvůrců, zvažují a dokumentují působení dílčích i dlouhodobějších dějů a jevů v jejich dialektických návaznostech a souvislostech. Vytvářející se osobnost jako systém interagující v průběhu ontogenese výběrově se společenskými podněty různého druhu a řádu tvoří tak se svým prostředím nový, složitější systém, protože jako subjekt své prostředí spoluvytváří. Není tedy jen objektem sociálního působení, jak se po staletí v psychologii a pedagogice tradovalo. Toto dialektickomaterialistické chápání, zásadním způsobem zkvalitňující metodologii společenských věd, současně zkomplikovalo výzkumné strategie a interpretaci získaných výsledků. Multikauzalita, hierarchie vlivů a dynamické změny uvnitř a mezi společenskými mikro-, mezo- a makrostrukturami jsou rámce, které je nutno v každé ze společenských věd plně respektovat.

Vývojová, resp. ontogenetická psychologie studuje především podmínky vývoje člověka od jeho narození (resp. početí) do smrti; a to podmínky vnitřní, immanentní biologickému organismu jako materiálnímu základu s jeho přirozeným pohybem - zráním, růstem a stárnutím - i podmínky vnější, determinující využití tohoto vnitřního potenciálu ve vzájemné interakci. Společenské vnější podmínky přitom hrají roli nejdůležitější: v každém postupujícím věku formuje sociální prostředí individuální osobnost, do různé míry saturuje její základní potřeby (včetně vrozených sociálních potřeb), přičemž tyto potřeby rozvíjí, utváří postoje každého jedince ke společnosti i k sobě samému, reguluje jeho projevy a přitom přispívá k vytváření autoregulačních systémů v každé osobnosti. Výběr a zpracování soustav podnětů, se kterými se jedinec v průběhu svého vývoje setkává, má sice své individuální charakteristiky (není dvou stejných lidských jedinců), ale současně má své mnohé obecné rysy a zákonitosti. Především rozumové vyspívání,

související se zákonitostmi fyziologickými jako je postup zrání CNS, sleduje irreversibilní sekvence a probíhá v kvalitativně odlišitelných stadiích (potvrzující dialektický zákon o zvratech kvantity v kvalitu a negaci negace). V každém tomto stadiu zpracovává subjekt - dítě či dospívající - obklopující jej realitu jiným způsobem, jinými prostředky, jinými mechanismy. Mění se tedy nevyhnutelně v ý z n a m různých sociálních podnětů pro subjekt, význam signální (c o je vnímáno, zpracováno a vřazeno do vnitřních struktur) i axiologický (o j a k ý jde význam v hierarchii působení). Otázka přiměřenosti působení na dítě v tom kterém stadiu jeho vývoje je otázkou kardinální, o to složitější, že obsah zkušenosti získané učením v celém dosavadním ontogenetickém vývoji každého subjektu nedovoluje opřít se plně o schémata kognitivistů (viz dále), postihující j e n daný stupeň zralosti či kvalitativní charakteristiku dosaženého stadia. Dalším kardinálním problémem je pak respektování aktivity subjektu: kognitivní složky se sice podílejí velkou měrou na schopnostech subjektu aktivně zasahovat do svého prostředí, komunikovat, explorovat, měnit podmínky, ale mnoho nonkognitivních složek zde nevyhnutelně spolupůsobí. Obecně by se komplex těchto činitelů dal odbýt výčtem osobnostních kvalit, strukturních i dynamických, v každém jednotlivém výzkumu však postižení těchto složek tvoří největší problém. I v těchto aspektech existují totiž vývojové řady a stadia, i když systémů kategorizujících ontogenetická stadia vývoje osobnosti je podstatně méně a jsou mnohem méně výzkumně potvrzeny.

Otázky, kterým se v naší práci věnujeme, směřují od oblasti socializačních činitelů - tedy z široké báze sociálních vlivů na vývoj dítěte a dospívajícího jedince - k užšímu hledisku morálního vývoje. Morálně vyspělá, zralá osobnost představuje pro nás současně kritérium hodnocení socializačních podmínek, jímž bylo dítě v dosavadním vývoji vystaveno.

Zajímá nás tedy:

- Které činitele v ranějším vývoji dítěte je možno považovat za hlavní, resp. formující pozdější morální vyspělost, sociální adjustovanost, kompetenci, autonomii, aktivitu apod.
- Jakými stadii vývoje, zvláště vývoje učení a poznávání, prochází osobnost v ranější ontogenezi a jak se vztahuje tento proces k utváření mravního vědomí. (S tímto problémem souvisí i řada metodologických a obsahových otázek - jak lze určité stadium morálního vědomí zjišťovat a které charakteristiky mravního vědomí považujeme v socialismu za nejdůležitější.)
- Jaké místo zaujímá v systému vyvíjející se osobnosti morální vědomí, morální citění a morální jednání. Tedy otázky vztahu různých ú-

rovní a kvalit osobností, strukturálních i dynamických, při respektování kontinuity či diskontinuity, reversibility či irreversibility určitých procesů, k utváření morálních kvalit.

- Jak se mění v průběhu ontogeneze hierarchie působení rodičovských autorit jako sociálních modelů, vrstevnického kolektivu a jiných společenských vzorů v rámci různých výchovných a společenských institucí a komunikačních podmínek (včetně působení masové sdělovacích prostředků).

Tyto a další dílčí otázky si klademe jednak v kontextu dosavadních poznatků vývojové psychologie a příbuzných oborů ve světě, jednak s ohledem na vlastní výzkumy prováděné na našich dětech, žijících v podmínkách rozvinutého socialismu.

I. Nové poznatky v problematice rané socializace osobnosti

Socializace osobnosti zaujímá v současné vývojové psychologii natolik velkou část problematiky, že učebnice a studie přímo takto nazvané nebo jen implikující socializační procesy jsou ve světě velmi četné; byly napsány i u nás. Smyslem předkládané publikace tedy není rekapitulovat poznatky známé, či je nově systemizovat. Protože od roku 1969 pracuji na longitudinální studii socializace našich dětí a během experimentů a pozorování původně dosti pečlivě koncepčně připravených jsem musela často měnit své úhly pohledu, resp. revidovat i základní přístupy, pokouším se zde spíš o kritický přehled, navíc výběrový vzhledem k hlavnímu zaměření této práce - utváření morálně vyspělé osobnosti.

Přístup k výzkumu vývoje sociálních charakteristik osobnosti, zvláště těch, které dříve byly označovány jako morálně volní vlastnosti, resp. charakter, je předznamenán obecnějšími teoretickými koncepcemi: behavioristickou, kognitivistickou, teorií učení, psychoanalytickou apod. Že se tyto teoretické koncepce v mnohém stýkají, je dáno psychologickou realitou, která je opakovaně zjišťována, i když jinak pojmenována, vkládána do jiných kontextů a jinak interpretována. Klasickým příkladem může být pojem zvnitřnění - interiorizace, internalizace sociálních (resp. úžeji morálních) norem. Každá z uvedených (i neuvedených) teorií dodala tomuto pojmu (a reálnému jevu) něco ze svých pojmů a koncepcí, "přidala" i svůj díl otázek determinace.

V následujících řádcích nebudeme různé teorie analyzovat a konfrontovat, ale pokusíme se na základě vlastních zkušeností a výzkumů, přidržující se dialekticko-materialistických východisek, shrnout dosavadní znalosti o této společensky navýsost důležité problematice.

1. Vztah matka - dítě a rané učení

Tato subkapitola by měla být uvedena úvahou, proč je tolik studií v psychologické literatuře věnováno ranému vztahu matka - dítě. Ponecháme-li stranou obecnější otázky, jako např. závislosti existence lidského novorozence na péči matky (či jiné pečující osoby), zůstanou

nám z psychologického hlediska nejdůležitější momenty dva: 1) utváření první zkušenosti dítěte - tedy první učení (včetně citového) jako báze pro jeho vyšší formy, 2) otázka významu tohoto období pro další životní cestu jedince - otázka "kritické periody", představující možnost jakési psychické stigmatizace člověka - celé jeho osobnosti nebo jejích složek v pozdějším věku. Ekologické studie posledních desetiletí, které přinesly četné důkazy ireverzibilního efektu nedostatku určitých podnětů v určitém věku mládeže na pozdější vývoj jedince, a u lidských jedinců už Freudem inspirovaná a četnými autory doložená teorie deprivace, význam tohoto raného vztahu podtrhuje. Zdá se mi, že je tradičně snazší nacházet negativní, pathogenní účinky toho kterého vlivu, než vědecky doložit škálu vlivů pozitivních - nejen neškodících, ale rozvíjejících, zkvalitňujících vývoj. Věnujme se proto nejprve novějším výzkumům a názorům na význam různých podmínek, které lidská společnost připravuje pro své potomstvo.

Byla-li po desetiletí rozkvětu behaviorismu na prvním místě otázka podmiňování ve výchově - tedy disciplinární techniky, trestání a odměňování, s kritikou behaviorismu se dostává opět do popředí staronová otázka vztahu: způsobu interakce, emocionálních kontaktů, koncepce jedné osoby druhou, atmosféra psychologická vůbec v rodině jako v sociální skupině. Teorie deprivace a zvl. práce Bowlbyho školy se zavedením pojmu "attachment" (přichylnost) s jeho biologickou zakotveností zesílila tažení proti behavioristickému mechanismu a zmnožila psychologičtější přístupy k rané zkušenosti dítěte. Další "posun" v této oblasti přinesly teorie a výzkumy zaměřené na reciprocitu vlivu v interakci (ve vývojově psychologické sféře již klasická studie Bella 1968, přinášející "kontrainterpretaci" longitudinálních dat - ovlivnění rodičů dítětem). Nezanedbatelný je též vliv sovětské školy (Leontjev, 1975) zdůrazňující vliv aktivity šinnosti subjektu: toto pojetí přijaté a rozpracované v celém světě (viz též Piagetovy koncepce) má za následek značnou komplikaci dřívějších modelů dítěte jako objektu (či oběti?) disciplinárních praktik rodičů. Konečně i systémový přístup vnáší do postižení sociálního prostředí dítěte, v němž funguje dítě do různé míry kompetentně a aktivně, nové prvky.

Generační kontinuita znemožňuje v dialektickém pojetí určit, kde nastává počátek historie jednotlivce. Odhlédneme-li od sociokulturního dědictví, jeví se nám individuální životní historie rodičů jako první činitel života budoucího dítěte: rodič bude vkládat do výchovy nejen své aktuální postoje (k sobě, druhým, celé společnosti, dětem vůbec a danému dítěti zvláště), ale bude "vybírat" ze svých zkušeností ty, které hrály roli v různých fázích jeho života (nejčastěji se uvádí tradice výchovy vlastní rodiny a vlastní role v ní, modelování,

učení se roli apod.). Iluze, že můžeme rodiče naučit správnému rodičovství beze zbytku, se s rozšiřováním poznatků o vlivu rodičovských schopností a vlivu jejich celé osobnosti a interpersonality rozpouští; přesto ani výchovu názorů na výchovu a konkrétních výchovných praktik nelze podceňovat.

Matka (a otec či jiná pečující osoba) přistupuje k dítěti a komplexní situaci spojené s jeho existencí sice značně poznamenána vlastní zkušeností, obecnými i specifickými postoji, potřebami i motivy (a Matějčkovy a Müllerovy (1979) výzkumy nechtěných dětí dokládají, že tyto okolnosti mají stálejší vliv), ale současně v celkové interakci s dítětem nastává kvalitativně nová, aktuálně situačně podmíněná fáze. Ta spočívá v konfrontacích matčiných očekávání s tím, jaké dítě je (a jak je matkou percipováno). Kombinace potřeb dítěte (včetně sociálních - attachment,¹ "vyhledávání blízkosti",² potřeba bezpečí) a systému postojů a potřeb matky vytváří unikátní celek, vyjádřený specifickými komunikací a vzájemnou senzitivností.

Ainsworthová a Bell (1970) - a po nich mnozí další - shledávají nejdůležitějším faktorem v kontaktu matky s dítětem celkovou reakci matky na potřeby dítěte. Matky, které byly senzitivní k podnětům a rytmům svých dětí, utvářely harmonické situace krmení a tato harmoničnost byla typická i pro ostatní situace. Děti senzitivních matek méně plakaly a učily se rychleji jiným způsobům komunikace než prostřednictvím pláče; byly déle tolerantnější k odkladu doby krmení a měly pravidelnější fyziologické rytmy než děti méně senzitivních matek. Z hlediska dítěte je efekt senzitivnosti matky snadno pochopitelný a s narůstajícím věkem stále více: aby si dítě mohlo konstruovat stabilní svět, musí se naučit anticipovat důsledek svého chování pro matku či jinou stálou osobu. Čím víc kontroly si dítě může přes tento efekt svého chování vytvořit, tím stabilnější a jistější je jeho očekávání a zkušenost. A naopak - neadekvátní či žádná odpověď na jeho iniciativu retarduje či

1 Teoretikové učení oponovali koncem 50. let Bowlbymu tvrdíce, že sociální přichylnost (attachment) závisí na uspokojování primárních viscerálních pudů; naopak ethologové považují attachment za výraz vbudovaného (in-built) druhově specifického vzorce chování působícího "monotropicky". Druhý přístup je v poslední době podpořen velkým množstvím důkazů (A. G. Stevens v Schafferově knize *The origins of human social relations*, London, New York 1971).

2 Spontánní zachování blízkosti dítěte k matce je zkoumáno hlavně u poněkud starších, lokomočně vyspělejších dětí. Přes individuální rozdíly byla shledána "věková přiměřenost" vzdálenosti, na kterou se dítě v přirozených situacích (bez ohrožení a strachu) vzdaluje matce. Rheingold aj. (1961) stanovili: v 1 roce průměrně 6,9 m, ve 2 letech 15,1 m, ve 3 letech 17,3 m, ve 4 letech 20,6 m. Stanovil regresní rovnici $Y = 2,43 + 0,35 X$, vyjadřující, že s každým měsícem věku se dítě vzdalovalo matce asi o 1/3 m.

vůbec potlačuje vývoj sociální aktivity a vlastně aktivity vůbec.³ Konsistence chování matky (či jiné osoby) při střetávání se s potřebami dítěte má ovšem silný emociální kontext: u dítěte pocit bezpečí, pocit, že je mu dobře, je akceptováno, milováno, důvěra ve vnější svět vůbec. Nejsou-li tyto podmínky splněny, bude přizpůsobení nepravidelné rutíně pro dítě nadměrně obtížné, frustrující, oslabující důvěru v ostatní i sebedůvěru - a dokonce mnohdy navodí i úzkost jako důsledek desorientovanosti i ztráty kontroly nad situací pro ně nepřehlednou.⁴

Jscu však i důkazy o tom, že např. pláč a vzrušivost dítěte ovlivňuje matčiny reakce - Mossův (1967) výzkum -, takže podmiňování chování matky chováním dítěte je také prokázáno.

Zatímco komunikační projevy jsou podrobovány mnoha výzkumům a mají velmi dobře stanovitelná kritéria ve vnějším chování, emocionální vazby (resp. vzájemná empatie, "raport" apod.) se jednoduše měřit nedají. V rámci našeho prvního longitudinálního výzkumu (Kotásková, 1969), jsme prováděli rating chování dítěte s matkou v období 6., 9., 12., 18., 24., 30. a 36. měsíce věku. Za nejzajímavější výsledek hodnocení individuální konzistence jednotlivých znaků (12 ratingových položek) lze považovat položku "raport s matkou", která byla nejstálější, tedy pro dyádu matka - dítě typická už od věku 6 měsíců do tří let věku; byla typičtější než posuzovaná adaptabilita, excitabilita, motorická aktivita, agresivita apod. Ratingové škály, navíc nepotvrzené porovnáním mezi dvěma hodnotiteli a spíše jen vedené klinickým odhadem examinátora z velmi nesourodých situací, kterým je dítě během vyšetření s matkou vystavováno, nemají sice takovou průkaznost jako "měření" určitých behaviorálních jednotek; přesto považujeme tento výsledek za zajímavé podpoření hypotézy o vzájemném "stylu" či kvalitě dyadických vazeb, implikujících emoce a závislost.

Paradigma teoretiků sociálního učení již dávno respektuje podmíně-

3 V této sféře tkví podle mého názoru "kritická" situace rané kolektivní výchovy: prostředí jí snižuje předpoklad okamžité přiměřené a jednoznačné odezvy na signály dítěte, což musí např. zpomalit i vývoj kontroly vyměšování, vedle vývoje různých sociálních funkcí.

4 Karen Horneyová (1937) popisuje "bazální úzkost" jako pocit ztracenosti a samoty v nepřátelském světě. Jako důsledky této úzkosti uvádí: vynakládání energie dítětem je inhibováno a jeho sebeocenění podkopáváno; dítě cítí hostilitu vůči rodičům, ale nemůže jí dát najevo pro strach, že jimi bude opuštěno. Vytvoří si charakteristické pocity, že svět kolem (i on sám) je v podstatě nepřátelský a nedůvěryhodný. V dětství vůbec pak vznik úzkosti přičítá K. Horneyová těmto faktorům: pocitu naprostého a přitom nesrozumitelného ovládnutí druhým člověkem, který mne neakceptuje a řídí mou osobu podle logiky, v níž se nevyznám; nedůsledností a nepravdělností ve způsobu odměňování a trestání; udílení přílišné citové neúčasti; zatažení do konfliktu mezi dvěma milovanými osobami (rodiči). Mnohé tyto faktory jsou známy i z praktické pedagogiky ("nedůsledná výchova") nebo z klinické psychologie a psychiatrie (Weaklandova "dvojná vazba" - "double-bind").

nost zráním CNS, a tedy vnitřními potencemi subjektu - dítěte. Pokusy s podmiňováním reakcí dítěte a objasněním zpětnovazebních systémů musely vždy vycházet z nepodmíněných reflexů, biologických potřeb a vývoje senzorky; musely respektovat s tím související zdokonalování diskriminace podnětů, diferenciaci a integraci, strukturaci a posléze symbolizaci, řeč a myšlení. Původní behavioristický redukcionismus pak ztrácel na síle tím, že se obohatila škála mechanismů (resp. druhů) učení - vedle známého klasického podmiňování, habituace, instrumentálního a latentního učení byly nalezeny specifčnosti pojmového učení, observačního (imitačního) učení a (dosud se konceptualizující) další formy sociálního učení. Poznatky získané většinou experimentální metodologií mají dosud svou platnost, zvláště jako základ dalšího prohlubování znalostí. (Nebezpečí kvantifikujících hledisek můžeme dokázat na vlastním longitudinálním výzkumu: počet period "pozitivního posilování" chování dítěte matkou bývá interpretován jako "vřelost vztahu, podpora" apod. V našich pracích (Kotásková, 1972) jsme ukázali, že "komunikační styl" založený na častém pozitivním posilování není optimální, vyskytuje se u matek se sklony k úzkosti, a tato okolnost není zanedbatelná při pozdějších, vyspělejších mechanismech učení dítěte: mnoho pozitivních posílení může být percipováno dítětem jako vměšování nebo může být přenášena na dítě matčina úzkost apod.)

Řekli jsme, že kognitivní zrání předpokládá i zdokonalování učení (tj. podmíněné reflexy vyšších řádů, komplexnější instrumentální podmiňování a konečně používání vyšších forem učení - latentního, pojmového, sociálního). Současně tu však působí mnoho dynamických faktorů - dispozičních, konstitučních, vývojových, individuálních; tyto faktory značně ovlivňují už první interakce dítěte s prostředím, včetně sociálního.⁵

Už od raného věku se tak utváří složitá síť vzájemného působení dítěte a jeho prostředí, kterou se už v posledních desetiletích ani nesnaží vědci rozplétat stanovením podílu genetických a environmen-

⁵ Mnoho studií se zabývalo problémem, zda v novorozeneckém věku lze kategorizovat typy - např. podle aktivity, budivosti nervového systému, čilosti. Bell (1972) na základě nafilmovaných projevů 32 novorozenců prováděl rating pomocí 37 měřítek chování. Faktorová analýza výsledků ukázala faktory: a) úroveň budivosti ("arousal"), charakterizované množstvím, hlasitostí a pulzací pláče, rychlostí návratu do spánku, množstvím pohybů v době bdění, kontakty ruky a úst, množstvím spánku. Ostatní faktory už byly specifičtější: b) hloubka spánku (citlivost na dráždění, snadnost probuzení); c) taktilní senzitivita; d) orální integrovanost (výkonnost sání); e) foetální pozice (převažující poloha novorozence). Tyto výsledky zpochybnily existenci tradovaných obecnějších rysů - např. celkové senzitivity (ta se lišila i pro jednotlivé analyzátory). Jiné studie (zvláště longitudinální, kde je opora v postižení stálosti určité charakteristiky), shledávají charakteristickými (stálejšími) rysy motorické schopnosti, čilost (alertness), jiné sociabilitu a reaktivitu na podněty. Jiné studie nacházejí konzistentní (do 2 let) "emocionalitu" (množství úsměvů a pláče).

tálních vlivů na vývoji určitého chování či vlastnosti. Je jisté, že vzrušivějšímu kojenci je po určitou dobu - pro jeho intenzivní a frekventní projevy - věnována větší péče; i matka či pečující osoba je však "podmiňována", učí se rozumět dítěti a nadměrná aktivita dítěte je vede k tomu, že posléze nereaguje na každý jeho signál (zmiňované Mossovy výzkumy).

Vzájemné podmiňování chování dítěte a matky tedy velmi brzy vyústí v určitý interakční styl, ve kterém hraje důležitou roli porozumění a citlivost (senzitivnost) matky k signálům a potřebám dítěte i narůstající porozumění dítěte signálům matky, později anticipace jejích signálů apod. Nejen chování a jeho stereotypy, ale už určité náznaky stálejších projevů osobnosti lze v raném chování objevit. Např. sklon k aktivitě - pasivitě (vyhýbání se nebezpečí, bojácnost, později konformita) nebo vytrvalosti - nedůslednosti. I tyto projevy, hodnocené později jako rysy či vlastnosti, mohou pramenit v raných interakcích. Vyhoví-li matka dítěti při každém jeho přání, nebo je-li zapotřebí opakovaného usilovného snažení ze strany dítěte k dosažení efektu, nebo je-li odměňován aktivní projev dítěte a trestána pasivita, to všechno vyústí v základní stereotypy chování a posléze až v osobnostní rys. Intenzita a dynamika vzájemného podmiňování a jejich efekt byly prověřovány v mnoha experimentech, jejichž přínos je nesporný. Např. "intermitence" - přestávkovitost v instrumentálním učení - se ukázala jako efektivnější pro utváření perzistence⁶ u subjektu, pro zachování zájmu a dokonce mnohdy pro rychlost utvoření pevného spoje, než neustálé odměňování každé pozitivní reakce. Je zřejmé, že tento efekt souvisí s postupným zvnitřňováním podnětů prostředí dítětem, nutností utvářet určité anticipace důsledků chování a procesem identifikace s určitým sociálním objektem; bude-li posilování vždy "poruce", nemusí si dítě "lámat hlavu" vlastním hodnocením svého chování, není mu dán prostor pro očekávání, pro kontrolu vlastního chování, nemusí se tolik orientovat na normy dospělého pro sebehodnocení, a tedy ani se s ním identifikovat. Problém, vinoucí se jako červená nit celou vývojovou psychologií zvláště v jejích aplikacích, je však přiměřenost intenzity a dynamiky podnětových struktur ve vzájemných interakcích: individuální (např. vzhledem k senzitivnosti subjektu) i věkové. Extrém nedostatku (sociálních i fyzikálních) podnětů či jejich velkého množství, vyúsťující v deprivacní symptomy či v přesycení, má obdobně neblahé důsledky. Totéž platí pro intenzitu podnětů.

⁶ Perzistencí se míní vytrvalost ve sledování cíle, odolnost k vyhasínání nebo - v sociálních experimentech - preference vzdálenějšího hodnotnějšího efektu před okamžitým menším.

Kromě podmiňování lze u dítěte najít i další formy učení: imprinting, vtiskování. Tento druh učení byl objeven zvláště ethologickými studiemi u zvířat a dokazuje další dialektickou jednotu organismu a prostředí. "Vestavené" dispozice se musí setkat v určitou dobu (senzitivní fáze, "kritická perioda") s určitými stimulačními strukturami, aby došlo k progresu či vůbec přiměřenému chování. Např. pro přežití mláděte je důležité v určité fázi vývoje konfrontovat se a přilnout k dospělému jedinci svého druhu (species), většinou k matce. Tento mechanismus je se svými důsledky nejmarkantněji vyjádřen tehdy, když nastane určitá odchylka, když nefunguje. U mnoha ptáků v kritické fázi se přichylnost vytvoří ke každému objektu vyznačujícím se obdobnými znaky, pchyby, barvami, tvary, zvuky. Důsledky utvořeného vtisknutí nejsou vždy bezprostřední, ale projeví se i mnohem později, v dospělosti, v jirém chování (naoř. mateřském, sexuálním). U lidského mláděte se předpokládá imprinting v různých projevech: kojenci reagují s potěšením (úsměvem) na lidský obličej i hlas a později specifikují svůj projev na zúžený okruh známých tváří (mezi 6. a 9. měsícem věku). Reakce přichylnosti ke známé osobě, hledání její blízkosti, vyplývají z vrozených tendencí a odpovídají mechanismu vtištění. Je-li již pouto mezi matkou a dítětem vytvořeno, pak separace se stává traumatizující (viz dále o deprivaci). Je tu však i environmentální vliv: intenzita interakce s určitým sociálním objektem během určité doby zvyšuje přichylnost k tomuto objektu.

Psychická deprivace - emociální, sociální, sensorická - jako jev zpracováváný četnými studii (u nás Langmeier, Matějček, 1963) se vztahuje k prvnímu východisku této subkapitoly - existenci "kritických fází" v raném věku, a v rámci této otázky reversibility či irreversibility změn v psychické organizaci, způsobených nedostatkem přiměřených podnětů v určité vývojové fázi. Velmi impresivní nálezy vlivu "mateřské deprivace" (termín J. Bowlbyho, 1969) i stovky důkazů o patologických důsledcích nedostatku mateřského cituplného přístupu u dětí osiřelých či jinak ochuzených o individuální péči nenechávají nikoho na pochybách. Determinující vliv na pozdější - např. dospělou - osobnost je však již v několika aspektech v poslední době zpochybňován longitudinálními studii. Např. M. Siegal (1982) uvádí 33 letou Sheelsovou longitudinální studii, publikovanou r. 1966, longitudinální studii A. Freudové a S. Dannové, publikovanou 1951, a studii Kadushi-na, publikovanou 1970: ve všech těchto studiích traumatizující efekt rané deprivace byl reparabilní. Obdobné optimistické výsledky přinesly mezikulturní výzkumy: Kagan a Kleinová registrovali u dětí z vesnic v San Marcos la Laguna sensorickou i sociální deprivaci v 1. roce života (poplatnou kulturnímu stylu), jejíž vliv v dalších letech

se zčásti, a v 11 letech (v porovnání se severoamerickými dětmi) zcela vytratil. U nás ve prospěch reparability důsledků rané deprivace svědčí výsledky longitudinální studie J. Koluchové (1979). V současné době není možné rozsoudit existující spor o fatálnosti či nejednoznačnosti vlivu rané deprivace, domnívám se však, že deprivací podmíněná retardace vývoje inteligence je (pokud nejde o masivní poškození funkce) ovlivnitelnější pozdějšími kompenzacemi (např. obohacením prostředí) než hlubší osobnostní charakteristiky. Freudova koncepce "orální" a "anální" osobnosti potvrzena nebyla; naše metodologické vybavení v oblasti postihování osobnosti - a zvláště jejího vývoje - je však zatím natolik chudé, že existující pozitivní i negativní důkazy zatím nelze považovat za konečné.

2. Socializace a kognitivní vývoj

Problematika kognitivního zrání, tvořící donedávna základní osu vývojové psychologie pro svou systematickou rozpracovanost a pro prověřenost sukcesivních kvalitativních fází, nemá již v novější době punc jednostrannosti: i "nativisticky" orientovaní psychologové nemohou opomíjet environmentální podmíněnost spolupůsobící v každém okamžiku vospívání dítěte. Důraz na vnitřní kognitivní struktury - inteligence, myšlení - měl a má dosud v historii naší vědní disciplíny značný historický význam především vzhledem k rozbujelemu americkému behaviorismu, ohrožujícímu ve svých důsledcích osud psychologie vůbec.

V kontextu s naší problematikou socializace znamená respekt pro kognitivní zrání především mementa a omezení v oblasti sociálního učení: socializace není jen historií sociálního posilování, odměny a trestu. (Naléhavost kontroly individuální historie sociálního posilování dítěte, proklamovanou stoupenci teorie učení, jsme původně zařadili i do koncepce našeho longitudinálního výzkumu socializace; brzy jsme se přesvědčili o neúnosnosti tohoto zjednodušení - viz dále.)

Odměna a trest, resp. pozdější modelování (o kterém ještě bude řeč), nejsou tedy výhradními zdroji vývoje sociálních rysů osobnosti, ani pozdějšího prosociálního chování. Kognitivní vývoj (kvalitativní změry v strukturaci a organizaci kognice) intervenuje v tomto procesu závažným způsobem: reprezentuje zmíněný základ úrovně poznávání a myšlení, který teprve určuje význam odměny či trestu pro subjekt, podmiňuje utváření anticipací (toho, jak se budou chovat druzí a jak subjekt sám a jaké budou důsledky), a dokonce se účastní na utváření postojů, implikujících i emoce (např. strach z určitých důsledků). Subjektivní hodnota důsledků určitého chování (Mischel, 1977) je ur-

čována kombinovaným vlivem očekávání pozitivního výsledku a hodnotou tohoto výsledku pro subjekt. Obě tyto kategorie jsou vlastně kognitivní a do značné míry determinované vývojovým stadiem dítěte. Očekávání se vyvíjí v primitivní formě už v senzomotorické fázi vývoje inteligence (vzpomeňme na kategorie "stálost objektu", kdy dítě hledá týž předmět, i když je skryt), souvisí s perzistencí, narůstající s věkem i s vývojem paměti. Jak upozorňuje Staub (1978) (a rozpracovává ve své motivační teorii Reykowski, 1982), má kognice sama o sobě motivační potenciál. Podle Stauba ovládá individuum sítě vzájemně souvisejících kognitivních koncepcí, ztělesňujících a definujících osobní cíle. Při jejich aktivaci je probuzeno přání získat určitý výsledek a vyvoláno napětí, trvajícím tak dlouho, až je dosaženo cíle či je tento cíl deaktivován. Reykowski (1982) v této souvislosti poukazuje na "sensation seeking" - požadavek stimulace, resp. hledání novosti, inkogruity apod. - jako častý motiv jednání: potřeba poznání a jeho rozšiřování (vybavuje se nám v této souvislosti i sovětské pojetí orientačně pátracích reakcí) je důležitým faktorem v sociální motivaci. Verbální schopnosti, jejichž nástup je nesporným kvalitativním skokem ve vývoji poznání, tyto procesy zkvalitňují: konceptualizace okolního světa (všech podnětových kvalit) i možnosti komunikace s ním, a dokonce seberegulační procesy (plány a strategie jednání, vnitřní řeč) dostávají např. s postupným ovládním řeči nové dimenze.

Snahy o syntézu nativisticko-kognitivisticky orientovaných teorií a teorií environmentalistických, zvl. teorie učení, vyústily v posledním desetiletí ve světě v tzv. teorii sociokognitivního vývoje, ke které se ještě několikrát v této studii vrátíme, protože má úzký vztah k vývoji morálního. Obecně lze zhodnotit sociokognitivní směr jako směřující k dialektickému pojetí, protože respektuje interakci vnějších a vnitřních determinant. Např. D. Forbes (1978) postuluje: "Koncepce světa dítětem sestává z organizovaných 'systémů znalostí', které jsou odlišného charakteru než u dospělých; vývoj této koncepce světa obsahuje série kvalitativních transformací těchto systémů, přičemž flexibilnější a adaptivnější systémy nahrazují primitivnější. Kognitivní systém, s kterým dítě disponuje, determinuje zčásti porozumění různým dějům, a tedy i reakce na ně, ale současně výsledky rezultující ze střetání primitivních kognitivních systémů s reálným světem připravují změnu v tomto systému." Úloha zkušenosti je tedy jasná. Obdobně lze citovat i jiné autory - C.B. Keasyho, 1974; L. Kohlberga, 1976; D. Kuhna et al. 1977: vývoj uvnitř kognitivních fází je nutnou, ale nikoliv postačující podmínkou pro vývoj odpovídajících stadií morálního usuzování. Tak i např. otázku, zda převzetí role se vyvíjí postupně transformací principů v rámci sociální praxe vzájem-

nosti s vrstevníky, či existuje základně strukturálně vývojové transformace schopnosti přejímání role, můžeme považovat za řečnickou.

Z teorie Piagetovy a jeho školy respektuje koncepcce sociokognitivního vývoje, zvláště pojetí egocentrismu jako konfúze vlastní znalosti či perspektivy se znalostmi a signály druhých, a pojetí postupující kognitivní decentrace, prokázané četnými experimenty (asi do 6 let konfúze, kolem 8-9 let koordinace prostorového náhledu vlastního s náhledem druhé osoby - tedy rekonstrukce perspektivy). Tyto poznatky Piageta a jeho stoupců byly rozvíjeny dále směrem sociálním. Tak G.H. Mead (1969) shrnuje:

1. Základním znakem porozumění druhým osobám je proces, při němž přebírá jeden roli druhého, myslí na reakce, které vyvolá vlastním chováním u druhého. Tato schopnost se osvojuje během vývoje.

2. Proces vývoje sociálního porozumění jde však nad jednoduché převzetí role druhých: zahrnuje též vytvoření generalizovaných expektancí o reakcích druhého na vlastní akce, resp. též konstruování "generalizovaného druhého".

Obecně teoretikové sociokognitivního vývoje zdůrazňují p o z n á n í v l a s t n í s u b j e k t i v i t y a s c h o p n o s t t r a n s c e n d e n c e t é t o s u b j e k t i v i t y , k t e r á j e z á k l a d e m s o c i á l n í h o p o r o z u m ě n í .

K uvedenému obecnému a hlavnímu principu jsou řadou autorů přitahovány již dříve rozpracované koncepty či teorie; např. v oblasti utváření já (včetně obranných mechanismů - viz např. Kellerová in Eckensberger a Silbereisen, 1980), v oblasti utváření atribučních procesů a vůbec teorie atribuce (Heider, 1958; Jung, 1978), teorie sociální kompetence (White, 1959) apod. Také v oblasti aplikované - ve výchovných intervenčních programech zvláště ve sféře morálního usuzování, ale i v terapii agrese apod. - je stále častěji přihlíženo k sociokognitivním pojetím (Leming, 1980; Dodge, 1980). Jsou utvářeny i modely fungování sociální kognice. Z novějších např. Oппenheimer, 1978 (viz Eckensberger a Silbereisen, 1980) vytvořil model přepracování, resp. zpracování informace, založený na vztazích mezi kognitivními proměnnými na straně jedné a zpracováním sociálních perspektiv na straně druhé. Aktuálně genetické i ontogenetické procesy v tomto modelu směřují k diferenciaci perspektiv - od jednostranného k vzájemnému, k vývojovým postupům v postihování psychologické kauzality a v myšlenkové reprezentaci interpersonálních vztahů i prostorových struktur.

3. Utváření sebepojetí a střetání se sociálně kulturními normativy

Období novorozenecké a kojenecké je spojováno se základy utváření inteligence (Piaget - senzomotorické stadium), citových kvalit (Bowlby - příchyllost, Davydov - citové báze), event. počátků motivace spojených s instrumentální činností (Heckhausen); od druhého roku života, kdy je dítě vystaveno (v souvislosti s pohybovou autonomií) mnoha novým sociálním restrikcím, dochází k mnohem intenzivnějšímu střetání s prostředím - sociálním i fyzikálním.

Je typické, že do batolecího období jako období kvalitativních skoků kladou různí významní odborníci vývojové psychologie několik konceptů "krizí". Ch. Bühlerová (1931) popisuje "Trotzalter", období vzdoru, jako vyvrcholení konfrontace "já" s vnějšími požadavky. Také sovětští autoři (např. Muchina v učebnici Petrovského 1977) poukazují na krizi v utváření "já" v tomto období. Psychoanalytikové různě vyzdvihují jako krizový druhý rok života: Freud mluví o "anální fázi vývoje libida", související s nastávající kontrolou sfinkterů (střetání s vnějšími tlaky - výcvik čistoty, popisovaný jako "toilet-trainig", je podle něho zdrojem vývoje určitých rysů osobnosti, přetrvávajících v dospělosti); Erikson po fázi "bazální důvěry" v prvním roce života nachází typickou pro druhý rok "autonomii", související se zvýšenými kompetencemi. Sears et al. (1965), Bronfenbrenner (1960) a jiní popisují v druhém roce života tzv. "anaklitickou identifikaci" jako důsledek oslabení přímého kontaktu matky s dítětem a její kontroly nad dítětem, takže dítě si musí vytvořit určitý symbolický obraz její osoby a s ním se ztotožnit. Druhý a třetí rok života odděluje kvalitativně od vývoje do 1 roku všechny periodizace vývoje. Např. Davydov (1977) zdůrazňuje převahu bezprostředně emocionálních činností do jednoho roku života, zatímco od jednoho do tří let převahu předmětné manipulační činnosti, čímž je vyjádřena mimo jiné určitá emancipace dítěte z dosavadní závislosti na dospělých. Elkonin (1965) si všímá nástupu častých projevů afektu a vzdoru v druhém roce života (který mj. dokumentuje křivka negativních emocí Goodenoughové, vrcholící kolem 18. měsíce věku; Bühlerová (1931) klade vyvrcholení afektu vzteku na mnohem pozdější dobu). Elkonin tento jev interpretuje dialekticky: "tyto afekty ... jsou symptomy rozporů mezi vznikajícími potřebami a omezenými možnostmi dítěte zacházet s předměty, symptomy rozporů mezi novými potřebami a dosavadními vztahy k rodičům a vychovatelům ... Tyto rozpory jsou vyřešeny v nové možnosti verbální komunikace a novými vztahy k dospělým, které z toho vyplývají."

Osamostatňování má však za důsledek zvýšenou kontrolu ze strany prostředí: motorika a lokomoce je dosud málo koordinována, pohyb a předmětná činnost v mnohém prostředí ohrožuje dítě. Řešení závislosti či nezávislosti na pečující osobě se dostává v tuto dobu do popředí problematiky vývoje - tato kvalitativní změna má snad svou obdobu už jen v adolescenci a v rané dospělosti. Přitom spontánní aktivita pohybová a explorační značně závisí na pevném a nosném základě dosavadních emocionálních vztahů k matce či jiné pečující osobě: pocit bezpečí a blízkosti pečující osoby byl až dosud důležitou podmínkou aktivních konfrontací dítěte s věcným prostředím, zkoumání cizích objektů a dosahování vlastních dílčích cílů činnosti. (Tento fakt byl ověřen i u subhumánních jedinců. Opičky v pokusu Harlowa a Zimmermanova z r. 1959 vykazovaly explorace jen tehdy, když byla přítomna matka nebo její náhražka umožňující úzký tělesný kontakt). V průběhu batolecího věku se tato závislost postupně významně uvolňuje. Dítěti postupně stačí víc vědomí blízkosti či dosažitelnosti ochrany v případě ohrožení než konkrétní kontakt. Způsoby, jakými je dítě podporováno či omezováno ve svých aktivitách a osamostatňování se pečujícími osobami, nabývají pro tuto dobu zásadní důležitosti. Proto tato problematika je řešena v mnoha dosavadních longitudinálních studiích, naznačujících pozdější důsledky různých způsobů výchovy v této době na chování a osobnost vůbec. Přehnaná ochrana dítěte (viz mnoho anglosaských studií o tzv. overprotected child) může být u dospělého motivována úzkostí a strachem z poškození dítěte (v tomto případě se přenáší na úzkost z nových tvořivých aktivit u dítěte) nebo různými-i sociokulturními a tradicionalistickými - tlaky (u nás značný výskyt zákazů, "negativních posilování" aktivit dítěte vyplývá často z toho, že dítě si musí hrát v nevhodném a jemu nepřiměřeném prostředí - přeplněný byt apod., nebo že jeho matka je v časovém stressu apod.⁷ Překážky v rozvíjení pohybové a explorační iniciativy a vlastní cílevědomosti mají podle výzkumů především vztah k pozdější výkonové motivaci dítěte: Crandall aj. (1980) rozlišil děti s nízkou výkonovou motivací, jejichž matky byly pohotové splnit dítěti každou prosbu o pomoc a málo odměňovaly a všímaly si samostatně uskutečňovaných výkonů dítěte. Matky vysoce motivované skupiny naproti tomu poskytovaly

7 Při statistickém porovnávání různých položek chování dítěte a matky u dvou populací (české, holandské) se nám jevily vztahy bohatší na vzájemnou stimulaci u českého vzorku. Původně jsme se klonili k závěru o větší vřelosti českých a větší distancovanosti holandských matek. Korelace položek chování a osobnosti matky (měřené Catellovým 16 PF) však ukázala, že častější intervence v chování (pozitivní i negativní posilování) produkovaly matky úzkostnější (korelace se sekundárním faktorem v Catellově 16 PF). Tohoto výsledku je možno využít i jako další memento k přeceňování behaviorálních jednotek v interakci při výkladu kvality interpersonálních vztahů.

méně pomoci a podporovaly děti v samostatné činnosti, věnovaly jí pozornost a odměňovaly ji. Heckhausen a Kemmlerová (1957) našli vztah obdobných rozdílů matčiných výchovných postupů u pozdější školní zralosti dítěte. (O tom, že nelze posuzovat jen tyto postupy jako formující základní dimenze osobnosti, svědčí určité revize těchto výsledků: u japonských dětí brzká výchova k samostatnosti vedla k nízké motivaci dětí a chybějící psychosociální zralosti pro školu; Kagan a Moss (1962) našli při důrazu matčina postoje na osamostatnění dítěte a urychlování jeho vývoje během prvních 3 let života u hochů spíše zpomalený vývoj výkonové motivace, užší emocionální vazbu na matku a silnější sociálně emocionální příklon. U děvčat tento vliv nebyl pozorován - zde platil spíše pozitivní efekt raného osamostatňování zvláště na vývoj v dospělosti.)

V našem longitudinálním výzkumu socializace, kde jsme ve věku 18 měsíců až 6 let vedle dalších nepřímých ukazatelů závislosti na matce používali experimentů se vzdálením se matky a položek popisujících závislost v dotaznících, jsme při první analýze antecedentů morální zralosti (Kotásková, 1980; Kotásková, 1979) narazili na zajímavý význam projevů závislosti vs. nezávislosti ve vývoji.

Extrémní skóre ve škále morálního usuzování (u 12 dětí nejnižší skupiny a 9 dětí nejvyspělejších z longitudinálně sledovaných) jsme porovnávali: s průběhem kognitivního vývoje, historií posilování chování dítěte matkou od 18. měsíce věku, ekonomickou úrovní rodiny, u rodičů s jejich osobností, výchovnými postoji, interpersonalitou, intelektem a vzděláním, hodnocením rodičů dětmi (v projekci), vývojem samostatnosti dítěte (experimenty i výpověď matky), projevy rezistence vůči omezením a rezistence ke svodu, externalitou a sociální desirabilitou dětí, úspěšností ve škole (prospěch, sociogram, rating učitele). Obě vybrané "extrémní skupiny" podle zvoleného kritéria se jevíly v rozdílech různě homogenní. Nejvíc diferencí bylo nalezeno v samostatnosti (všechny "super" děti vykazovaly od 18. měsíce relativně velkou samostatnost), ve způsobu posilování chování dítěte matkou zvláště v raném věku (18 měs. - 4 1/2 roku), v postojích rodičů (u "super" převaha dimenzí Kamarádství a demokracie, Verbální povzbuzování, Rovnostářství, Stimulace aktivity, Uvážlivost, na rozdíl od striktnějších postojů u dětí s heteronomní morálkou). Ostatní faktory resvědčily jednoznačně pro rozdíl vývoje obou skupin, tj. vyskytovaly se např. neoblíbené (sociogram) děti s vyspělým morálním usuzováním, naopak mnoho dětí s vysokou úrovní morálního usuzování prodělávalo mezi 4 a 6 lety krizi vývoje výkonové motivace (zesílená reakce na neúspěch, senzitivnost až úzkost apod.).

Význam ranějších projevů nezávislosti pro další vývoj osobnosti

konstatují mnozí autoři. Někteří zdůrazňují i vrozenou komponentu tohoto projevu - např. ve spojení s vrozeným kognitivním stylem nezávislosti na poli (Dyk a Witkin, 1965): Tento kognitivní styl má pak značný vliv na pozdější intelektové schopnosti. Nezávislost je vztažována i k utváření lokalizace kontroly - v některých studiích raná nezávislost predikovala pozdější internalitní orientaci dítěte (Kotásková, Ekström, Vajda, 1981).

Otázka omezování či podpory nezávislosti batolete souvisí s průběhem a stylem učení dítěte - s převládajícím instrumentálním učením v tuto dobu, s "rozvrhem" pozitivního a negativního posilování chování dítěte ze strany matky a dalších socializačních činitelů. Přitom je nutno připomenout, že škála chování je provázána škálou prožitků dítěte - zvl. doprovodem emocionálním. (Tento emocionální doprovod má podle vědeckých autorů i typický věkový trend. Goodenoughová ve 30. letech měřila frekvenci výbuchů vzteku u chlapců a děvčat půlročních až sedmiletých. Prezentuje křivku vyskytující se ve většině pozdějších učebnic: od 6. měsíce do 18 měsíců výskyt výbuchů vzteku prudce narůstá (poněkud strměji u děvčat), pak u děvčat do 2,5 let prudce klesá (u chlapců méně strmě); od 2,5 do 5 let je patrný pozvolný pokles s celkově nižším výskytem u děvčat, po 5. roce věku mírný vzestup do 7 let). V kritickém druhém roce života jsou tedy pozitivně či negativně posilovány i afektivní projevy (strach, vztek), což má nepochybně důsledky pro další vývoj osobnosti. Socializační tlaky ve směru utváření pozitivních návyků a odstraňování zlovyků či nevhodného chování a reagování je třeba v tomto věku pečlivě dózovat. Tato "dóza" či přiměřenost je předmětem mnoha výzkumů i výchovných ideologií od liberální až po striktní a punitivní. Většina teorií se shoduje v tom, že striktnost a vůbec převaha negativního posilování chování má negativní účinky na dítě - pro chování současné i budoucí.

Připomeňme si jednu teorii, jejíž důsledky jsou v západním pojetí až fatální: Dollardova a Millerova (1939) hypotéza frustrace - agrese (agrese je důsledkem frustrace), kterou pro raný vývoj rozpracoval a podrobil výzkumu zvláště Sears a jeho spolupracovníci v Yale (1959). Za frustraci je možno považovat už odstavení a výcvik toalety (použití tohoto výkladu zahrnuje vlastně i psychoanalytické pojetí). Mechanistické tvrzení stoupců behavioristických teorií S-R o agresi jako pouhém důsledku vnější stimulace (v tomto případě frustrace) zkoumal Sears porovnáváním agresivních projevů školáků s ranou zkušeností těchto dětí - s krmením a výcvikem toalety. Neobdržel jednoznačné vztahy, zvláště se zkušeností s krmením. Jiné výzkumy, zkoumající vztah agresivity dítěte a trestání matkou (punitivity), však potvrdily vysokou korelaci, zvláště u hochů. Nicméně, apelace na rodiče "ne-

frustrujete dítě, nebude agresivní" se ujala až příliš ve stylu výchovy zvláště v USA, kde extrémně liberální a "laissez-fair" výchova má neblahé důsledky pro aktuální projevy dětí (vtipně o nich píše známý etolog K. Lorenz v knize O biologii učení) a pravděpodobně i pro budoucí projevy. Otázka, zda netrestající, a tedy agresivní nemodelující sociální model (rodič) zapůsobí silně v další fázi vývoje dítěte prostřednictvím procesu identifikace dítěte s takovýmto modelem, resp. identifikace dítěte s permissivní rolí či učení se roli, zůstává otevřená. Mnoho výzkumů ovšem na druhé straně dokládá, že permissivní postoj k agresivnímu chování dítěte má za následek nárůst agresivního chování - je to vlastně pozitivní posilování tohoto chování. I v pozdější vrstevnické skupině - zkušenost dítěte s úspěšností vlastní agrese (ostatní se ho bojí) působila strmý vzestup agresivních projevů.

Za vývoj sebeuvědomění a současně sociálního vědomí je odpovědná řada zkušenostních faktorů: konstatování objektivitu předmětů činnosti; percepce osob jako "vlastních, známých" či neznámých (vzniká již v 2. polovině 1. roku a je příčinou přechodného strachu z cizích osob); projevení se potřeby příslušnosti a spolupráce s druhými; blízkost a přitom oddělenost od matky; seznamování se správnými jmény a později zájmeny; konstatovaný fakt odpovědnosti za určité chování či činnost a posléze vývoj tendence k nezávislosti. Negativismus, projevený v této době proti požadavkům dospělého, a požadavek "já sám", spojený se značnými výchovnými potížemi, jsou jevy konstatované vývoji psychology na celém světě. Petrovskij (1977) píše (str. 49): "Krise tří let je přechodný jev, ale novotvar s ním spojený - oddělení sebe sama od okolních lidí, konfrontace sebe sama s jinými lidmi - to je důležitý pokrok v psychickém vývoji." Rubinstejn (1973) říká: "Subjekt ve specifickém smyslu slova (jakožto Já) je subjektem vědomé, záměrné činnosti. Jeho jádro tvoří uvědomělé pohnutky, motivy vědomého jednání." Je nasnadě, že záměrnost v jednání spojená s bezprostředními vnitřními popudy a potřebami dítěte, netlumená a neregulovaná vyvinutějšími sociálními pohnutkami (od vyhnutí se trestu a získání pochvaly až po daleko pozdější zvnitřnělou kontrolu svědomím) musí vyvolat časté střetávání s dosud pro dítě tak málo pochopeným věcným i sociálním prostředím.

Vydělení sebe sama mezi ostatními objekty je tedy z velké části záležitostí kognitivní, je však doprovázeno silnými emocionálními prožitky a má intenzivní sociální kontext. Zrcadlení sebe jako sociálního objektu pro dospělé - objektu oslovování jménem, odměňování, zákazů, péče by se nemohlo vyvinout bez intenzivních sociálních kontaktů, a to kontaktů takových, že v nich je možno už projevit vlastní záměr, opozici, odpor, v prostředí, které na tyto samostatné akce re-

aguje, tedy "zpevňuje" je jako respektovaný projev individuality. Sebeprosazování může přitom probíhat v 3. osobě (Pěta chce, Pěta má), takže přechod k pravému sebeuvědomění je plynulý. Konec 2. roku života se konečně stává dítě subjektem, aspoň v jazykovém projevu začíná používat označení "já", "ty", "moje", a silně tuto skutečnost akcentovat.

Oddělení já od ostatních neznamena ještě konečné sebepojetí - závislost hodnocení sebe sama na hodnocení dospělými je však nyní značně silné. Ještě ve 4 letech věku jsme konstatovali v projekčním testu Doll-play vysokou korelaci zobrazení sebe sama (tzv. C-identického - loutky, s níž se dítě identifikuje ve hře) s pojetím dítěte matkou a s chováním matky k dítěti: striktní matky, převážně negativně posilující chování dítěte, byly odpovědné za to, že dítě předvádělo sebe sama jako zlobivé, trestané, neúspěšné.

Ve všech učebnicích jsou uváděny poznatky mnoha výzkumných pracovníků i kliniků, že zavržení dítěte rodiči v tomto věku má určující význam ("toxický vliv") pro celý další vývoj osobnosti. Ačkoliv jsme tuto predikci z našeho longitudinálního výzkumu potvrdit nemohli (už v 6 letech prezentovaly děti sebe sama v závislosti na jiných podmínkách než na "obrazu" dítěte viděného rodiči), nelze tyto negativní "vklady" z raného dětství podceňovat: bezesporu značně komplikující adaptační procesy, navozující různé obrany, deformující sociální vztahy, jsou zdrojem negativních emocí a postojů - nedůvěry nejen k osobě, ale i k světu. Teoretické motivace nacházejí v období počátků sebepojetí při těchto negativních okolnostech pramen stálejšího rysu, resp. typu motivace - motivace strachem z neúspěchu; tento typ motivace někdy po celý život determinuje cílesměrnou činnost člověka: v situacích zaměřených na výkon takto zaměřeni lidé beznadějně selhávají.

4. Rodičovské postoje

Sebepojetí dítěte formované již od prvního roku života⁸ obráží především jeho pojetí druhými osobami: jak mě hodnotí rodiče, takový asi jsem. Postoje rodičů k dítěti se mohou do různé míry obrazit v přímém chování, v zacházení s dítětem či výchovných praktikách; s postupujícím věkem dítěte, s kognitivním vývojem, a tedy kvalitativně vyšší

⁸ Heckhausen (1972) nachází pramen pozdější výkonové motivace již v 1. roce života: zpětné vazby při předmětné i sociální činnosti dítěte utvářejí u něho primitivní koncepci úspěšnosti či neúspěšnosti, první anticipace výsledků vlastní činnosti.

schopností analýzy sociálního prostředí, je působení rodičovských postojů stále závažnější. (Postižení některých postojů dítětem není ovšem vždy jen otázkou rozumových schopností. Např. empatie - vcítění, jev v poslední době intenzívně studovaný jako biologicky determinovaný základ morálního citění, umožňuje dítěti velmi záhy vycítit např. hostilitu matky, její strach či úzkost apod.). Někteří autoři (Hunt a Hilton, 1975) považují věk do 2 let za nepříteliš ovlivněný rodičovskými postoji a věk od 4 let výše zase za méně nebezpečně ovlivnitelný pro širší okruh sociálních vlivů; za "kritický" pro působení rodičovských postojů tedy považují věk 2-4 let. V tuto dobu si dítě už uvědomuje např. zavržení (což vyústí v plachost nebo agresivitu, snížené sebehodnocení a neprůbojnost v sociálním styku).

Otázku, zda rodičovské výchovné postoje mají s věkem dítěte narůstající vliv, jsme řešili také v našem longitudinálním výzkumu. V průběhu vývoje dítěte od 18 měsíců do 6 let směřoval výskyt korelací zvolených proměnných chování dítěte, chování rodičů, jejich osobnosti, interpersonality a výchovných postojů stále k frekventnějším vazbám nepřímých "latentních" charakteristik rodičů na chování dítěte: vztah přímého posilování chování dítěte matkou k výskytu chování dítěte se oslaboval, vazby na matčiny osobnostní, interpersonální a postojevé charakteristiky se zesilovaly (Kotásková, 1976). Přečítali jsme to změnám v dominujícím způsobu sociálního učení s narůstajícím věkem dítěte - observační a imitační učení působí později silněji než instrumentální podmiňování. Tento postup byl potvrzen v 7 1/2 roku věku dítěte, když jsme vztahovali různorodé proměnné ve 4 předcházejících věkových obdobích k úrovni morální zralosti dítěte (viz tab. 4 na str.

): nejvýznamnější se tu prokázaly vztahy k výchovným postojům obou rodičů. - Tento důkaz nás ovšem neopravňuje k rozlišování "kritičnosti" působení té či oné složky sociálního prostředí dítěte v určitém věku jednak proto, že postoje rodičů se do určité míry odrážejí i v jejich přímém chování, jednak proto, že je nutno respektovat kumulativní charakter zkušenosti dítěte ve vývoji.

Přesto však se nám jeví naše empirické důkazy jako důležité upozornění na důsledky narůstající kognitivní kapacity dítěte, spočívající v lepším rozeznávání vnitřních postojevých kvalit sociálních modelů a v regulaci vlastního chování dítětem více těmito kvalitami než přímými zákazy a posilováním.

Utváření rodičovských postojů je podmíněno kulturně, třídně, ideologicky (doklady přinášejí zvl. západní studie) i osobností obou rodičů,⁹ jejich zkušeností z vlastních rodin i historií jejich vztahů a životní dráhy. (U nás je známa zmíněná Matějčkova et al. studie (1979) "nechtěných dětí" - dětí matek, jež žádaly dvakrát o interrupci

těhotenství a nebylo jim vyhověno. Okolnost "nechtěnosti" působí jistě i na utváření rodičovských postojů.) Do rodičovských postojů lze zahrnout nejen "výchovnou ideologii" - jak je třeba vychovávat dítě (resp. určité dítě), pro jaké chování a jak je odměňovat a trestat, jaké mají být jeho závazky, povinnosti a vztahy v rodině apod., ale i postoje rodičů k druhým lidem a společnosti vůbec, jejich životní a světový názor. Metody zjišťování těchto postojů zachycují různě široký záběr a kategorizaci postojů účastníků se jako důležitý faktor socializace dítěte.

Kategorizace výchovných postojů se poněkud liší vzhledem k metodám, resp. položkám dotazníků a z nich vyvozovaným dimenzím. Dimenze se též liší co do obecnosti. Nejobvyklejší obecné členění je na dvou osách: přijetí, akceptace versus nepřijetí, zavržení, hostilita, a osa striktnost eventuálně vysoká kontrola versus permisivnost, eventuálně nízká kontrola.¹⁰

Vcelku lze říci, že dítě od raného věku "filtruje" svou informaci o světě přes chování, slova a posléze celé postoje rodičů - k sobě samému, jiným lidem, institucím, hodnotám materiálním i duchovním. Přestože během ontogeneze dojde pod vlivem ostatních socializačních činitelů ještě k mnoha změnám - dokonce i zvrátům, je zde velká pravděpodobnost celoživotního vlivu rané strukturace postojů pod vlivem rodičovských postojů: např. při pozdějším založení rodiny se často obráží v postojích k partnerovi, k dětem a k celé koncepci rodinného života.

Ačkoliv výchovný postoj je již dosti komplexní entitou, zahrnující kognitivní i emocionální složky osobnosti rodičů, nelze jej vytrhovat při dostatečně intenzivním posuzování prostředí dítěte z dalších sociálních kontextů. V našem výzkumu nás např. zajímala vazba zjišťovaných postojů rodičů, vztahujících se k výchově daného dítěte a pocházejících zčásti z idiosynkratické zkušenosti s ním, k obecnějším sociálním postojům - projevům a potřebám plynoucím z celkové interpersonální orientace rodičů. Domnívám se, že je-li např. otec

9 Shapiro (cit. podle Hunta a Hiltona 1975) např. zjišťuje, že restriktivní postoje otců jsou ve vztahu k jejich uzavřenosti, submisivitě, sugestibilitě a malé sebejistotě; naopak permisivnost ve výchovných postojích bývá u osobností sebejistých a úspěšných.

10 Dílčí dimenze výchovných postojů nám může doložit nejčastěji používaná metoda PARI Schaefera a Bella (1959), která obsahuje 23 dimensí: Povzbuzující verbalizace, Hýčkájící závislost, Výlučnost funkce matky, Lámání vůle, Sebeobětování matky, Úzkost o zdraví, Manželský konflikt, Striktnost, Popudlivost, Vyloučení vnějších vlivů, Zbožnění rodičů, Potlačení agresivity, Odmítání domácí role, Rovnostářství, Stimulování aktivity, Přísný trest, Znevažování manžela, Potlačování sexuality, Vedoucí role matky, Dotěrnost, Kamárádství a demokracie, Urychlování vývoje, Závislost matky.

obecně hostilní ke členům jeho sociálního prostředí včetně svého dítěte, nebo he-li jinak afiliativní a jen k dítěti hostilní, vytváří se pro dítě zcela rozdílná situace v klimatu rodiny, modelování, sociálním učení vůbec.

Kromě zjišťování korelačních vztahů mezi daty získanými od rodičů longitudinálně sledovaných dětí - vztahů mezi jejich osobností, interpersonálním chováním a výchovnými postoji, kterými jsme se zabývali ve starších pracích, pokusili jsme se též o komplexnější hodnocení, naznačující objektivní různorodost vlivu na děti (Kotásková, 1976). Faktorová analýza vztahů výchovných postojů (zjišťovaných pomocí metody Littmanna - Kasielkové) a interpersonální orientace (pomocí metody FIRO - B) u otců ukázala jednak rozdílné struktury u otců děvčat a otců chlapců, jednak ve faktorech vyjádřenou různou "zakotvenost" výchovných postojů v sociálních potřebách a projevech. Tak u otců děvčat byly zjištěny faktory: I. Emocionální vřelost, klid, spojené s potřebou přijímání lásky; II. Striktnost, autoritářství, kontrola, spojené s obecným nepřijímáním ani neproječováním lásky a nedružností; III. Neuvážlivost, tělesný trest, striktnost, spojené se zvýšenou potřebou být přijímán skupinou a přijímat lásku. (Zvláště rozdíly ve faktoru II a III napovídají, že natolik rozdílně motivovaný postoj otce může pro dítě znamenat s narůstajícím věkem zcela odlišné výchovné podmínky.) U otců chlapců byly zjištěny faktory: I. Nepoužívání tělesných trestů, nevelká kontrola, ale též nerozmařování, spojené s aktivním včleňováním druhých do skupiny a vyjadřováním lásky; II. Autoritářství, anxiousní a kontrolující postoj spojený s vyjadřováním lásky a III. Neuvážlivost, nepodrážděnost, nerozmařování spojené s vyžadováním lásky a nevyjadřováním kontroly.

5. Socializace v předškolním věku: hra, utváření rolí a nové formy učení

Postupující kognitivní vývoj je jedním z hlavních zdrojů diferencovanějšího a přitom komplexnějšího průběhu interakce dítěte s prostředím. Dítě je s to reagovat různoroději na sociální podněty, "asimilovat" je do vnitřních poznávacích schémat (lépe jim rozumět - viz vývoj symbolických funkcí a řeči) a aktivněji zasahovat do svého věcného sociálního prostředí (viz vývoj explorační, signalizační potřeb, rozeznávání prostředků a cílů činnosti, a konečně vznik autoregulace činnosti a chování). K těmto procesům napomáhá učení a jeho stále složitější formy, navazující mj. na zmíněnou vnitřně (biologicky) determinovanou potřebu poznání, zvědavost ("exploratory drive"). Je nutno

mít na paměti, že odměňující nemusí být jen pochvala, ale i získání nové informace: tento jev platí i u vyšších živočichů - viz pokusy s opicemi, které např. preferují stimulaci v úkolu učení před dosažením potravy.

Komunikace s matkou, raná nápodoba a počátky řeči byly již probírány v první kapitole. Vzhledem k tomu, že dominantní formou činnosti v předškolním věku je hra (Leontjev, 1959), zaměříme se nyní na vývojové aspekty této důležité formy interakce s prostředím.

Hra je činnost nesporně dominující u dítěte až do školního věku (Leontjev klasifikuje vývojově dominující činnost v postupující ontogenezi na hru, učení a práci). Hra dítěte má tedy jiné kvality než hra dospělého. Dospělý si hraje pro rekreaci: vystupuje ze své reality do imaginární reality, pro kterou si vytvořil arbitrární, ale víceméně závazná pravidla. Ale hra nenaplňuje jeho život - jen ten, kdo pracuje, si bude hrát, a takto relaxovat svoji kompetitivnost.

Interpretace hry dítěte či mláděte je různá. Spencer v ní vidí nadbytečnou energii mláděte všech savců, které se nemusí starat o obživu a ochranu, protože to za ně obstarají rodiče. Jiní autoři (přehled např. uvádí Elkonin ve studii *Psychologia igry*) říkají, že hra je příprava pro budoucnost (sovětský pedagog Ušinskij přímo uvádí, že pro práci), jiní v ní vidí metodu zpracování minulých emocí, prostředek pro nalezení imaginárního osvobození z minulých frustrací.

Je nesporné, že obsah individuální hry často vykazuje infantilní způsob "promyšlení" obtížné situace a obnovení pocitu jejího zvládnutí, podobně jako je obvyklé, že prožitky, které jsou pro nás "přílišné", neustále opakujeme v četných sděleních, v denním snění apod. Pro diagnostiku a terapii je tento přístup k interpretaci hry přiměřený, protože umožňuje vhodně vytěžovat z hrového projevu dítěte významy všech podnětů z jeho prostředí pro ně (diagnostika) a prostřednictvím hry obnovit jeho rovnováhu ve vztahu k prostředí (terapie). Toto pojetí je důležité i pro výchovnou praxi: úspěšná hra navozuje potěšení z ovládnutí hračky; následuje pocit zvládnutí konfliktů, které do hry byly promítány; výsledkem může být získání prestiže plynoucí z tohoto zvládnutí.

Na rozdíl od dospělého znamená tedy hra pro dítě podmínku pokroku k novým stadiím reálného zvládnutí světa a zvládnutí zkušenosti vůbec, s neživými i sociálními objekty.

Po 3. roce věku se symbolická hra vyvine v hru úlohovou (resp. námětovou, hru "na něco"), ve které dítě napodobuje lidi a jevy kolem sebe, jejich činnost a funkce. Značný podíl subjektivního zkreslení skutečnosti v této hře činí z úlohové hry i důležitý nástroj diagnostický: dítě si hraje s panenkou v roli matky a přehrává situaci tak,

jak se (v jeho pojetí) chová matka k němu: navíc si zvolí ve hře pro ně zajímavé (někdy i traumatizující) situace. (Pro projektivní techniky "doll-play" se využívá různé míry tematizace této hry při různé strukturaci a omezení přirozených aktivit dítěte. Např. přehrávání různých rodinných situací je navozeno loutkami otce, matky, sourozenců, určitým nábytkem apod. a standardními otázkami examinátora.) Ve smyslu teorie katartických účinků hry je možno, jak jsme již uvedli, úlohové či námětové hry využívat i k "hrové psychoterapii".

S postupující kognitivní decentrací dítěte (schopností nahlédnout situaci i ze zorného úhlu druhé osoby - a to pokud jde o předměty i o situace) vyvíjí se kolem 4. roku z dosavadní hry paralelní, kdy si děti hrají "vedle sebe", hra kooperativní, tedy sociální v pravém smyslu slova. Děti si v úlohové či námětové hře mohou udílet a vyměňovat určité role, v konstruktivní hře rozdělit určité dílčí funkce se společným cílem a porovnávat své výkony v pohybových hrách. Zde začíná proces sociálního srovnávání ve vrstevnické skupině, konfrontace "já" s druhými. Jsou-li již vytvořeny tyto podmínky, začíná se další důležitý přechod v charakteru hry - k utváření určitých pravidel či norem, které musí účastníci hry respektovat. Hra s pravidly je důležitým prostředkem socializace, úzce souvisí i s morálním vývojem. Ve věku nástupu hry s pravidly - kolem 5. roku věku - dítě už nutně potřebuje kolektiv vrstevníků pro učení se roli a proces zvnitřňování sociálních norem.

Během sociálního učení se utváří celý komplex schopností, nazývaných jako: přijetí role, percepce role, hraní role, empatie, percepce osob apod. Piagetův pojem raného egocentrického organismu neuvědoměle vězněného vlastní individuální perspektivou a vesměs ignorujícího a nezaujatého rozdílnými perspektivami druhých lidí je až dosud ve všech studiích přijímán. Překonání kognitivního egocentrismu v předškolním a raném školním věku je kognitivisty považováno převážně za záležitost zrání. Nicméně nové dialektičtější přístupy zdůrazňují značný vliv prostředí na vývoj sociálních kompetencí; a také klinické doklady o "regresu" vlastností či o nezralé osobnosti podtrhují nutnost zabývat se sociálními vlivy v tomto věku co nejintenzivněji. Dítě je postupně s to poznat, porozumět, analyzovat ty kontexty chování druhých, které nemusí být v řeči a vůbec chování přímo vyjádřeny - např. záměry, názory, emoce, navíc související s jejich rolami. (Dítě např. vystihne míru závislosti matky na mínění druhých; předjímá tak, že ve společnosti určitých známých nebo na veřejnosti bude samo hodnoceno matkou jinak než v jiných situacích.) Také současně přijímá očekávání druhých týkající se role jeho samého. Nejvíce se přitom hovoří o imitačním učení a procesu identifikace s určitým sociálním modelem.

Identifikace se sociálním modelem či identifikace s určitou rolí je pojem označující velmi širokou škálu procesů a jevů v ontogenetické psychologii, v závislosti na tom, v rámci jaké teorie je používán: v teorii psychoanalytické, v teorii učení (zvl. sociálního učení), v kognitivistickém kontextu, v kontextu se sovětskou teorií kolektivu apod. V české odborné literatuře byl již dosti přehledně proces identifikace zpracován Melusem (1976). Nosporná a mnoha výzkumy potvrzená fakta, že vnímání podobnosti s druhým subjektem vede k přejímání jeho cílů a účasti na jeho zájmech, že observační a imitační učení (Bandura a Walters, 1963) se s vývojem dítěte v předškolním věku mění co do obecnosti a latentnosti přejímaných charakteristik a že základem tohoto jevu je přání být takový jako ten druhý (ať už je vyvoláno láskou, závistí či dáno kognitivním stadiem absolutního pojetí autority), činí tento pojem nepostradatelným pro postižení socializačního procesu. Podle Kohlberga (cit. podle Stauba, 1982, s. 68) znamená identifikace v podstatě tendenci modelovat vlastní chování podle předobrazu chování jiné osoby a liší se od imitace trojím způsobem: a) je motivovanou pohotovostí a nikoliv instrumentální reakcí, tj. postrádá otevřené vnější či situační odměny: vnímaná podobnost je sama o sobě odměnou; b) vytrvává i za nepřítomnosti modelu; c) modelování je relativně globální, reprodukovány jsou různorodé aspekty chování modelu.¹¹

Podle Kagana (1958) je identifikace získanou kognitivní reakcí, spočívající v tom, že určité atributy, motivy, charakteristiky a afektivní stavy modelu se stávají součástí psychické organizace subjektu. Důležitou roli přitom hraje dosažení žádaných cílových stavů modelu - zjednodušeně řečeno - přání být takový, jaký je sociální model (matka, otec). Výhledy příčin tohoto jevu - zde jde o strach ze ztráty lásky (Sears, Maccoby, Levin, 1957), či závist statutu a moci (Whiting, 1960) - ponecháváme stranou pro jejich neprůkaznost.

V poslední době je pojem identifikace používán i v rámci teorie sociokognitivního vývoje (viz další subkapitola), je však více posou-

11 V našem longitudinálním výzkumu jsme mohli některá tvrzení podepřít jak v experimentech, tak při porovnávání vlivu různě manifestních, obecných či latentních charakteristik rodičů na chování dítěte. Experiment s šizemím (Kotásková, 1975) doložil převahu vlivu modelování matky nad instrumentálním podmiňováním: matčino verbální povzbuzování "mluvit pravdu" nemělo vliv na šizemí dítěte, zatímco šidila-li matka v předcházející situaci, šidilo i dítě. - Obecnost přejímaných charakteristik rodičů - odlišná od bezprostřední imitace - vyplynula z korelačních vztahů proměnných sociálního chování v různých interpersonálních situacích, osobnosti, interpersonality i výchovných postojů: s narůstajícím věkem přibývalo významných vztahů s "nepřímými" znaky, bezprostřední chování, resp. posilování chování dítěte, ztratilo na významu (Kotásková, 1976).

ván k učení se roli, převzetí role apod., přičemž jde o sociální roli různé obecnosti. V obecné rovině chlapec identifikující se s otcem se učí maskulinní roli, děvče identifikující se s matkou femininní roli.

V rámci našich dvou longitudinálních výzkumů (první je shrnut v knize Kapalín, Kotásková, Prokopec, 1969) se nám podařilo postihnout i generační změny v identifikaci předškolního dítěte s matkou a otcem, resp. změnách této identifikace od věku 4 do 6 let. V obou případech, tj. v letech 1960-64 (publikováno Kotásková, 1970-1971) a v letech 1974-76 (publikováno Kotásková, 1979) bylo použito projekтивní techniky Doll-play a hodnocena "tabulka rolí" - mj. počet pozitivních a negativních rolí přičítaných dítětem ve 4 a 6 letech (v druhém vzorku ve 4 1/2 a 6 letech) matce a otci. V prvním vzorku šlo přitom o mezikulturní srovnání (české, anglické a norské děti) a potvrdil se posun od preference matky k preferenci otce u chlapců. Zatímco děvčata všech tří populací se identifikovala s matkou - femininní rolí - v obojím věku, u chlapců došlo ke statisticky signifikantnímu posunu od identifikace s matkou k identifikaci s otcem - event. s maskulinní rolí. Ve druhém vzorku, tedy pouze na pražských dětech, k tomuto posunu už nedošlo - většina chlapců preferovala ve 4 1/2 letech matku (obdobně jako u prvního vzorku), a více než polovina si tuto preferenci zachovala i v 6 letech. Hypotéza, že se pod vlivem sociokulturních změn chlapci feminizují, nebo že dochází k deceleraci či retardaci sociálního vývoje apod., by zasluhovala dalšího prověření.

Tab. 1. PRŮMĚRNÝ POČET VOLEB OTCE (F) A MATKY (M) PRO ROLI POZITIVNÍ (+), NEGATIVNÍ (-) A PUNITIVNÍ (PUN) VE DVOU LONGITUDINÁLNÍCH VÝZKUMECH (metoda Doll-play, 1960-64, 1974-77).

Chlapci

	Věk	F+	F-	Fpun	M+	M-	Mpun	N
1. výzk.	4r.	1,13	0,42	1,0	3,02	0,62	0,33	48
2. výzk.	4 1/2 r.	4,76	1,29	1,53	3,00	0,59	0,53	17
1. výzk.	6r.	4,30	0,28	1,44	2,72	0,33	0,92	48
2. výzk.	6r.	6,63	0,93	1,06	5,56	0,56	0,25	17

Děvčata

	Věk	F+	F-	Fpun	M+	M-	Mpun	N
1. výzk.	4r.	2,86	0,14	0,99	3,36	0,27	0,99	72
2. výzk.	4 1/2 r.	3,65	1,38	1,35	7,50	0,54	1,35	26
1. výzk.	6r.	2,92	0,23	1,39	4,85	0,23	1,39	72
2. výzk.	6r.	3,65	0,23	1,19	7,88	0,15	1,00	26

Jsou však i role specifičtější, uvnitř rodiny i mimo ni, vyplývající nejen ze sociálních modelů v nich, ale i z kompetencí dítěte daných mu jak kulturně společenskými normami, tak plynoucích z jeho zkušeností. Např. modeluje-li otec u dítěte agresivní chování (k dítěti samému či k jiným lidem), bude dítě jednat agresivně v situacích obdobných - tedy tam, kde má určitou převahu. Přeje-li mu náhoda, že v dětském kolektivu se mu neklade odpor, jeho agrese se stupňuje a ztotožní se s (úspěšnou) agresivní rolí se fixuje.

Zvláště v posledních desetiletích je jak v socialistických zemích (v SSSR, např. v Institutu doškoloňnoho vospitanija), tak na Západě věnováno mnoho výzkumů osvojování rolí dítětem v kolektivech. Výzkumy vycházející z teorie sociálního učení (průkopnická práce je zvláště studie Bandury a Walterse, 1963), zabývající se "modelováním" chování dítěte, tj. vystavování určitému sociálnímu modelu (při hrách, v televizi), přinesly mnoho dokladů o vlivech, které determinují chování i prožívání dítěte v různých situacích. Výsledky nových technik hraní rolí ("Role Taking Tasks"), inspirovaných známými technikami psychodramatu, při nichž se dítě účastní řešení problému, jsou pak přímo porovnávány s výsledky pokusů s vystavením určitému sociálnímu modelu. Praktické závěry jsou velmi cenné, protože zdůvodňují zásahy jak obecně do výchovy v rodině a v institucích, tak i např. působení masově komunikačních prostředků (viz velké studie o působení televize a seriály sestavené na trénink prosociálních aktivit dětí. Shrnutí viz Murray, 1980).

V jedné studii (Kotásková, 1979) jsme se věnovali též sociálnímu začleňování dětí mezi vrstevníky v základní škole. Pomocí sociogramů jsme mj. zjistili značný výskyt koncentrace negativního hodnocení na určitého žáka, převyšující koncentraci voleb pozitivních. Sociální odsudek, mnohdy indukovaný i učitelem, vycházející z nekompetencí žáka např. ve výuce, diskvalifikuje tyto objekty negativních voleb nejen pro společné činnosti a pozitivní role, ale má nutně vliv na sebehodnocení, anticipace, perspektivu, motivaci apod. těchto "postižených" dětí. Naše výsledky upozorňují na tento fakt se záměrem nasměrovat výchovné pracovníky a učitele na trénink sociálních dovedností, empatie, zaujímání rolí apod.

Metody zjišťování vývoje sociální percepce, resp. její vyspělosti, jsou buď zaměřené na kognitivní decentraci (jak je dítě s to určit, co vidí druhá osoba z jiného úhlu) nebo na vhled do sociálních situací (co druhá osoba v dané situaci cítí, jak si bude za daných okolností situaci vykládat, jak bude po daném činu oblíbena apod.). I když je tu předpoklad, že je přímá úměra mezi schopností hrát určitou roli a vcítit se do druhé osoby, není to potvrzeno ve všech experimentech.

6. Procesy atribuce a utváření „lokalizace kontroly“

Atribuční teorie, rozvíjená ve světě v posledních dvou desetiletích, vyzvedá vedle dosud námi uvedených pojmů jako sebepojetí, koncepce druhého dítětem apod. koncept nazírané kauzality jevů subjektem. Větev výzkumů a výkladových schémat této teorie směřující víc k osobnosti a jejím sociálním charakteristikám než ke kognitivním procesům zdůrazňuje jako víceméně stálejší charakteristiku subjektu tzv. lokalizaci kontroly (locus of control) s dimenzami externalita-internalita. Autor celého konceptu J.B. Rotter (1966) vycházel z pojmového rámce teorie sociálního učení - mluví o generalizovaných expektancích interní versus externí kontroly posilování. Rozpracování a všestranná aplikace jeho metody a koncepce však rozšířily a poněkud posunuly významovou bázi těchto pojmů. Vliv atribuční teorie se ukazuje v postižení lokalizace kontroly jako "generalizované expektance vztahující se k víře osoby, týkající se místa kauzality jevů". Obdobné interpretační formy lze najít v rámci klasického sebepojetí, postižení já v sociálním kontextu apod. V termínech marxisticky fundovaného pojetí činnosti jako základní osy osobnosti se tento pojem jeví jako velmi důležitý proto, že postihuje základní předpoklady aktivity jednání až angažovanosti v sociálním dění. Jsou-li subjekty vyznačující se internalitou charakterizovány jako percipující sociální skutečnost jako funkci vlastních aktivit, tedy považující se za převážně odpovědné za různé situace, na nichž participují, tedy za strůjce svého osudu, dá se u nich nepochybně očekávat větší sebedůvěra, angažovanost, samostatnost, aktivita v řešení různých problémů. Naopak, u převážně externalitních jedinců je percipována sociální realita jako neovladatelná - jako osudová, závisící na štěstí či moci druhých osob. U těchto jedinců pak nelze očekávat aktivní vyrovnávání se se sociálními skutečnostmi, jejich sebepojetí je nízké a snadno ohrožitelné, jejich základní postoje jsou defenzivní. Regulace chování v nejrůznějších situacích je nezbytně poplatná zmíněné dvojí orientaci. V naší stati (Kotúsková, Ekström, Vajda, 1981) jsme provedli rešerši existujících diagnostických metod aplikovaných u dětí jako úvod k vlastní studii, o jejíchž výsledcích se zmíníme v druhém oddílu této publikace. V kontextu s přehledem problematiky socializace nelze přístup atribuční teorie opomenout, protože nabízí nový pojmový rámec a v některých aspektech diferencovanější pohled na regulační a motivační procesy.

Co podmiňuje utvoření internalitní či externalitní orientace osobnosti? Do jaké míry je tato orientace důsledkem dispozice (analogicky

s jinými dimenzemi, např. aktivitou - pasivitou, extravertí - introvertí) a do jaké míry je důsledkem rané výchovy a zkušeností? Tato otázka, která nás jako longitudinalisty zajímá nejvíce, není v dostupných studiích řešena zatím příliš uspokojivě. Námi zvolená metoda PPNS - IE ukázala (Wichern a Nowicki, 1976) podle referencí matek u internalitních dětí ranější trénink nezávislosti a vůbec ponechání dětem více nezávislých aktivit. Jinými metodami byly zjištěny vazby na rodičovské postoje (více vřelosti, emocionální podpory, rovnostářství, méně podporování závislosti, méně vměšování a potlačování afektů u rodičů internalitních; přitom otcovské odměny a tresty našli Katkovsky a Crandallová efektivnějšími než mateřské). Několik prací je věnováno vztahu rodinné struktury (zvl. nepřítomnosti otce) a klimatu k vývoji internality, a to s nejednoznačnými výsledky (Parish v tisku, Duke a Lancaster, 1976). Zajímavé a velmi inspirující, až diskutabilní jsou výsledky analýzy jediné longitudinální studie - Felského výzkumného institutu, používající v dospělém věku subjektu škály IAR. Crandallová (cit. podle Gilmora, 1978) porovnála úroveň externality těchto již dospělých jedinců s longitudinálními daty od jejich narození do 10 let a zjistila, že matky dospělých internalitních byly kritičtější, více zavrhuující, méně láskyplné a méně zaujaté dětmi: internalitně orientovaní jedinci se ve svém raném dětství více vyhýbali kontaktu s dospělými, více byli zaujati svými vrstevníky a aktivitami zprostředkujícími ověření vlastních schopností. Výsledky naší sondy do problematiky lokalizace kontroly, umožněné předběžnou standardizací metody Nowického-Stricklanda u našich dětí a její aplikací u dětí longitudinálního vzorku ve věku 6, 7 1/2 a 10 let, uvádíme v druhé části této práce.

7. Obecné poznatky o morálním vývoji v ontogenezi

Normy sociálního života, zákony, systémy hodnot společnosti jsou dítěti v průběhu jeho vývoje předávány přímou výchovou a nepřímým působením prostředí (od rodičů jako sociálních modelů počínaje, přes působení vrstevnické skupiny, autority učitele a dalších reprezentantů společenského vědomí, hrdinů a ideálů, až k referenční skupině a pracovnímu kolektivu).

Soustavy názorů a hodnocení spjaté s normami chování předává dítěti prostředí, v němž vyrůstá, různými mechanismy. Nejde totiž jen o to, aby je dítě poznalo, v návaznosti na jednání vlastní a jednání druhých; cílem je jejich osvojení jako systémů řídících vlastní čin-

nost, tedy změna vnějšího regulačního působení v autoregulační systému. Poznání a sebepoznání jde přitom ruku v ruce - konfrontace jedince s prostředím utváří jeho základní sebepojetí, hrající v autoregulaci důležitou úlohu. "V procesu svého vývoje začíná dítě používat ve vztahu k sobě samému tytéž formy chování (resp. hodnocení - J.K.), kterých původně používali druzí ve vztahu k němu" (Vygotskij, 1970). Rostoucí schopnosti poznání - kognitivní schopnosti - tedy znásobují zkušenost dítěte, ale zároveň komplikují přímé vlivy vnějšího prostředí na dítě; protože ty se "lomí" přes stále složitější vnitřní systémy - motivační, postojevé, hodnotové. Míra poznání, závislá na kognitivních schopnostech a individuálních zkušenostech, není tedy ještě rozhodující pro morální chování, protože vnější normativy mohou být do různé míry vřazeny do vnitřních motivačních struktur chování jednotlivce. Proces postupného nabývání převahy vnitřní kontroly nad přímou kontrolou vnější bývá nazýván interiorizací nebo internalizací vnějších požadavků a norem.

Pojem interiorizace používají autoři na Východě i Západě (Vygotskij, 1960; Piaget, 1932). V oblasti morálního vývoje jsou nyní na světě nejdiskutovanější přístupy iniciované Piagetem (1936) a rozpracované Kohlbergem. Piaget shledává u malého dítěte respektování pravidel a autority unilaterálním a absolutistickým, teprve kolem 8 let věku se stává tento respekt vzájemný, reciproční a relativistický. Unilaterální respekt je vlastně heteronomní postoj k normám dospělých, které jsou považovány za svaté a nezměnitelné. Egocentrismus znamená konfuzi vlastní perspektivy s perspektivou druhých, neschopnost vidět morální hodnotu vztaženou k různým osobám a důsledkům. "Vzájemný respekt" je podle Piageta spojen s kognitivní kapacitou diferencovat vlastní hodnotovcu perspektivu od perspektivy druhých subjektů.

Kohlberg (1968, 1969 aj.), navazující na koncepci Piagetovu a upřesňující v rozsáhlých výzkumech stanovení vývoje morálního usuzování, vkládá do svých interpretací více momentů motivačních: první stadium např. vysvětluje spíš jako realistickou hedonistickou touhu či potřebu vyhnout se trestu než jako kognitivní úrovní daný respekt k (nedokonale poznanému) "světovému řádu". Přejít k druhé fázi morálního úsudku charakterizuje tedy Kohlberg spíš jako schopnost odlišit smysl morálních pojmů od trestu jako takového. Hlavními pohnutkami v různých stadiích jsou podle něho s postupujícím vývojem: trestání druhými, manipulace odměnami od druhých, nesouhlas ze strany druhých, cenzura od legitimních autorit následovaná pocity viny, společenský respekt či nerespekt, sebeodsuzování. Kohlbergova tři hlavní stadia morálního vývoje (rozčleněná vždy ještě v dvě dílčí stadia) jsou:

1. prekonvenční úroveň, kdy dítě reaguje na kulturně společenská pravidla a rozlišuje dobré a zlé, správné a nesprávné, ale interpretuje tyto rozdíly ve smyslu buď tělesných nebo hedonistických důsledků činnosti (odměna, trest, favorizace), či ve smyslu fyzické dané moci nositelů těchto pravidel;

2. konvenční úroveň, kdy je chápáno jako hodnotné a nanejvýš správné splnění očekávání sociální skupiny, rodiny či národa, bez ohledu na okamžité a zřejmé následky. Tento postoj zahrnuje nejen konformitu s očekáváním a sociálním řádem, ale i loajalitu s ním, resp. aktivní zachovávání, podporování a ospravedlňování řádu a identifikace s osobami či skupinou v něm zahrnutou;

3. postkonvenční, autonomní či principiální úroveň, v níž se objevuje úsilí definovat morální hodnoty a principy mající validitu a aplikaci i mimo autoritu ve skupině či mezi nositeli těchto principů, tedy bez ohledu na vlastní identifikaci s těmito skupinami. Abychom objasnili obsah tohoto posledního stadia uvedeme popis dvou dílčích stadií:

- a) orientace na sociální kontrakty a legálnost, na individuální práva, při vědomí relativity osobních hodnot a mínění a "legálního hlediska". Zavazující je svobodný souhlas, shoda a dohoda;
- b) orientace na univerzální etické principy, odvolání na abstraktní zásady, logické porozumění, spravedlnost, reciprocitu, rovnost lidských práv, důstojnost lidského bytí a individuální osobnosti.

Ještě více na kognitivní úrovni závislá a na vyspělosti interpersonální zkušenosti založená se nám jeví sekvence morálního vývoje stanovená Stephensonem (1966): 1. zaměření na věcné objekty; 2. diferenciaci sebe od jiných lidí a získání vědomí příslušnosti k nim; 3. vědomí toho, co lidé od subjektu očekávají, jaké mají požadavky; snaha vyhnout se potížím a selhání; 4. vědomí, že lidé mají city, že je lze potěšit nebo jim ublížit; 5. uvědomělé zaměření na to, jaký má subjekt být podle očekávání druhých; 6. uvědomění toho, že lidé mají potřeby, ohled na alternativní příčiny a výklady; 7. vědomí, že lidé mají motivy, tolerance k nim a jejich respektování. Stephenson se svou prací řadí na pomezí autorů zaměřených koncepčně - teoreticky a empiricky, zkoumá i vnější vlivy účastníci se na vývoji těchto stadií (navozování viny rodiči, vliv jejich emocionální podpory a přijetí, morální orientace různých sociálních tříd, vztah současného a žádaného statutu apod.).

Zatímco v minulosti především západní badatelé věnovali celá desetiletí největší pozornost negativním jevům vývoje morálního chování - přestupkům, agresí, šizení, nerespektování pravidel, vině, přiznání k přestupku apod., orientují se novější práce, a zvláště studie so-

cialistických badatelů, více na aspekty pozitivní; na vlivy kolektivu, objasňování soudružských a přátelských vztahů, výchovu k odpovědnosti apod. Významné experimentální výzkumné přístupy byly použity kolektivem polských psychologů při studiu vývoje a podmínek prosociálního chování. Reykowski shrnuje výsledky mnohaletých výzkumů takto: výskyt prosociálního jednání se vztahuje hlavně k percepce sebe (sebepojetí, sebeocenění) a percepce postojů ostatních k sobě samému. Excesivní koncentrace na sebe sama, vysoký stupeň sebeschvalování a očekávání, tendence ostatních snížit hodnotu subjektu rezultuje v egocentrické chování. Obdobný efekt má negativní (příliš nízké) sebeocenění; egocentrické postoje jsou vyvíjeny též v případech, kdy subjekt vnímá sebe sama ve vysoce specializovaných kategoriích, což mu znemožňuje postihovat podobnost mezi sebou samým a ostatními. (V sociálních experimentech s dětmi bylo vnímání podobnosti druhého silnou pohnutkou prosociálního řešení konfliktních situací.)

Přes složité vazby na motivační, osobnostní, genetické a jiné zmiňované činitele zůstává v centru zájmů vychovatelů a společenských organizátorů vliv učení jako (zdánlivě) nejschůdnější cesta k vytváření vhodných návyků, názorů, postojů apod. Nasnadě je v této souvislosti získávání znalostí z tisíců pokusů se zvířecím učením s vážným různým účinků pozitivního a negativního posilování určitého chování, v jeho různých časových a obsahových kombinacích a rozvrzích, různých situačních vazbách apod. Při konfrontaci průběhu a zákonitosti učení u zvířat a lidí jsou však značné potíže. Např. už dávno se zjistilo, že modifikace chování zvířat při kontrole pozitivních posilování nemá stejné trvání jako modifikace chování navozené averzivní kontrolou (trvalejší změny se u zvířat snáze navozují averzivní kontrolou) a že averzivní afektivita má relativně ostrý nástup a vyvrcholení na rozdíl od pozvolnějšího gradientu excitace a inhibice pozitivní afektivity (např. v souvislosti s krmením). Tyto tréninkové metody jsou u dítěte mnohem proklematičtější. V lidské socializaci se dokonce dají prokázat dlouhodobé negativní účinky silné averzivní kontroly (mj. opoždění interiorizace, delší převládání "heteronomní" morálky nad "autonomní").

O antecedentech kvalitního morálního vývoje dítěte pocházejících z oblasti rodičovských postojů uvádíme generalizaci z mnoha výzkumů:

- a) časté projevy vřelosti a lásky k dítěti podporují identifikaci dítěte s rodiči (ačkoliv v některých studiích je i náznak toho, že hrozby a punitivní přístup se mohou také v některých případech vztahovat k identifikaci);
- b) použití disciplinárních technik, které směřují ke změně chování dítěte indukováním vnitřních sil k vyhovění (např. odvoláním se na

potřebu lásky u dítěte, na sebeocení a zájem druhých), zvláště v kontextu s láskyplnými vztahy, podporuje vývoj interiorizované morální orientace, přinejmenším pozitivně ovlivňuje reakce dítěte po přestupku či překročení morálních norem; techniky obsahující fyzickou krutost nebo prosazující moc rodičů nad dítětem přímo vedou spíše k vývoji morální orientace založené na strachu z vnějšího přistižení a z trestu;

- c) speciální způsoby používání psychologických technik ve výchově, např. zvláštní zřetel na systém potřeb dítěte, na něž navazují, mohou ovlivnit typ interiorizované morálky (např. jsou-li orientovány převážně na lidské, humánní potřeby nebo konvenční autoritu, do jaké míry jsou integrovány s ostatními osobnostními složkami apod.).

Přehled podmínek a jevů socializace, který jsme dosud podali, vychází z výzkumů hledajících obecné, resp. zobecnitelné závěry. Vychází z předpokladu, že konstelace takových či jiných podmínek má za následek určité aktuální chování, zaujetí určitého hodnotícího postoje, určitého způsobu zpracování informace subjektem, eventuálně určité stálejší zaměření osobnosti. Bez takovýchto závěrů by nebyla věda vědou. V psychologii, a snad vůbec ve vědách o člověku, je však variační šíře vnitřních podmínek (vzpomeňme uváděncu studii R.O. Bella, 1968 v naší literatuře práce Dittrichové a kol., 1979, na novorozencích a kojencích), znásobených vývojovými zvláštnostmi (kvantitativními - vývojové tempo, i kvalitativními) natolik velká, že ani zcela uniformní, zcela identické vnější podmínky nebudou mít týž účinek, tj. nevytvoří stejnou osobnost.

8. Důsledky průběhu rané socializace pro morální vývoj

Ukázali jsme, že kognitivní vyspívání, na něž bezprostředně a v každém momentu navazuje zkušenost dítěte - zvláště sociální - vytváří komplexy nových kvalit v průběhu ontogeneze: jsou to především sebe-pojetí jako jádro osobnosti a soustavy postojů (implikující hodnoty a hodnocení) k různorodé vnější skutečnosti, resp. k prostředí, v němž dítě žije. S rostoucí komplexností asimilace vnějších podnětových struktur ke stále diferencovanějším vnitřním podmínkám subjektu, a zároveň s probíhající akomodací na měnící se vnější podmínky a požadavky prostředí, narůstá počet a mění se kvalita vazeb mezi faktory vývoje osobnosti. Proto výsledování přímých příčin či antecedentů mo-

rálních vlastností či morální zralosti osobnosti (k těmto pojmům budeme hovořit dále) je stále problematikou palčivou a nedořešenou.

Jak uvádíme dále, teoretikové kognitivního vývoje, zvláště škola Kohlbergova, vliv zkušenosti podceňuje, protože je úzce zaměřena na vývoj morálního usuzování; morální usuzování, kvalita myšlení, resp. vědomí je sice páteří prosociálnosti, je nutnou, ale - jak nejnověji přiznává sám Kohlberg - nikoliv dostačující podmínkou utvoření morálně vyspělé osobnosti. Více zkušenost respektující jsou další psychologické teorie a školy zaměřené na morální vývoj. Např. Hoffman (1963, 1970) po dlouholetých výzkumech vytypoval tři druhy rodičovských praktik, vztahujících se k morální charakteristice dětí: prosazování rodičovské moci, odnětí lásky či náklonnosti a používání logické argumentace. Prosazování moci se realizuje pomocí trestu (fyzického či jiného - odnětím věcí či privilegií); odnětí lásky či náklonnosti navozuje u dítěte různě silný strach ze zavržení; používání logické argumentace se opírá o vysvětlování a navozování zkušenosti o tom, proč dané chování ohrožuje subjekt či druhé lidi. Třetí způsob, který podle Hoffmana má nejtěsnější vztah k pozdější uvědomělosti a zvnitřnění správných norem, rozpracovává nověji tento autor v souvislosti s využíváním a rozvíjením empatie u dětí (viz dále). Teoretikové sociokognitivního vývoje, vycházející zvláště z konceptu kognitivní decentrace subjektu (respektování perspektivy druhého), zdůrazňují zkušenosti se zaujímáním různých sociálních rolí. V rané socializaci utvořený základ pro kompetence subjektu a percepce autority vyúsťuje v zaujímání konkrétních sociálních rolí, a to s různou úspěšností a s různými důsledky pro hodnocení sebe i druhých a vyspělosti morální vcelku. Učení se rolím je považováno za hlavní prostředek prosociálnosti (složek kognitivních i činnostních). Shodně s touto teorií i Kohlberg ve svých ojedinelých úvahách o vlivu zkušeností na morální vývoj vytypovává podmínky akcelerující či facilitující morální vývoj. Jsou to: časté interakce s druhými v různých situacích a zaujímání různých rolí v těchto situacích; příslusnost k různým sociálním skupinám (při různých pravidlech chování v nich), zkušenost s vůdcovskou pozicí a zkušenost s konflikty skupin s různými cíli - členství v těchto skupinách.

Několik longitudinálních projektů, přinášejících bezesporu přesnější data o antecedentech pozdější morální úrovně jedince než data anamnestická (např. u delikventů, alkoholiků apod.), poskytuje dílčí poznatky o převaze výskytu určitých okolností vývoje dítěte. Výsledky mají však většinou jen tentativní charakter a formují spíš hypotézy než určují kauzalitu. V našem longitudinálním projektu se ukázala nejvýznamnějším činitelem samostatnost v ranějším věku (jako projev

dítěte i její respektování a posilování rodiči), z okruhu proměnných chování matky, osobnosti, interpersonality a výchovných postojů otce i matky sejevily nejvýznamnější výchovné postoje: kamarádství a demokratické výchovné styly otce, nevýskyt striktnosti u obou rodičů, nevýskyt nespokojenosti s rolí - zvláště u matky, a tendence akcelarovat vývoj dítěte u otce (Kotásková, 1976; Kotásková, Vajda, 1981).

Přes mnohá dílčí data, o nichž se budeme zmiňovat v příštích kapitolách, zůstává otázka optimalizace morálního vývoje - tedy zajištění nejvhodnějších podmínek pro socializaci dítěte - stále otevřenou. Narůstající zájem o tuto problematiku ve světě, o němž svědčí silně narůstající počet publikací od 50. let do současného desetiletí, dokazuje společenskou potřebu vyrovnat se především s technologickými, ekologickými i dalšími životními změnami v rámci VTR a zamezit nárůstu negativních společenských jevů u mladé generace.

9. Socializace a morální vývoj - nové konceptualizace a koncepce

Přestože z předcházejícího textu vyplývá neoddělitelnost sociální zralosti a morální úrovně u individua, mnozí autoři zaměřeni na morálku jako psychologickou entitu doporučují nesměšovat oba pojmy. Tak Lickona (1976) a plejáda autorů, kteří přispěli svými studiemi do jeho sborníku, se shodují v tom, že "to, co je morální, je více, a odlišné od toho, co je prostě sociální" (str. 4). Tento názor je důsledkem pronikání především kognitivistů (zvl. Kohlberga) do teorie morálního vývoje: původně Piagetem definovaná morální autonomie jako relativistické pojetí společenských principů založených na sociálním kontaktu je Kohlbergem specifikována a propracována v konvenčním a postkonvenčním stadiu. Paradigmata teoretiků sociálního učení, implikující, že "morální" je především konformita k vnější normě, jsou tak překonána vyššími paradigmaty. Na druhé straně je ovšem přiznáváno, že "není možno zachovat hodnotově neutrální přístup k morálnosti", tedy lidé a jejich instituce jsou nejen nositeli, ale i určovateli toho, co je morální. Na nebezpečí skrytá v "morálně stratifikačních" systémech lidských společenství poukazují přitom např. H.N. a W. Mischelové (1976): tyto systémy často "usnadňují lidem používání široké variety sebeklamných mechanismů pro facilitaci a omluvu nejhroznějších činů a mimořádně krutých agresí". Různé hodnoty a jejich hierarchie u různých kultur i tříd nesporně hrají roli v obsahové složce morálky, což je nejen marxistickým východiskem, ale potvrzují to i všechny transkulturální výzkumy. Formální stránka morálky - principy,

zákony, normy - je blíže vývojovému hledisku, protože postihuje více kognitivní složky: Obvykle je struktura myšlení považována za "filtr" určující smysl, význam a dopad obsahu: Na druhé straně obsah ovlivňuje, které struktury jsou operacionalizovány v chování a jak. Někteří autoři z Lickonovy publikace vidí vliv společenských obsahů morálky hlavně v konvenční úrovni morálního usuzování, tedy v definované přiměřenosti chování či hodnocení v určitých situacích. Přiznává se však vliv i ve vyšších stádiích (postkonvenčních): Sokrates přijímal otroctví více než Lincoln, a ten je zase přijímal více než M.L. King. Je nesporné, že sociální role a sociokulturní povědomí, resp. tabuizace, ovlivňují nejen morální obsahy, ale i formy: dokládá to např. (často diskutovaná) převaha usuzování na konvenční úrovni u žen.

Pro socializační proces je ovšem důležité, nejen k t e r é hodnoty společnost vyvíjejícímu se jedinci předává, ale i j a k : samotné mechanismy předávání sociokulturního dědictví a sociálních norem předurčují regulující a seberegulující procesy, a to nejen v chování, ale i v prožívání. Např. Kohlberg (1969) dokládá, že strach z trestu neovlivňuje RTT (rezistenci ke svodu), zatímco navozené pocity viny ano. Toto tvrzení, sice empiricky potvrzené, ale stěží generalizovatelné na celou ontogenezi, navozuje hned řadu otázek, jaký je vztah viny a trestu, zvláště při utváření pocitů viny, apod. V Lickonově sborníku se k otázkám ovlivnění morálního vývoje staví různí autoři různě. Vzhledem k tomu, že vcelku se mi tato práce jeví jako určitý posun v názorech světových reprezentantů oboru socializace od dřívějších přístupů a vzhledem k zásadnímu významu těchto otázek pro výchovu dětí, podám zde jejich přehled.

Eysenck v Lickonově sborníku tvrdí a dokládá, že svědomí se utváří v procesu podmiňování; zvláště spočívá v naučených útlumech. Velmi přitom záleží na vnitřní budivosti (arousalu), která je vyšší u introvertů. Extraverti jsou často motivováni vyhledáváním vzrušení (sensation-seeking), aby vynahradili nižší vertikální budivost, a proto je mezi nimi více narkomanů a delikventů, proto je u nich nižší rezistence k pokušení. Introverti se spíše chovají společensky schvalovaným způsobem, jsou ovlivnitelnější vnějšími faktory, zvl. podmiňováním. Eysenckova argumentace ústí až k doporučení farmak na zvyšování vnitřní budivosti u extravertů, zvláště s předpoklady delikventního vývoje (ve spojení s N - neuroticismem je předpoklad sekundární psychopatie, ve spojení s P - psychoticismem jde o primární psychopatii).

Vztah k trestu jako výchovnému prostředku, ještě v 50. letech v západní výchovné ideologii velmi kritický a odmítavý, není již tak jednoznačný. Bettelheim (1970; cit. podle Lickony) tvrdí, že lidé ne-

mohou dosáhnout vysoké morálnosti, aniž by nejdřív nebyli coby děti vystaveni přísné morálnosti založené na strachu. Strach a úzkost, o který se dosti opírala už psychoanalýza, jsou respektovány i teoretiky sociálního učení jako potřebné pro proces učení. Aronfreed (1968) o kterém bude ještě řeč dále, považuje úzkost za nutnou k vytvoření "vnitřního kognitivního monitoru" k motivaci morálního jednání. Vůbec afektivní hodnoty, "trvalé zvnitřněné afektivní stavy" vytvářejí základní axiomatickou bázi, na níž mohou morální principy proniknout do dětského chování.

Strach z trestu je však příliš široký pojem - jde o to, jaký trest je přiměřený k navození přiměřené úrovně strachu. Burton (cit. podle Lickony) dokládá, že intenzivní trest může ve skutečnosti zvýšit deviaci navozením úzkosti do té míry, že naruší diskriminaci dobra od zla. Podle Burtona (i jiných autorů) působí trest nejlépe v kontextu s láskou, znovu se opakuje doporučení tradovaného výchovného prostředku "love-with drawal" "odnětí lásky či náklonnosti", o němž jsme se už zmiňovali.¹²

Také podle Piageta (1932/1965) je heteronomní fáze spojena se strachem z trestu; dítě osvojující si návyk být trestáno za přečin přičítá spontánně trest přirozené moci trestajícího. Podle Freuda (1930/1961) víra v imanentní spravedlnost je funkcí utvářeného super-ega a s věkem se krystalizuje, zesiluje (oproti Piagetovi, který říká, že se s věkem zpochybňuje, ztrácí). Freud stanoví dvě stadia pocitu viny: první jako strach z autority a druhé jako strach ze super-ega (z původní sociální úzkosti se utváří vnitřní pocit viny a potřeba být potrestán). Karniolová (1980) našla potvrzení Freudovy interpretace u dětí z 2. a 4. tříd. V jiné práci (1982) zkoumala, zda existují rozdíly v transgresivním chování (přestupcích) mezi dětmi používajícími různé typy kauzálních výkladů pro příběhy s imanentní spravedlností (u 10-12 letých dětí). Zjistila, že afektivní reakce spojená s pocitu viny převažuje vysoce i u dětí provádějících často přestupky, ale uvádějících psychologicky zdůvodněné odpovědi - tedy anticipace viny je neodrazuje od přestupku (předpokládají, že se pak přiznají). Uzavírá, že vývojově zralejší děti, které se dopouštějí přestupku, konají tak proto, že se dovedou lépe vypořádat se situací - vinu smyjí pozdějším přiznáním (viz katolické náboženství). Teore-

12 V našem prvním longitudinálním výzkumu jsme se opakovaně tázali na způsob trestání rodiči. Nejčastěji rodiče sice tvrdili, že na dítě nejvíce působí "když se na něj zlobím", "když s ním nemluví", ale opakovaně tento způsob používali méně často než jiné tresty - napomínání, výčitky, plácnutí apod. Podle mého názoru v ý z n a m pro dítě jako "odnětí náklonnosti" dospělého může mít i jiný než přímo proklamovaný projev, takže všechny systémy kategorizující tresty a jejich pozdější důsledky pro morální vývoj (viz dále zvl. Hoffman, 1970) mají určitá slabá místa.

ticky uzavírá Karniolová, že víra v imanentní spravedlnost se liší od strachu z trestu (které směšuje Piaget) a ani Freudova koncepce není udržitelná - víra v imanentní spravedlnost není založená na vině (děti, které řešily dilema v duchu imanentní spravedlnosti, neuváděly vinu).

Uvedené exkurse naznačují podle mého názoru tři tendence, vynořující se z dnešní již rozsáhlé literatury o morálním vývoji v ontogenezi: a) respekt ke společenskohistorickým základům pojetí morálky; b) zvyšování úlohy emocionálního vývoje ve formování morálních složek vědomí individua; c) uvědomění mnohaúrovňových vztahů mezi morálním usuzováním (vědomím) a jednáním.

V poslední době se - zvláště v kontextu s prosociálním chováním - zdůrazňuje senzitivnost k citům a postojům druhých jako základní výchovné východiště. Podpora empatie, používání indukce a zdůvodnění, konkrétní poskytnutí možnosti nápravy v různých interpersonálních dějích, umožňování dítěti zaujímat různé role ve skupině pro podporu respektu pro druhé, modelování prosociálních aktů a navozování kompetence pomoci druhému - to jsou výchovné praktiky respektované nyní všemi teoretiky, kognitivisty, stoupenci teorie učení i stoupenci sociokognitivní teorie. V rámci těchto uznávaných výchovných metod, uplatnitelných jak v rodinném prostředí, tak v kolektivech a masově sdělovacích prostředcích, je místo i pro shora diskutované negativní emoce: zkušenosti s řešením sociálních konfliktů a vyrovnávání tenzí se jistě neobejdou bez určité úzkosti a prožitků nepohody (Hoffman: "normal run of distress experiences"). (Otázka konfliktů, nosná pro dialektickou teorii, je ostatně důležitá i v kognitivním vývoji - kognitivní konflikt podle Piageta i Kohlberga je základním činitelem vývoje.)

Dlouhodobější či intenzivnější úzkost a nejistota z ní plynoucí ovšem jsou všeobecně uznávaným negativním činitelem morálního vývoje. Tak např. Hoffman poukazuje na pozitivní vztah mezi emocionálním bezpečím a altruistickým chováním: "deprivace egoistických potřeb vede velmi pravděpodobně ke stavu přehnaného zaujetí sebou samým - vlastními potřebami, nadějením a strachy", zatímco stav dobré pohody může facilitovat morální vývoj pomocí "ponechání osoby otevřenější a responsivnější k potřebám druhých". Podobně Simpson (1976): "jedinci, kteří zůstanou motivováni neuspokojenými psychickými potřebami, nemohou fungovat na vyšších úrovních morálního vývoje". Obdobně Maslow (1954): "uspokojení v dané úrovni potřeb je podmínkou dosažení odpovídající morální úrovně".

Campbell, který ještě v roce 1965 podporoval genetický základ altruismu, už v r. 1972 uznává, že altruismus lze dosáhnout jen pro-

střednictvím "sociální a kulturní evoluce pomocí historické selekce a kumulace výchovného systému, intraskupinových sankcí, supernaturálních (nadosobních, nadrodinných) účelů, apod." Rosenhan (1978) říká: "... pravděpodobnost altruistického chování je zvýšena při prožívání pozitivního afektu. Za druhé, altruismus může uspokojovat standardy chování internalizované individuem a mohou tedy vést ke skrytému sebeposilování. A za třetí, kognitivní procesy, zvláště pozornost, může facilitovat altruistické jednání". Obdobně Bar-Tal (1982) dokládá, že prosociální projev (rozsah, kvantita a kvalita pomocného chování) je determinován na jedné straně kognitivními a morálními schopnostmi a sociální perspektivou, na druhé straně seberegulačními schopnostmi.

Chtěli-li bychom shrnout poslední pasáž o nových přístupech k morálnímu vývoji, mohli bychom vytypovat určité shodné tendence: Morální usuzování jako kognitivní, na intelektové kapacitě závislá složka morálního vývoje (i Kohlbergem považovaná za nutnou, ne však dostačující podmínku celkové morální úrovně), je stále důsledněji doplňována o nové aspekty. Z těch je pak podtrhována sociální zkušenost (i výchova má především tuto zkušenost zprostředkovat) a emocionalita jako silný motivační činitel.

II. Teorie vývoje morálních složek vědomí

1. Marxistické přístupy a psychologické koncepte morálního vývoje

Morálka představuje (Anisimov, 1977) dialektickou jednotu materiálních a duchovních, společensky významných i subjektivně osobnostních komponent, praktického chování lidí, jejich činů i morálního vědomí. Vnitřní přesvědčení a morální úroveň jednotlivců i kolektivů nelze proto odtrhovat od jejich jednání, konkrétních činů. Kompetence každého jednotlivce, daná socialistickým typem výroby a rozvíjená i v ne-výrobní sféře, znamená iniciativně, aktivně a správně zasahovat v konkrétních situacích, aktivně bránit spravedlivou věc, řešit morální problémy či konflikty ve shodě se zvnitřněnými normami spravedlnosti a lidské rovnosti, ve prospěch socialistické společnosti.

Formy chování lidí, typ a struktura jejich morálního vědomí jsou podmíněny systémem společenských (výrobních, sociálně ekonomických) vztahů, panujících v dané historické epoše. Tato podmíněnost není přímá, je zprostředkována jevy materiálního a duchovního řádu, především potřebami a zájmy lidí, ve kterých, jak psal Engels, se přímo odrážejí sociálně ekonomické vztahy. Na bázi sociálních zájmů a potřeb se formují i morální potřeby. Morálka je závažným regulátorem společenského života, spočívající jak ve způsobu osvojování sociálně mravní zkušenosti jedincem, tak v jeho duchovně praktické činnosti.

Marx, Engels a Lenin podtrhli v historii člověka odklon od pojetí člověka jako oběti přírodního prostředí, kdy ji neovládnul, ale byl její součástí v zajišťování nejnnutnějších životních potřeb, k člověku více závislému na sociálním společenství, se zájmy stále více se diferencujícími v nových formách společenské dělby práce (tedy někdy se neshodujícími se zájmy širší společnosti). Autonomizace jedince je výsledkem střetání dvou motivů: na jedné straně závislosti osobnosti na společnosti, zainteresovanosti v udržení společenského pořádku jako zdroje osobního blaha, a na druhé straně ve svobodě (relativní) výběru určitých druhů chování ve spektru možností, svobodě rozhodování, která je základem osobní zodpovědnosti za ně a vyžaduje vyspělý stupeň autoregulace. Svobodná vědomá činnost "kak raz i sostavljaet rodovoj charakter čeloveka" (Marx a Engels, Iz rannych proizvedenij, s. 565). Subjekt morálního rozhodování však vždycky hledá oporu společnosti ve svém výběru: oporu v normách společnosti. V těchto normách se obráží systém morálních potřeb společnosti (třídy, skupiny) klade-

ných na jednotlivce a stojí za nimi veřejné mínění. Dialektika společenského a individuálního je vyjádřena Marxem a Engelsem: "Toliko v kolektivu individuum dostává prostředky, poskytující mu možnost všestranného vývoje vlastních požadavků, a v důsledku toho, jen v kolektivu je možná osobní svoboda" (Marx, Engels: Sočinenija, tom 3, s. 75). V socialismu, jak předvíдали Marx a Engels, se překonávají protikladnosti egoismu a altruismu a vzniká jednota osobních a společenských zájmů (Sočinenija, t.3, s. 236). Dochází ke změně morálky jako "systému zákazů", v morálku jako sílu sociální aktivizace. "Proces humanizace osobnosti postupuje od racionálního osvojení určitých morálních hodnot k jejich emocionálnímu prožívání, a tak k utváření 'hlubkové' morální potřeby; a naopak - od hluboké, nevědomé potřeby pozitivních emocí k uvědomované potřebě 'lidského v člověku'." (Anisimov, 1977, s. 40.)

O emocionálních a motivačních základech morálky individua hovoří už více marxisticky orientovaných psychologů. Tak např. Leontjev (1977) považuje za regulátory mravní citění, zvl. svědomí, pocity studu a viny, kteréžto vznikají u různých lidí různými pochody a formami (viz vyprávění Marxovo o různém svědomí u republikána a rojalisty). Sebehodnocení je dalším propracovaným konceptem v sovětské psychologii. "Efektivnost společenského hodnocení a sankcí pro subjekt závisí na tom, nakolik citlivě a zainteresovaně na ně subjekt reaguje, tj. nakolik hluboce se zakořenily v osobnosti morální principy společnosti. Proto v systému morální motivace musí existovat zvláštní mechanismus, umožňující převod společenského hodnocení a sankcí na morální jazyk samotné osobnosti. Tuto roli vyplňuje sebehodnocení ve formě morální reflexe" (str. 86).

Předškolní a školní věk je pro ontogenezi morálních složek vědcmí důležitý z hlediska dvou základních procesů: utváření vědomí já v konfrontaci se sociálním prostředím jako nositelů pravidel i norem pro vlastní chování a kognici, a přeměnu původně "vnějších" požadavků i norem pro vlastní autoregulační systém, ve vnitřní korektivy či přesvědčení. "Podstatnou součástí morálního vývoje dítěte je ovládnutí zvláštní formy regulace jeho chování, kterou my ve shodě s O.G. Drobnickim vztahujeme k tzv. normativní regulaci. Podle myšlenek O.G. Drobnického tato regulace představuje svým způsobem svébytný 'mechanismus', který musí za nepřítomnosti jiných forem determinace utvářet prospolečenské chování lidí v situacích, kdy jejich úzce osobní zájmy jsou v protikladu zájmům širšího společenského prostředí." "Zvláštním rysem tzv. morální regulace je to, jakou funkci kritérií vyplňují představy ze sféry nutného a hodnotného, včetně kategorií dobra a zla, přičemž v kvalitě instancí závazně vystupuje sám člověk, a sankce

mají vnitřní charakter." (S.G. Jakobson, L.P. Počerevina, 1982, s. 90). Dále autorky podtrhují u morální regulace její determinaci pro společenského chování, při nepřítomnosti vnější kontroly či nátlaku v tomto směru.

Vedle zmíněného aspektu, zvnitřňování vnějších norem související s uvědomělostí, je propracováno v marxisticky fundované literatuře hledisko psychologické a pedagogické senzitivnosti k citům a postojům druhých jako základní výchovné východisko. Podpora empatie, používání indukce a zdůvodňování, konkrétní poskytnutí možnosti nápravy v různých interpersonálních dějích, umožňování dítěti zaujímat různé role ve skupině pro podporu respektu pro druhé, modelování prosociálních aktů a navozování kompetence pomoci druhému - to jsou nové prvky výchovy k socialistické morálce. Jak jsme se již zmiňovali v předchozím textu, za nejpropracovanější studie v oblasti začlenění dítěte v kolektivu, jeho rolí (společenských funkcí, kompetencí) a vývoje pro společenského chování a kolektivních postojů lze už dnes považovat práce sovětských sociálních a vývojových psychologů (např. studie Petrovského, Božovičové a její školy). V souvislosti s otázkami procesu decentrace subjektu, přijímání pravidel, přejímání odpovědností apod. nutno zmínit alespoň práce Subotského (1983) a Čudnovského (1981), které uvádíme v kap. II,6.

Zajímavé přístupy týkající se regulační funkce morálního vědomí v morálním jednání jsou uvedeny v několika novějších sovětských monografiích (Anisimov, 1977; Archangelskij, 1974; Gusejnov, 1974; Titarenko, 1974; Rybakova, 1974; Lapina, 1974 aj.). Např. L.M. Archangelskij, analyzující "mravní potřeby v sociálním styku (obščenii)", podtrhuje, že "mravní vývoj osobnosti je v mnohém stimulován potřebami člověka v sebezpečetnění (samoutverždeniji) a sebeurčení (samoopredelenii) na straně jedné, a potřebou společenského uznání osobní důstojnosti na straně druhé" (cit. z Anisimova, 1977, s. 31). Otázky duchovních potřeb obecně a jejich vztahu k morálním potřebám a motivaci morálního chování řeší z různých aspektů všechny uvedené práce. Na ně pak navazují stále četnější empirické studie, pojaté z vývojově psychologického aspektu, vycházející ze základních děl sovětských "klasiků" objasňujících vztah bytí a vědomí, činnosti a myšlení z marxistického, dialekticko-materialistického hlediska. Tak je dán pevný základ i pro natolik závažný a základní problém vazeb vědomí a jednání jedince vůbec a morálního vědomí a jeho regulující funkce pro činnost zvláště.

Z hlediska historie vědy zabývá se psychologie problematikou morálního vědomí spíše okrajově a relativně kratší dobu než etika; v posledních desetiletích, mj. v souvislosti s moderními požadavky

hlubšího sepětí vědy se společenskou praxí, však význam psychologie v problematice morálních kvalit člověka narůstá. V.T. Jefimov v rámci diskuse, vedené v časopisu Voprosy filosofii (1982), říká: "Od etiky jako filosofie morálky nelze očekávat získání takových poznatků o genezi a mechanismu fungování individuální morálky, protože prostá dedukce nemůže poskytnout pozitivní vědecké řešení mnoha konkrétních stránek vzájemných vztahů společenské a individuální morálky" (Jefimov, 1982, s. 69).

2. Historie psychologických přístupů k morálce a morálnímu vývoji

Zásahy psychologie do problematiky řešené po staletí více na poli filozofie, zvláště etiky jako její disciplíny, mají za sebou už historii úspěchů a neúspěchů. Z vývojově psychologického hlediska považujeme za důležité připomenout především psychologické teorie, implikující koncepci člověka jako "od přírody" dobrého či zlého. Toto hledisko předpokládá i zásadní způsob chápání sociálního prostředí (normativ, tabu apod.) jako "držícího na uzdě" člověka před jeho přirozenými pudy a impulsy nepřátelskými vůči druhým, či jako faktor pozitivní, rozvíjející, podpurný. Dialekticko-materialistické pojetí, zamítající teleologické přístupy, toto "buď - anebo" překonává. Přesto však si připomeňme obojí přístup, protože některé z přežívajících psychologických teorií (např. psychoanalýza, neanalytické směry) na tomto zásadním pojetí člověka ve společnosti přímo stavějí.

Linie filozofů nacházejících pozitivní prvky v lidské povaze a bytí, může začínat už Sokratem a Platónem, kteří vložili do lidské sebereflexe i proces hledání a nacházení ctností, zamezující působení negativních jevů lidské přirozenosti: "vědění je ctností" - poznání toho, co je správné, vede ke správnému chování. (Připomeňme si, že pramen kréda Kohlberga a dalších kognitivistů tedy můžeme už najít ve starověké filozofii.) Další zajímavou "optimistickou" linií je řada psychologů, opírajících se o Aristotela, kteří plédují, že člověk může být dobrý, jsou-li splněny určité podmínky. Není to jen rozum a sebereflexe, je to i síla vůle jako přirozený popud. Naturalisté tvrdili, že žije-li člověk ve shodě s přirozenými zákony, nečiní zlo; pramenem zla jsou ty lidské koncepce a instituce, které nejsou ve shodě s přirozeným řádem jsoucna.

Z psychologů zakládajících své teorie na pozitivní koncepci podstaty člověka můžeme jmenovat např. Rogerse a Maslowa (další koncepce viz následující subkapitola), zdůrazňující sebeaktualizaci jako pod-

mínku zdravého a dobrého životního naplnění, lásky a tvůrčí realizace. Obdobně Fromm ve svých ranějších pracích (1941) považuje seberealizaci za využití přirozeného potenciálu člověka být dobrým.

Linie pesimisticky laděných filozofických a psychologických teoretiků je relativně čteněji zastoupena snad i proto, že náboženství, ovlivňující svou věroukou po tisíciletí i filozofii, vychází z hříšnosti lidské podstaty. Mechanický materialista Hobbes v 17. století podrobuje kritice hedonistický charakter lidské bytosti - hledání uspokojení a odstranění bolesti - a pesimisticky popisuje životní podmínky jako neustálou nerovnováhu dobrého pro jednoho, zlého pro druhého. Jedině autoritativní státní či společenský systém může zamezit tomu, aby si lidé nečinili navzájem zlo v zájmu vlastního prospěchu. Tyto názory se odrážejí v sociáldarwinismu, zdůrazňujícím boj o přežití jako nejdůležitější moment evoluce.

V psychologické literatuře zastupuje pesimistický směr pojetí lidské bytosti jako principiálně destruktivní škola Freudova. Sexuální a agresivní pudy jsou u člověka základní silou, kterou je nutno během života regulovat a omezovat v zájmu společenského soužití. Systém společenských norem a tabu má funkci ochránce před projevy přirozených sociálních pudů jednotlivců a současně funkci neblahého tlaku vedoucího k psychickým poruchám. Superego, vzniklé interiorizací sociálních standardů u každého vyvíjejícího se subjektu, má tedy silnou regulační funkci v potlačování pudových sil a je nositelem morálních stránek osobnosti. (O nových proudech čerpajících z tohoto teoretického základu se zmíníme v příští kapitole.) Obdobné přístupy nacházíme u C.G. Junga (1966): přirozené přání, potřeby a pudové síly člověka stojí v protikladu k morálním hodnotám. Sociální zkušenost učí subjekt potlačovat agresivní sklony, incestní sklony apod. a individuace v průběhu ontogeneze implikuje uvědomění si těchto původně nevědomých sklonů a konfliktů se společenskými restrikcemi.

Tento stručný nástin základních filozoficko-psychologických koncepcí, rozpracovávaných do dílčích teorií a hypotéz, není jistě úplný a vrátíme se k němu v příští subkapitole. Uvádíme jej zde proto, abychom tento proud konfrontovali se zcela jinými postupy, empiricko-pragmatickými, které v psychologii především druhé poloviny 20. století znamenaly zvrát v mnoha směrech. Pozitivismus vnesl svými metodologickými požadavky zmatek do řad stoupců uzavřených teoretických schémat. Také psychologické studie o charakteru, převážně spekulativního a mnohdy religiozního rázu, opřené o kategorizaci morálně volných vlastností a rysů, byly náhle zpochybněny a téměř anulovány - např. rozsáhlým výzkumem Hartshorna a Mayové koncem 20. let tohoto století. Skeptické závěry (mimořádně v nejnovější době revidované) o

stálostí sklonu, respektive obecném morálním profilu či úrovni osobnosti, odradily psychology od obdobných pokusů téměř na dalších 30 let. Hartshorne a Mayová z Chicaga provedli na velkém vzorku 11 000 dětí výzkum projevů lhaní, krádeží, šizení apod. a šokovali pedagogy těmito závěry:

- 1) Neexistuje významná korelace mezi výchovou charakteru a aktuálním chováním;
- 2) morální chování není konzistentní u téže osoby od situace k situaci;
- 3) neexistuje nutný vztah mezi tím, co lidé říkají (jak smýšlejí), a tím, jak jednají. Lidé odsuzující krádež a šizení mohou krást a šidit stejně jako druzí;
- 4) šizení, podvádění je normálně rozloženo (je frekventní) kolem "mírného šizení" - normální je mírné šizení u většiny.

Tyto závěry posloužily teoretikům učení nasměřovaným na situacionismus, který v mnohém ohledu v oboru sociálního učení existuje dodnes (např. W. Mischel, Bandura aj.). Na druhé straně však nejednoznačnost závěrů Hartshorna a Mayové o vnějším působení, o výchově morality povzbudila obrovský evropský myšlenkový proud tzv. kognitivistů - nativisticky orientovaných teoretiků o vnitřně determinovaných fázích ontogeneze myšlení, obražejících se nejen ve struktuře vědomí v tom kterém věku, ale mající samozřejmě maximální podíl na koncepci reálného světa vyvíjejícím se dítětem, tedy na chápání a řešení morálních konfliktů a dilemat, na morálním usuzování, pojetí spravedlnosti apod. Jde tedy o sféru mravního vědomí. Sled názorů a výzkumů iniciovaných Piagetem, který v 30. letech vydává již klasickou studii "Morální úsudek dítěte", se zabývá tématy morálního vývoje z hledisek, která nás zajímají dodnes, i když zde postrádáme např. problematiku motivační a nativistický přístup z dialektického hlediska považujeme za jednostranný a neúplný. Tak Piaget stanoví stadia pojetí spravedlnosti a autority dítětem (správné je to, co je vyžadované - 5-8 let; rovnostářství (reciprocita) vyváží poslušnost - 7-12 let; spravedlivá rovnováha a respektování okolností - 11-x let); stadia uplatňování pravidel (egocentrismus 2 - 6 1/2 let; kooperace 5-11 let; kodifikovaná pravidla 10-x let); stadia uvědomění principů stanovení pravidel (svatá a nedotknutelná 1-8 let; produkt vzájemného souhlasu 7-12 let) a další členění. Popsal a jeho stoupenci ověřili (resp. dodnes ověřují) také určité mechanismy vývoje vědomí subjektu, tzv. decentraci, původně chápanou jako kognitivní decentrace - schopnost vidět objekt z úhlu druhé osoby, později aplikovanou na sociální interakci. Mnoho výzkumů zaměřil na intencionalitu, hrající ve vývoji morálního vědomí důležitou roli v předškolním a školním věku - schop-

nost postihnout a respektovat záměr jednající osoby, postupně hodnotit jako závažnější zlý záměr, úmysl než velikost způsobené škody.

Studie o vývoji morálního usuzování vyúsťují nejnověji ve směr sociokognitivistů, který opanoval toto pole v posledním desetiletí na celém světě (včetně sovětských autorů) - viz stať Kotáskové (1982) v Československé psychologii. Američan Lawrence Kohlberg (viz kap. I.5) od 50. let rozpracovává stadia morálního usuzování odvozená od vývoje kognitivních struktur, rozpracovává metodologii výzkumů a realizuje mnohé studie včetně transkulturálních, a ostré polemiky o jeho koncepci a validitě výsledků, zvláště o její užitečnosti ve vztahu k morálnímu jednání, trvají dodnes. Kohlberg (1969) shrnuje svá tvrzení takto:

- 1) Vývoj v daných stadiích je invariantní - dítě musí projít postupně stadii v daném progresivním sledu, nelze stadium "přeskočit".
- 2) Ve vývoji těchto stadií subjekty nemohou porozumět morálnímu úsudku vyššímu než o jeden stupeň.
- 3) Pohyb směrem k vyššímu stadiu je podpořen kognitivním disequilibriem, vytvořením nerovnováhy (zde je naznačeno dialektické pojetí a dokonce vliv zkušenosti).
- 4) Vývoj individuua může vrcholit v kterémkoli stadiu (tedy "zastavit se" na úrovni 3, 4 apod.).

A nověji, po polemikách s environmentalisty a jinými teoriemi morálního vývoje dodává:

- 5) Kognitivní vývoje je nutnou, ale nikoliv dostačující podmínkou morálního vývoje. (Totéž ovšem je možno říci o empatii - viz dále - také tato je nutnou, ale ne dostačující podmínkou: pomocí empatie se zprostředkovává vývoj porozumění druhému subjektu, jehož zákony jsou budovány na vzájemném respektu.)

Kriticismus Kohlbergovy teorie a metod nepochází jen ze strany teoretiků sociálního učení a empiristů, ale i z řad samotných kognitivistů. Např. Levine (1979) vyzvedá neuspokojivost individuální konzistence odpovědí Kohlbergových testů (stadium je charakterizováno úrovní 50 procent řešení), nesouhlasí s tezí, že nižší stadia jsou potlačena a vyhasínají během ontogeneze (nižší struktury zůstávají podle Levina k dispozici). Zdůrazňuje podíl nonkognitivních faktorů na řešení morálních dilemat - osobnostních charakteristik, sociálních postojů, emocionálních faktorů, pohlaví a situačních proměnných, odlišujících rozdíly řešení v přirozeném experimentu a v laboratoři; konečně Levine podtrhává - vedle zmíněné intrapersonální variability - i skutečnosti a zkušenosti interpersonální. Tato problematika se již více dotýká ožehavého - a světem hýbajícího - problému vztahu morálního vědomí a jednání, tedy regulační funkce vědomí; tuto problematiku rozpracováváme později.

Uvedený trend názorů na úlohu vývoje kognitivních struktur v různých kvalitách morálního vědomí vyvíjejícího se subjektu nás může zajímat i z hlediska konfrontace individuálního a společenského vědomí: dotýká se dříve méně specifikovaného procesu interiorizace, zvnitřňování společenských norem, utváření životního a světového názoru a vůbec začleňování jedince do stále širších sociálních a politických kontextů života s pravidly a normami různé obecnosti a účinnosti. Tento evropsko-americký trend myšlení opřený o četné výzkumy však není jediným v problematice morálního vědomí.

Polemika s Kohlbergem a jeho stupenci, nejednoznačnost výsledků o vztahu morálního úsudku a reálného jednání i snaha po "zlidštění" této teorie, považované za studenou a poněkud odtrženou od životní rozmanitosti prožitků a zkušeností subjektu, vedl v posledních desetiletích desítky autorů k orientaci na principy prosociálnosti a altruismu člověka obecně, a prosociálního chování zvláště (pomoc druhému, podpora slabšího, štědrost, kooperativnost apod.). Teorie a výzkumy takto zaměřené se týkají vědomí i jednání, navíc jejich hledání principů se neomezuje na jeden - byť i nejvyšší a regulující - psychický proces - myšlení. Jak uvidíme v příští kapitole, např. kořeny altruismu lze najít v evoluci člověka - altruismus je funkčnější pro zachování druhu, podporuje přežití. Někteří autoři (např. Campbell, 1975) tvrdí, že také společenské normy a morální pravidla sociálních systémů jsou důsledkem selekčního procesu. Další autoři (např. Cohen, 1972) dokládají, že k evoluci altruismu dochází jen u kultur s určitými sociálními strukturami, podporujícími a odměňujícími empatické cítění. Dalším inspiračním zdrojem nonkognitivistických přístupů jsou psychoanalytické a neanalytické školy, osobitým způsobem vykládající střetání individuálních a společenských požadavků a norem ve vývoji a utváření obranných mechanismů u subjektu. Jak jsme se již zmínili, tyto školy vycházejí z primárně egoistické psychické struktury nejen dítěte, ale vůbec lidského jedince, jsou ovšem tvrdě odsouzeny novými teoriemi o genuinních sociálních charakteristikách člověka, raných pudových projevech empatie, strukturační sociálních potřeb apod. Také teoretické sociálního učení přinášejí pádné důkazy o neúnosnosti psychoanalytických východisek, i když z opačné strany: altruismus a prosociálnost jsou naučené prostřednictvím posilování a modelování, důsledkem je sebeposilování - po zvnitřnění vnějších norem jsou altruistické postoje a chování důsledkem seberegulačních sil, umožňujících řídit (schvalovat, mít z něčeho uspokojení) vlastní chování bez působení vnějších tlaků či odměn.

Vývojový aspekt morálního vědomí obohatil psychologickou teorii a praxi ještě v jednom směru: v otázce motivace. V této souvislosti by bylo na místě zmínit se o vazbách na teorie osobnosti, což je rámec značně široký a diskutujeme jej v samostatné subkapitole. Zajímavé je, že tento aspekt je značně rozpracován v socialistických zemích, zvláště v Polsku, ale také v SSSR. Zmíníme zde školu Reykowského, opírající se už o asi 20 letou zkušenost a výzkumy na Varšavské universitě.

Reykowski (1982), když probírá motivační faktory prosociálního chování, všímá si především atribuce hodnot (sociálního objektu, altruistického chování vůbec, či norem - např. spravedlnosti) a utváří podle těchto dimenzí typologii jednotlivců (ipsocentričtí, endocentričtí). Za hlavní vnitřní mechanismus (ve shodě s Piagetovým principem rovnováhy) motivace prosociálního chování považuje diskrepanci mezi informací o reálném či možném stavu objektu a standardy jeho normálního či žádoucího stavu. Mocným činitelem je tu přitom blízkost objektu (v psychologickém smyslu: "proximity to the self"), napomáhající k přenosu vlastních standardů (potřeb a jejich uspokojení) na standardy objektu. Motivační nabuzení (arousal) způsobené diskrepancí mezi reálným stavem individua a vlastními standardy je podle Reykowského univerzální, liší se jen dílčí mechanismy (reprezentace sociálního objektu či reprezentace vnitřní normy či obojí). Důležitým činitelem, jak je patrné ze shora uvedených konstruktů, je v celém motivačním systému prosociálnosti pojetí vlastního já. Pojetí já se objevuje jako ústřední pojem v motivaci i v mnoha dílčích nepsychoanalytických a dialekticko-materialisticky fundovaných teoriích (Abulchanova-Slavskaja 1977 aj.). Spolupracovníci Reykowského koncipovali a realizovali mnoho výzkumů na ověření důležitosti sebepojetí v interpersonální vůbec a v prosociálním chování zvláště. Sebehodnocení, vztahující se k úsudku o sobě samém, mělo kurvilineární vztah ke zkoumaným formám prosociálnosti: vysoké (to zvláště) a nízké sebehodnocení předznamenávalo nízkou prosociálnost (viz kap. I 7).

3. Teorie vývoje altruismu

Altruistické chování je v posledních desetiletích předmětem zájmu praktičtějšího než starší studie o charakteru, které byly poznamenány spekulativními "klasickými" psychologickými přístupy. Vedle otázek, jak altruistické chování vzniká (fylogeneticky, ontogeneticky, socio-kulturně historicky), klade společenská praxe otázky na specifické podmínky facilitující projevy altruismu, na osobnostní koreláty toho-

to chování, na jeho socializační antecedenty, na principy, jimiž je jeho vývoj řízen apod. Na odborném psychologovi pak spočívá tíha nalézt optimální strategii jeho výzkumu - zjišťování, diagnostikování, stimulace, motivace.

Sharabary a Bar-Tal (1982) shrnují, že v současné době existují 4 teoretické přístupy k vývoji altruismu: evoluční, psychoanalytický, dále přístup vyplývající z teorie učení a směr vyplývající z teorie kognitivního vývoje. Přesto, že jsme shora naznačili, jak nelze odtrhovat jednotlivé složky vývoje v rámci dialektické teorie, jak např. sociální učení a kognitivní vývoj tvoří vzájemně se stále prolínající proces, probereme si nyní východiska těchto přístupů odděleně: považujeme to za vhodné proto, že autoři všech 4 skupin teorií používali rozdílné metodologie k získávání výsledků a ke generování a ověřování hypotéz a každý z uvedených přístupů přispěl svým dílem k porozumění určitých aspektů této problematiky.

E v o l u č n í p ř í s t u p vychází ze selektivní kumulace chování rezultujícího ze změn sociálních podmínek prostřednictvím transmise genů: během přírodního výběru byly geny pro altruistické chování preferovány (Williams, 1971; Wilson, 1975), jako funkčnější pro přežití člověka: Tento "motiv" - přežití - je mj. odvozován z vypořádaného jevu, že altruismus je primárně zaměřen na nejbližší okruh jedinců (rodina, potomstvo, příbuzní) a teprve sekundárně na větší sociální skupinu. Skupiny, které úspěšněji potlačují antisociální projevy, mají větší šanci na přežití. Poukazuje se též v tomto kontextu na recipocitu - předpoklad, že altruistický projev bude opěťován. Sociokulturně evoluční přístup vyzdvihuje sociální indoktrinaci ve vývoji lidstva, sloužící vývoji sociálních systémů.

P s y c h o a n a l y t i c k ý p ř í s t u p se zabývá altruismem spíše sekundárně, je zaměřen více na agresi a negativní střetání individua a společnosti. Freud sám tvrdí, že člověk je v základu sobecký, lidská povaha je vrozeně zaměřená na hledání sebe a na hledání rozkoše a socializována může být jen pod silným společenským tlakem. Jde o konflikt id a superego, provázený obrannými mechanismy. Dítě se mění z egoistického jedince v dospělého, který miluje a dává, prostřednictvím vnitřního (zvnitřněného) systému - superego - konsolidovaného během Oidipální fáze (a v adolescenci znovu otevřeného). Úkolem superego je kontrola impulsů umožňující jednat ve shodě s očekáváními společnosti; ovšem tato očekávání nejsou shodná s potřebami dítěte. Obranné mechanismy slouží k vyřešení tohoto konfliktu, a tedy k altruistickému projevu. Může jít o potlačení původních sobeckých přání, jejich transformace (tzv. "reaction - formation": subjekt jedná altruisticky proto, že má potlačené přání působit zlo), projekce

(subjekt může promítat do druhých vlastní neuspokojené potřeby, které se snaží tedy uspokojit u druhých - substituční či zástupní sebeuspokojení).

V nejnovějším rozboru přínosu psychodynamických teorií k problematice vývojových mechanismů morálního vývoje postuluje R.M. Henry (1983) ve snaze vyrovnat se s novými koncepcemi toto: Piagetovy a Kohlbergovy konceptualizace zapadají do oblasti ega, nikoliv do nevědomého superega. Superego se projevuje v pocitech (feelings), že tento čin je dobrý a tento špatný, v nevědomém strachu z trestu (trest za vyhovění určitým impulsům - sexuálním, agresivním apod. - či strachu ze ztráty lásky, či v pocitech viny po přestupku). Superego se formuje prostřednictvím identifikace a introjekce rodičovských či jiných autorit. Pro nevědomí představují rodiče rozhodující a absolutní autority, ale ego záhy dospívá k popření tohoto pojetí, a tak se vyvíjejí stále více propracované racionalizace morálních přesvědčení (viz vyšší Kohlbergovy fáze). Motivací k tomu je narcisistní potřeba popřít submisivitu vůči rodičům a hostilita vůči nim rezultující z jejich odmrštění a odnětí lásky.

Požadavek spravedlnosti vysvětluje Freud, aspoň zčásti, jako reakci (reaction formation) na původní závist, kterou pociťují malé děti vůči svým sourozencům. (Tato obranná reakce se vytvoří proto, že není reálně možné zachovat tento hostilní postoj, aniž by se navodila hostilita ze strany milovaných rodičů.) Freud sám píše, že "prvním požadavkem této reakce ("reaction formation") je spravedlnost, stejné zacházení se všemi", "zajistění, aby jednou stanovený zákon nebyl narušen ve prospěch žádného jedince" - tedy proti favorizacím a privilegiovanosti (Henry, 1983).

N e o a n a l y t i k o v é jako Erikson a Fromm nacházejí pro vývoj altruismu poněkud jiný výklad, spočívající už ve formulaci socioemocionálních stadií vývoje osobnosti. Sociálně pozitivní chování pramení v raných vztazích matky a dítěte: vyhovění potřebám dítěte matkou je základem důvěry v sebe i druhé a vede k vývoji empatie - což je nutný předpoklad pro altruistické chování. Fromm shodně s A. Freudovou považuje altruistické chování za výsledek úspěšného vyřešení vnitřních konfliktů, rozdílných v různých stadiích (tedy vlastně také vyplývajících z působení obranných mechanismů). - Za přínos těchto přístupů lze považovat poukázání na to, že altruistické chování může mít velmi různorodou motivaci. Sharabary a Bar-Tal uvádějí sice autority patřící do psychoanalytické školy, kteří uznávají možnost "genuinního altruismu" nezaloženého na infantilních potřebách či obranných mechanismech, toto tvrzení jsme však nemohli z dostupných pramenů ověřit.

T e o r e t i k o v é s o c i á l n í h o u č e n í považují altruistické chování za výsledek učení, tedy důsledek environmentálních a situačních podmínek - stejně jako kterékoliv jiné chování. Na rozdíl od ostatních zde zmíněných přístupů opírají své tvrzení o stovky experimentálních prací (což je pozitivem jen do určité míry - krátkodobost studovaných efektů, arteficialnost podmínek apod. dává prostor pro mnoho oponentů jejich výsledků, závěrů a konečně i celé teorie). Ústředními pojmy (resp. procesy) pro učení altruistickému chování jsou posilování (reinforcement) a modelování. (V poslední době příklonu k sociokognitivní orientaci přijímá tato teorie nové sféry - hraní role a indukci.)

Posilování - jeho stupeň, načasování atd. - altruistického chování je podmínkou jeho osvojení. Teoretikům sociálního učení lze přičíst k dobru, že propracovali kvalitativní varietu posilujících podnětů - od jednoduchých (např. materiálních odměn) až po sociální (od schválení až po posílení sociálního statutu). Také vývojové aspekty jsou v pokusech odhalovány - subjekt na různé ontogenetické úrovni bude "vyžadovat" (či využívat ve smyslu vnější regulace chování) různé kvality či způsoby posilování a také jejich různý obsah. (Např. narůstající persistence definovaná jako preference vzdálenějších a hodnotnějších odměn na úkor okamžitých je vyloženě vývojovou proměnnou.) Uznáván je také proces sebesilování - po zvnitřnění vnějších norem je altruistické chování důsledkem seberegulačních sil, umožňujících řídit (schvalovat, mít z něho uspokojení) vlastní chování bez působení vnějších tlaků či odměn.

Modelování založené na observačním či imitačním učení dítěte je opět jevem prokázaným mnoha výzkumy (z velké části experimentálními). V kontextu s modelováním (jehož vývojovou charakteristiku jsme se snažili prokázat i my v rámci našeho longitudinálního výzkumu - viz kap. IV) se zasloužili teoretikové sociálního učení o postižení mnoha důležitých a i v nejnovější době používaných kritérií a podmínek tohoto druhu učení - týkajících se např. vlastnosti sociálního modelu, situačních vazeb a rolí.

K o g n i t i v n ě v ý v o j o v ý p ř í s t u p k problematice altruismu vychází z již půlstoletí prokazovaných stadií kognitivního vývoje: kapacita myšlení, způsob usuzování o vnějších jevech a možnostech jejich zpracování do vlastních perspektiv a hodnocení je nesporně základem altruistického chování. Kohlbergova koncepce stadií morálního usuzování, opírající se téměř výhradně o vnitřní determinaci (ireverzibilita a generalita sekvencí je dosud předmětem sporů a ověřování) sleduje linii stanovenou Piagetem a povyšuje morální usuzování na morální vývoj vůbec a kognitivní zrání na hlavní zdroj al-

truistického chování. Není pochyby o tom, že percepce, myšlení, usuzování, řešení problému, rozhodování a v neposlední řadě cílesměrné koordinované jednání se podílejí na altruistickém aktu a že tyto procesy ovlivňují i emoční a motivační procesy. Nepokrývají však celý složitý projev altruismu, což dokazují už ne zcela průkazné vztahy mezi altruistickým chováním a inteligencí, resp. vyspělostí kognitivní (i když celkově - průměrně - narůstá frekvence altruistického chování s věkem; k těmto výsledkům se vrátíme v kapitole IV při analýze našich výsledků).

Uvedené 4 teorie se liší nejen základními teoretickými východisky - oporou v obecnějších teoretických soustavách - ale vyplývají z nich i různé definice altruismu (je rysem, vlastností či naučenou reakcí?) a metodologické přístupy (jsou podstatné individuální rozdíly či vývojový stav?).

Otázku, nakolik se promítá do obecného průběhu vývoje soustava osobnostních dispozic, ovšem nevyřešíme na této platformě; tu je nutno řešit pomocí proměnných jednoznačněji postižitelných (vývojově i v individuálních rozdílech, a nakonec i v samotném aktu, v němž podíl afektu, kognice a zkušenosti by měl být snáze určitelný než je tomu u altruistického činu).

Koncepcí sociokognitivního vývoje není jen syntézou shora uvedené třetí a čtvrté teorie. Jejím základem je bezesporu pojmový aparát kognitivistů - zvl. Piagetova terminologie, vztahovaná a vztažitelná na sociální jevy. Tak pojem egocentrismus a decentrace, používaný původně výhradně pro vývoj inteligence, se vztahuje na sociální charakteristiky - nejen koncepci sebe a druhých, ale i širokou oblast prožitků a sociálního jednání. Proto nová perspektiva je v sociokognitivním pojetí rozšířena na sociální perspektivu - interakci, respektování druhého. Nejde tedy jen o syntézu, ale o přiblížení se dialektickému chápání neustálého střetání vnitřních a vnějších determinant chování, o vnesení individuální i sociokulturní zkušenosti do pojetí rigidních kognitivních struktur, a naopak zakotvení vnějších sociálních projevů ve složce individuálně kapacitní a ve vnitřně podmíněné aktivitě subjektu. Dostávají se tak do jednoduššího vztahového rámce psychologické jevy, více či méně opomíjené kognitivisty i teoretiky sociálního učení: záměry, intence, postoje, emoce, schopnosti, vlastnosti, obsahy paměti atd., a navíc jevy sociálního vědomí a uvědomění, sebepojetí, koncepce druhých subjektem, přátelství, láska apod. Sociokognitivní přístupy však přesahují tematiku altruismu, odvoláváme se zde tedy na kap. I.2.

4. Morální vývoj a osobnost

Vedle již diskutovaných přístupů k altruismu jako eventuální osobnostní složce (etologické přístupy) a vůbec konceptů "sociálních" rysů osobnosti, souvisejících nesporně s morální charakteristikou (dříve se užívalo pojmu "charakter"), může přispět k pochopení vztahu osobnosti a morální úrovně hlavně řešení otázky intraindividuální konzistence morálního jednání.

První - starý, leč dosud stále citovaný - výzkum v tomto směru provedli Hartshorne a Mayová (1928) a jejich výsledky (zmiňované v kap. II.1) konzistenci zpochybnily: 11 000 dětí s příležitostí lhát, šidit, krást v různých situacích ve škole, doma, na hřišti apod. vykazovalo značnou variabilitu chování: nebylo např. možno predikovat, šidilo-li dítě v jednom školním předmětu, že bude šidit i v jiném. Matematicko-statistické propracování výsledků těchto autorů sice ukázalo určitý (slabý) generální faktor morálního jednání, ale mnoho dalších obdobných výzkumů potvrdilo skepsi těchto "klasických" autorů, týkající se individuální konzistence jednání: Variace v situacích produkují variace v morálním chování.

Tento výsledek ovšem ještě nevyklučuje individuální konzistenci např. morálního usudku či postoje. Domnívám se, že ke skeptickým názorům o individuální konzistenci jako k o k o l i v chování vede behavioristické pojetí chování, tedy jeho povrchové, popisné postižení bez respektu k jeho významové složce a jeho motivačnímu základu. Např. šizení za různě striktní kontroly (viz shora uvedené školní předměty), za různě stanovené kolektivní normy, implikující i postoj k vyučujícímu a předmětu samému apod., nevyklučuje individuální konzistenci chování (např. konformitu ke skupině) i tehdy, bude-li se subjekt chovat v obou případech zcela odlišně či opačně. Dokonce i role, jakou subjekt v situaci zaujímá, bude nutně měnit morální chování, a to zákonitě a často pro subjekt typicky, tedy konzistentně. (Viz naše metoda - Kotásková, Vajda, 1982). (Naše výsledky nejsou jediné: Kohlberg et al., 1969, našli konzistentní výsledky mezi pozicí na škále stadia morálního usuzování a různým chováním zahrnujícím čestnost, civilní neposlušnost, odmítnutím dělat jinému bolest a intervencí v roli diváka).

Individuální konzistence mezi různými znaky morálního vývoje (usuzování, chování, postoj) je však ještě hůře prokazatelná než individuální konzistence uvnitř jednoho znaku. (Kohlberg a jiní autoři považují za dostatečnou charakteristiku pro dosažení určitého stadia morálního usuzování 50 procentní výskyt odpovědi subjektu, klasifikovaných daným stadiem: u většiny subjektů tedy přetrvává ře-

šení ve vývojově nižší úrovni či danou úroveň v některých řešeních přesahuje. Tato tolerance autora nejpoužívanější škály a teorie sama o sobě naznačuje velkou variabilitu odpovědí, a tedy menší konzistenci i v rámci morálního usuzování. Zdá se, že dosud hubené výsledky výzkumů svědčících pro jednotný "morální profil" či morální charakteristiku osobnosti spočívají v dosud nedostatečném postižení smysluplných psychologických celků, "moderátorů" chování a prožívání, resp. obecnějších mechanismů regulačních procesů sjednocujících operace systémů a subsystémů (viz diskuse Kotáskové na IV. Pražské konferenci, 1982). Určitým vykročením v tomto směru jsou kritiky Mischelovy, citované od r. 1968 (od vydání jeho knihy *Personality and Assessment*) v kontextu s pojetím osobnosti vůbec.

Mischelovy (W. a H.N. 1976) argumenty v souvislosti s morálním vývojem jsou vedeny p r o t i postižení morálky jako jednotného rysu či stavu (obdobně jako proti rysům a stavům osobnosti vůbec), přitom však pro pochopení obecnějších charakteristik morálního jednání jsou velmi cenné, protože se vztahují k základnějším procesům osobnosti - např. k síle ego. Za důležitý faktor považuje kompetenci subjektu - narůstající potenciál pro generování organizovaného chování, pro zpracování a integraci informace o fyzickém světě, sociálních pravidlech, konvencích a principech řídících chování, a o personálních konstruktech u sebe a u druhých. Typické je tedy pro osobu to, jaké operace a transformace provádí subjekt se situací, a vedle toho, co v í (o principech spravedlnosti apod.) i to, co je s c h o p e n udělat. Ocenění toho, co je schopen udělat, závisí na specifických motivačních a výkonových předpokladech v psychologické situaci, mj. na očekáváních a subjektivních hodnotách. (Při tréninku kompetencí - a Mischel jako stoupenec teorie učení modifikovatelnost samozřejmě předpokládá - je důležitá sensitizace jedince i ke konsekvencím vlastního chování pro druhé lidi; při výchově je tedy nutno dbát na pozitivní konsekvence vzájemně podpůrného chování apod.). Osoby, resp. osobnosti, se tedy liší kompetencemi, ale dále i tolerancemi odchylek od určitých hodnot v chování či jednání druhých. Důležitým znakem je dále sebekontrola, vznikající v důsledku sebeposilování, probíhajícího na různé úrovni během celé socializační historie jedince (zahrnuje i odpozorované standardy nejdůležitějších sociálních modelů). Sebekontrolu však považují Mischelové za vysoce diskriminační a idiosynkraticky organizovaný znak (pattern) osobnosti, takže odmítají možnost typologie této charakteristiky.

Přestože H.N. a W. Mischelovi tedy uznávají jednotící a pro osobnost charakteristické vzorce či znaky důležité pro morální jednání (jsou to ony "moderátory"?), vyslovují se velmi kriticky ke gene-

realizacím a opírají se v tom o skeptické závěry z výzkumů. Např. dotazníková data mohou korelovat s jinými dotazníkovými daty, nepředpovídají však už chování; modelování záměrnosti - intencionality (výzkum Prentice, 1972) - živým či symbolickým modelem je efektivní pro zvýšení senzitivnosti subjektu k záměrnosti, ale nemá vliv na jiné dimenze morálního usuzování ani na pozdější antisociální chování; verbální obhajoba ušlechtilosti u dětí (výzkum Bryana a Walbeka, 1970) není ve vztahu k ušlechtilosti v chování. W. a H.N. Mischelovi tvrdí, že úroveň morálního usuzování dovoluje predikovat ne více než 10 % variace morálního chování. U některých nacházených vztahů mezi jednotlivými složkami morálního chování lze najít podněty pro stanovení hlubších souvislostí s ostatními znaky osobnosti: Např. Kohlberg (1971 - cit. podle W. a H.N. Mischelových) komentuje výzkum Schwartz a kol. o vztahu ochoty pomoci a šizení, kdy sice vcelku byl vztah nevýznamný, ale šizení korelovalo významně s potřebou výkonu, a ochota pomoci s potřebou afiliace. To jsou však jen dílčí a ojedinělé nálezy. Vcelku W. a H.N. Mischelovi poukazují na to, že data o sebekontrolě a morálním chování neposkytují podporu pro existenci jednotné intrapsychické entity jako např. superego, čestnost nebo svědcmí; osobnost se formuje v rámci subtilnějších rozdílů, závislých na mnoha moderujících proměnných. Nabízejí současně hodnotící kritéria pro morální složky osobnosti: vedle morálního úsudku je to volní oddálení odměny (často označované jako perzistence), rezistenci ke svodu (RTT), reakce (či sebehodnocení) následující po přestupku, sebehodnotící a sebeposilující vzorce; tyto proměnné jsou idiosynkraticky organizovány uvnitř každého jedince.

Přijmeme-li však antinomothetické argumenty Mischelových, zbavujeme se mj. možnosti nacházení obecně vývojových jevů, které sice nesporně existují, jsou však různými teoriemi různě vykládány a pojmenovány. Vedle často zmiňovaných kognitivistických "vývojových rastrů" s problematickými vazbami na osobnost můžeme najít v literatuře i další. Např. Bronfenbrenner (viz Garbarino a Bronfenbrenner v Lickonovi, 1976) periodizuje vývojově typy morálního úsudku a chování jako postup od orientace na sebe (self-oriented) k orientaci na autoritu, dále k orientaci na vrstevníky, orientaci na kolektiv a objektivní orientaci. Tento přístup, resp. periodizace, je samotným autorem považována za silně kulturně poplatnou, nesleduje tedy směr kognitivního dozrávání (i když jeho prvky zde můžeme nesporně najít). Bronfenbrenner a jeho spolupracovníci dokládají na svých transkulturálních studiích, že např. orientace na autoritu je fází velmi variabilní v různých kulturách či subkulturách (děti v koncentračním táboře).

Obdobně periodizaci vázanou na vývoj osobnosti můžeme nalézt u

Simpsonové (1976), která se snaží vytvořit holistické pojetí morálního vývoje respektováním kognitivních, afektivních a konativních složek osobnosti. Zvláště si všímá vztahu vývoje potřeb a vůbec motivace k morální vyspělosti, a vidí jasné paralely např. mezi Kohlbergovými a Maslowovými konstrukty, konkrétně mezi Maslowovou hierarchií potřeb a Kohlbergovými stadii (resp. motivačními aspekty těchto stadií). Tak nejranější stupeň motivovaný strachem z trestu odpovídá Maslowovým fyziologickým potřebám, další stupeň související s manipulací dobra a zla a odměnou dobra odpovídá potřebě bezpečí, vyšší stupeň, kde dominuje anticipace souhlasu (schválení) či nesouhlasu druhých odpovídá potřebám afiliace a potřebě někam patřit, další stupeň charakterizovaný anticipací cenzury od legitimních autorit a utvořením pocitů viny odpovídá potřebě ocenění druhými, konečně pátá fáze, řízená zájmem na respektování rovnosti a na začlenění ve skupině, resp. ve společnosti, odpovídá potřebě sebeocenění vyplývajícího z pocitu kompetence, a konečně šestá fáze, s dominantním sebeodsouzením má navaznost na potřebu sebeaktualizace.

Uvádíme tuto kategorizaci proto, že úzce souvisí s tématem naší kapitoly - vztahem osobnosti a morálního vývoje. Jinak však se nám nejeví uvedené postupy příliš nosné, i kdybychom se klonili více k nomotetizujícím směrům ve výkladu vývoje. Je-li diskutabilní kredo kognitivistů, že způsob myšlení u vyvíjejícího se jedince je osou či zdrojem jeho percepce a výkladu skutečnosti, a že se tedy vztahuje nejen k morálnímu vývoji, ale k celému vývoji osobnosti, pak utváření vývojové periodizace na základě změn v dominující motivaci je ještě diskutabilnější. Vrstvení aktuální - členění na nižší či vyšší složky, nebo hlubší a povrchovější - má rozhodně relativně větší oprávnění než prezentované "protažení" kategorií do životního běhu. Jde nejen o nedialektické, ale i neadekvátní analogizace, připomínající např. vztahování fylogenetického vývoje k ontogenetickému (biogenetický zákon).

Za pozitivní však v uvedené teorii Simpsonové možno pokládat upozornění na vazby morální úrovně na motivaci plynoucí nejen z emcí, ale i z potřeb a jejich individuální hierarchie. Autorka tvrdí, že (Lickona, str. 168) "rozdíly i v natolik přímo kognitivních jevech, jako je morální usuzování, je třeba odvozovat od esenciálních osobnostních struktur. Morální usuzování a chování jsou funkcí osoby a ne jednoduše její kapacity myslet logicky nebo učit se pojmům a normám ... Morálnost spočívá v poplatnosti (imposing) řádu a existence v něm". Z těchto plausibilních tvrzení však autorka dále sklouzává na existenciální přístupy, které zde už nebudeme rozebírat.

Vazby morálního chování na osobnost jsou dokumentovány mnohdy

v pokusech, které jsou spíš využívány k dokladům o situační závislosti (momentálnímu afektu apod.) tohoto chování než ke stálejším charakteristikám. Naturalistické pokusy se svědky neštěstí (odpovědný divák - responsive bystander) jsou např. sumarizovány Hustonem a Kortem (Lickona, str. 269) tak, že osobnost "dobrého samaritána" - člověka vykazujícího aktivní účinnou pomoc - je charakterizována silným pocitem sociální a morální odpovědnosti, dobrodružným duchem a nekonvenčností, sympatiemi k druhým lidem a tendencí redukovat vlastní tíseň sociální akcí ve prospěch redukce tísně druhých lidí. Dále se jeví důležitou charakteristikou aktéra reálné a efektivní pomoci pocit kompetence jednat v nouzové situaci.

Také R.L. Selman (Lickona, str. 299), stoupenec moderní sociokognitivní teorie, zdůrazňuje v morálním chování stálejší (osobnostní) tendence, i když je koncipuje jako sociální charakteristiky zcela poplatné sociálnímu učení: obecnou schopnost řešit sociální problémy, komunikativní a persuasivní schopnosti dítěte a porozumění cítění druhých. Také on se však nezabývá vnitřní determinací těchto projevů, ale snaží se též o vývojovou periodizaci, tentokrát po ose převzetí role (role-taking). K těmto snahám se však vztahuje jiná část našeho textu.

5. Situace, zvláště sociální situace a morální vývoj

Nejen stoupenec sociálního učení, behavioristé a autoři sociálně psychologických koncepcí, ale i aplikátoři a kritikové Kohlbergovy teorie a metod se utkávají se značnou intraindividuální variabilitou morálního chování a usuzování. Poplatnost situací a rolí v úrovni řešení morálního problému, ať už na úrovni úsudku či jednání, někdy převyšuje svým vlivem očekávanou úroveň vývoje či osobnostní charakteristiku. Např. Boehm a Nass (1962) v různých kritériích morálky - lhaní, pojetí spravedlnosti, pojetí autority a odpovědnosti - našli rozdíly u téhož dítěte od historiky k historice stejné či větší než rozdíly mezi věkovými obdobími či mezi sociálními třídami. Vzhledem k tomu, že tento problém "hýbe" celou teorií osobnosti a že např. Campbell a Fiske se už v roce 1959 pokusili formalizovat metodologickostatistické přístupy ke srovnání intraindividuálních změn a interindividuálních rozdílů, považujeme "rozsouzení" sporu stoupenců situačních a osobnostně konzistentních teorií za nazrélé k brzkému řešení. Uvedme si však dosavadní data, svědčící pro situační závislosti.

Rosenhan, Moore a Underwood (v Lickonovi, 1976) uzavírají své zkušenosti: "... otázka ..., zda morálnost je silněji ovlivněna o -

s o b n o s t í (tj. vírou, hodnotami, postoji a dispozicemi) č i s i t u a c e m i nás vede k závěru, že to druhé je daleko mocnějš í." A dokládají: ve známých Milgramových pokusech (se šokováním pokusných osob) nesouvisela poslušnost k nařízené agresivitě vůbec s osobnostní probandů - např. submisivitou, agresivitou, úzkostí: ž á d n ý proband neustal v šokování pod 300 voltů. Jejich další doklady se týkají vlivu skupiny (jaká je zde "difúze odpovědnosti"), přítomnosti jiné osoby (je-li to přítel, pak bude více pomoci, je-li subjekt sám, pak nejvíc pomoci). Jiní autoři uvádějí jiné vlivy situačních kontextů. Např. Berkowitz a Connor (1966) vyzvedávají momentální emocionální vliv: pozitivní afekt facilituje prosociální chování, negativní (spojený např. s frustrací cíle) snižuje sociální odpovědnost. Některý negativní afekt přitom navozuje sociofobii, což má za následek snahu vyhnout se ostatním a soustředit se na své potřeby; jiný negativní afekt (pocit viny) může naopak zvýšit ochotu pomoci.

Velké penzum dokladů o ovlivňování morálního chování i usuzování přinesli experimentátoři s imitačním učením a modelováním, jejichž počet velmi narostl s výzkumy vlivu mass-medií (zvláště televize) na chování dětí i dospělých (viz např. Liebert a Poulos v Lickonovi). Pozorování agresivního modelu nejen zvyšovalo agresí, ale opakované vystavování agresivním situacím navozovalo dlouhodobější postoje: otupělost k agresivním činnostem a zlu konanému druhými, ochotu k rozbití ustanovených pravidel. Pokusné "diety" masově sdělovacích prostředků navozovaly i stereotypy hodnocení např. určitých zaměstnání (agresivní taxikář), a prokazatelně ovlivňovaly kooperativní chování.

Teoretikové učení a interpersonálního chování už ovšem vyspěli z naivních vyčleňování situace jako takové ve svých experimentálních designech: proměnná situace je vždy popisována v návaznosti na osobu, která v situaci figuruje (vzorce person vs. situation, resp. person-by-situation). Senzitivnost osoby k určitým situacím, senzitivnost obecně jako intenzita a kvalita vzhledu do situace (zvl. sociální) a specifičnost procesu zpracování informace (information processing, implikující i soustavu anticipací plynoucí ze zkušenosti) se staly v poslední době neodmyslitelnou součástí studia vlivu situace na chování. Tak i v posledním odstavci zmíněné modelující účinky agresivních situací mají vliv různě silný a stálý na děti s větším či menším sklonem k agresivnímu chování (silnější a stálejší vliv u agresivnějších). D.C. Zuroff (1982) nachází variabilitu situačních vlivů v míře známosti jednající osoby, a také u žen lepší percepci situační variability chování u jedinců stejného pohlaví než mají muži. Percipovaná potřeba druhé osoby v různých situacích má další nesporný vliv. Lipscomb et al. (1980) porovnávali vliv dítětem percipované specifické,

resp. aktuální potřeby druhých dětí a potřeby obecné (chudoba) na altruistické chování a našli dominující vliv percepce obecné potřeby strádajícího jedince.

Situace (a její percepce) má také své specifčnosti co do pohlaví jednajících osob, a dokonce co do pohlaví osob situací řešících. Nejvíce údajů v tomto směru máme z výzkumů agresivity, i když výsledky v této oblasti nelze ještě zdaleka považovat za jednoznačné. Tak např. Towson a Zanna (1982) potvrzují rozdíly v agresivitě u mužů a žen tradičně uznávané kulturně společensky, dokládané reálným výskytem agrese u přečinů apod. a považované např. Maccobyovou a Jacklinovou (1974) za biologicky determinované. Na druhé straně je zjišťováno, že v některých situacích ženy překonávají v agresi muže - např. když brání dítě nebo bojují o partnera (Towson cituje: "hell hath no fure like a woman scorned") a jsou stejně jako muži agresivní v manželských konfliktech. Opět jsou to vlastně situace, které definují "přiměřenost" agrese mužské či ženské, její obecnou očekávanost a zčásti i toleranci. (Vzpomeňme jen na akceptovanost expanzivity chlapců už v předškolním věku.) Towson a Zanna experimentálně potvrdili, že muži byli signifikantně agresivnější než ženy pouze v "maskulinních" situacích, ne ve "femininních".

Tento výsledek se velmi podobá otázce sexuálních rozdílů v morálním usuzování, kdy výzkum při použití Kohlbergových povídek potvrdil poplatnost situacím u mužů a žen, která může vysvětlit opakovaně zjišťovaný nižší skóre morálního usuzování u žen. (Již několik studií shledává, že ženy většinou setrvávají ve stadiu 3, muži ve stadiu 4). Bussey a Manghanová (1982) se pokusili změnit tento výsledek změnou pohlaví jednajících osob v Kohlbergových povídkách (v Kohlbergových dilematech figurují většinou jednající muži): polovina zkoumaných subjektů řešila dilemata, kde ústřední postavou byl muž, druhá polovina, kde byla žena. Ukázalo se, že muži řešící z perspektivy jednající ženy řešili na úrovni 3. stadia morálního usuzování.

Závěrem lze tedy k této části říct, že v charakteristice situací je nutno přihlížet i k sociokulturním definicím mužské a ženské role, formujícím typické "ženské situace" a "mužské situace".¹

1 Zdá se, že zjištění Busseyho a Manghamové, navazující na kritiku Kohlbergovy metody, že zanedbal rozdíly mezi pohlavími, není vyložitelná jen rozdílnými mužskými a ženskými rolami: ženská expresivita a emocionalita a mužská orientace na řád a pravidla není v y t v o ř e n a v průběhu socializace učení se roli, ale tkví hlouběji, snad až v biologii. O složitosti rozdílů v percepci různých sociálních situací u obou pohlaví svědčí zjištěný větší liberalismus u žen (Hean et al., 1968; Fishkin, Keniston, McKinnon, 1973 - citováno podle Busseyho a Manghamové, 1982), a Gilliganové (1977) práce, která poukazuje na kontextovou vázanost morálního usuzování vůbec a na větší relativismus v usuzování žen, zatímco muži definují morálnost víc v termínech práv, s menším ohledem na sociální kontext.

Také kombinace pohlaví a věku zúčastněných osob bývají často používány jako kritérium zkoumání sociálních situací (viz např. Moskowitz, 1982).

Dalším užívaným kritériem situací - zvláště v oblasti morálního vývoje - bývá stupeň volnosti, který má subjekt (dítě) ve volbě svého chování v situaci. Rose, Blank, Spalter (1975) zjistili, že tento stupeň volnosti vytváří generalizační gradient, tedy, že chování pozorované v situacích s obdobnou úrovní omezení koreluje více než chování pozorované v situacích s diskrepanční úrovní omezení. Tento výzkumný výsledek zde urádíme proto, že i v našem výzkumu (viz kapitola IV) se rozdíly v situacích jevily jako poplatné sociálním omezením.

6. Periodizace vývoje morálních charakteristik

I když syntetizující přístupy na sklonku 70. let už převažují u všech autorů, zabývajících se morálním vývojem, přece jen zaměření na určitý aspekt - kognitivní (morálního úsudku), sociálního učení (včetně sociálních rolí a morálního jednání vůbec) či vnitřně osobnostní (motivace, regulace) - vede různé autory k různým pojetím stadií či sekvenčních fází morálního vývoje. Stanovení těchto vývojových znaků se vždy opírá buď o obecnější teorie (např. teorii kognitivního vývoje, teorii osobnosti), či o bohatý empirický výzkum. Protože v tomto ohledu bude syntéza poznatků, resp. nalezení konečného zobecňujícího a jedině platného či fungujícího modelu, nemožná vzhledem k mnohaúrovňovosti pojmu i jevu "morální", je třeba vždy zachovat zřetel ke všem těmto periodizačním rámcům.

O základních periodizacích Piagetových jsme se zmiňovali v kapitole II.1, základní periodizace Kohlbergova je obsažena v kap. I.7, nebudeme je tedy uvádět znovu na tomto místě.

R.L. Selman (1976) zaujímající už moderní sociokognitivní přístup, konfrontuje sukcesivní stadia morálního usuzování se schopností zaujmout perspektivu druhého (social role - taking). Komplexnost své koncepce (mimočodem typické pro sociokognitivní přístupy) zajišťuje tvrzením, že postup ze stadia, kdy dítě zaujímá jednosměrnou perspektivu, ke stadiu, kdy vidí pohled druhého v relaci ke svému, je paralelní s vývojem osobnosti, motivací a dalšími elementy sociálních vztahů.

Selmanovy výzkumy jsou zaměřeny na obecné schopnosti řešit sociální problémy (to zkoumá pomocí kooperativních a kompetitivních her), na komunikativní a persuasivní schopnosti dítěte, na porozumění citěnní druhých (pokusy se sympatií a empatií) a na porozumění správnosti a spravedlnosti jednání (jak se jeví např. v morálním usuzování).

Stadia, která stanoví Selman:

- 0) Egocentrické zaujímání role (4-6 let): neschopnost rozeznat perspektivu jednajících osob od vlastní perspektivy.
- 1) Sociálně informativní zaujímání role (6-8 let), kdy dítě ví, že lidé různě cítí či myslí, protože jsou v různých situacích nebo mají různou informaci.
- 2) Sebereflektující zaujímání role (8-10 let), kdy různost morálního chování a postojů je přiřítána různým hodnotám a příčinám u různých lidí.
- 3) Vzájemnost v zaujímání role (10-12 let), spočívající v diferenciaci vlastní perspektivy od generalizované perspektivy (ti druzí), schopnost role nezúčastněného pozorovatele.
- 4) Sociální a konvenční systém zaujímání role (12-15 let a výše), kdy dochází k posunu z úrovně dyády k postižení celého sociálního systému, skupiny a obecných sociálních perspektiv.

V tomto (nejvyšším) stadiu "subjekt poznává, že každé já vyžaduje podílet se na hledisku generalizovaných druhých (tedy sociálního systému), protože je nutno facilitovat přiměřenou komunikaci a porozumění druhým".

Ačkoliv "propracovanost" stadií podle určitých hledisek je různého druhu a komplexnosti, jeví se nám v různých periodizacích jakýsi společný (a o empirii správně opřený) tón či Leitmotiv. Morální orientace z vývojového hlediska začíná vždy nejnižší unilaterální a závislostí na vnějších činitelích - odměnách a trestech, personifikovaných autoritou (pojetí autority už znamená kognitivní pokrok, protože ta už i modeluje, nejen podmiňuje odměnou a trestem) a později konvencemi (v dobrém slova smyslu - lépe řečeno společenskými požadavky či řádem, systémem). To je jeden směr, který beze zbytku pokrývá Kohlbergova stupnice (s tím, že postkonvenční morálka znamená další zobecnění - humánní není nadspolečenské v negativním smyslu, ale spíše abstrahující od různosti společenskoorganizačních systémů, norem, hodnot a dílčích cílů).

Obdobný směr počátků morálního vývoje najdeme v periodizaci Subbotského (1983). Tři první etapy, vyvíjející se už v předškolním věku, stanoví sovětský badatel Subbotskij takto: první fáze vychází jen z egocentrických potřeb dítěte, druhá - přechodná - vytváří nerovnováhu morálně normativního usuzování a jednání, třetí navozuje koordinaci obou aspektů a diferenciaci pragmatických a nezistných motivů jednání.

Spíše typologii než periodizaci (obecně je v SSSR přijímán trend od egocentrismu ke kolektivismu, od vlivu autority k vlivu vrstevnického kolektivu) podává škola Božovičové a v ní výzkumy vedené Čudnov-

ským (1981). Úrovně morální zformovanosti osobnosti stanoví takto: I. Nestálost, ovlivněná nedostatkem či slabostí regulujícího vlivu oddáleného cíle (situačnost, závislost na situaci); II. Nestálost, ovlivněná charakterem oddáleného cíle nepřesahujícího hranice vlastních potřeb a zájmů; III. Obecná stálost osobnosti, projevující se v různých obsazích dominující motivace; sám charakter dominující motivace dovoluje v různé míře překročit hranice úzce osobních zájmů; IV. Vyšší úroveň stálosti osobnosti, v jejímž základě je kolektivní orientace. Na této úrovni se spojuje organicky jednota cíle kolektivu a mravních vzorců osobnosti. Toto členění je podpořeno výzkumem u školních dětí a má zajímavý vztah k jednomu z výrazných kritérií morálního vývoje - narůstající persistenci, tedy orientaci na vzdálenější - hodnotnější cíl na úkor okamžitého odměnění.

Další periodizační systémy, které vyhovují více nekognitivistům¹ - teoretikům osobnosti motivace apod. se spíše týká evolučního i ontogenetického směru zvnitřnění procesů, přeměny vnější regulace v autoregulaci apod. Tento směr se vyznačuje vývojovým postupem od vyhovění vnějším požadavkům (včetně situačních?) k i n t e r i o - r i z a c i norem a principů spravedlnosti, založených na uvědomění (a nejen na něm) správnosti a morální závaznosti jednání ve shodě se sociálními kontrakty a potřebami ve prospěch druhých (nejdříve blízkých) a konečně ve prospěch celé společnosti. Domnívám se, že ve skloubení obou těchto směrů spočívá možnost tvůrčí syntézy dosavadních přístupů k morálnímu vývoji. Zatímco poznání, že sociální skutečnost regulují zákony různě širokého okruhu působnosti a obecnosti (od rodinných k institucionálním, k národním, mezinárodním a obecně lidským), musíme nutně přičíst přirozenému kognitivnímu vyspívání (spojenému samozřejmě se zkušeností - dítě se pohybuje ve stále komplexnějším prostředí, jehož zákonitosti poznává často přímým stykem - např. s institucionální hierarchizací), druhý proces - zvnitřnění - má více co činit se zráním osobnosti. Autoregulační procesy, související s utvářením já, sebepojetí, lokalizací kontroly a vůbec s dynamikou osobnosti, se dají mnohem méně snadno vývojově charakterizovat než procesy kognitivní (připomeňme, že modelů vývojových stadií osobnosti není mnoho, že jsou značně poplatné určitým teoriím - viz např. Erikson - a že jejich empirická báze je velmi slabá). V tomto směru nám asi mnoho nepomohou teoretické zabývající se autoregulačními schopnostmi prověřenými v pokusech se sociálním učením, sebeodměňováním ap. Např. W. a H.N. Mischelovi (1976) se snaží o tuto periodizaci: u nejmenšího dítěte je prosociální chování řízeno bezprostřední konsekvencí pro sebe sama - jako strachem z odplaty, trestu či prozrazení. Vmezeřeným stadiem je konformita s vnějšími pravidly a oče-

kávaný prospěch oproti nesouhlasu od druhých. V nejvyšší úrovni sebe-regulace lze očekávat význam méně sobeckých, méně konkrétních a spíše obecných požadavků. V tomto ohledu nesouhlasím s W. a H.N. Mischelovými: vývoj seberegulace neznámá jednoduchý posun v "blízkosti" incentiv či v jejich abstraktnosti. Dítě je s to už od předškolního věku (průkazné jsou pokusy s 6-7 letými) prožívat a postižovat vlastní identitu a kontinuitu, kterou později je schopno koordinovat s identitou druhých a jejich perspektivou. Tato skutečnost - jakýsi stabilizující prvek vývoje osobnosti - je dialektickým protikladem diskontinuit podtrhovaných kognitivisty a mechanicismu některých teoretiků sociálního učení. (Znovu se vracíme ke kritice zjednodušenosti modelu "reinforcementu", ať už je jakkoliv obecný či hodnotný ze společenského hlediska.)

Dalsí periodizací morálního vývoje, která stojí za zmínku, je schéma Bar-Tala (1982), které nazývá sekvenčním vývojem pomocného chování (helping behavior). Sekvence je determinována podle autora úrovní kognitivně motivačního vývoje dítěte. Kognitivně motivační báze se obráží ve vývoji schopností, resp. dovedností, nutných pro provedení altruistického činu (jako nejvyšší úrovně pomocného chování). Úroveň vývoje těchto schopností zpětně determinuje motivaci pro realizaci pomocného chování. Tato motivace je pro každé stadium určující.

Motivace 1: Vyhovění - konkrétní a definované posílení.

V tomto stadiu je dítě k pomocnému chování přímo vybízeno, tlačeno pomocí odměn a trestů, nezvažuje potřeby či city druhého.

Motivace 2: Vyhovění autoritě.

Dítě poslouchá rozkazů či požadavků druhých, jimž je podřízeno. Motivováno je získat souhlas a vyhnout se nesouhlasu či trestu autority.

Motivace 3: Vnitřní iniciativa - konkrétní odměna.

Dítě volně iniciuje pomoc, která je ovšem vázána na obdržení konkrétní a definované odměny za tento čin (kterou dítě anticipuje). Orientace ještě egoistická - zaměřená na vlastní potřebu odměny.

Motivace 4: Normativní chování.

Pomoc druhému znamená pro dítě vyhovění společenským požadavkům, které znamená docílení souhlasu, s vědomím, že porušení normy má za následek negativní sankce. Principy spravedlnosti jsou v tomto stadiu pro individuum ještě vnější (!). (Např. dítě pomáhá druhému s úkolem, když se dívá učitel.)

Motivace 5: Generalizovaná reciprocita.

V této motivaci není pomoc druhému kontingentní na žádnou bezprostřední vnější podmínku. Pomoc je považována za regulátor společenského systému, s nímž je třeba souhlasit vzhledem k budoucí možné vlastní tísní. Zde jsou již společenská pravidla internalizována.

Motivace 6: Altruistické chování.

Zde subjekt iniciuje pomoc druhému volně pro čin a cíl sám, se záměrem udělat dobro druhému, z přesvědčení ve spravedlnost tohoto činu. Neočekává výhodu či odměnu, pouze sebeuspokojení resp. nárůst sebeoceny.²

D. Bar-Tal (1980) dokládá svůj sekvenční model na řadě experimentů, kombinujících přímé pomocné chování s odhalováním motivů, které zde působily. Ve všech experimentech je patrný věkový trend ve směru vyšších motivů (i když často jen na 5 procentní hladině významnosti, a i když vždy určité procento starších dětí setrvává na nejnižších stadiích a naopak mladší dosahují vyšších), potvrzuje se tedy závislost chování na kognitivní vyspělosti. Podle mého názoru artefaktem zůstává v experimentech samotná umělost pokusů vedených dospělými: pro získání nárůstu hodnot s věkem by vlastně stačila už jen anticipace očekávání dospělého dítětem, u starších dětí rozhodně přesnější než u mladších. Aspekt "stupeň volnosti" subjektu při volbě je ovšem v laboratorních podmínkách obtížné variovat. V pokusech "naturalistických", prováděných Bar-Talem a jeho spolupracovníky v mateřských školách, není věkový trend v kvalitě chování vyznačen: snižuje se signifikantně "dávání", zvyšuje "utěšování" (comforting), vcelku však nenarůstá reálné pomocné chování s věkem. Zvyšuje se jen kvalita pomocného činu spočívající v motivaci (vyplývající ze situace, ale někdy jen předpokládané či referované dítětem, což není spolehlivé kritérium) vzdálenější odměnou (časově), sociální (oproti dřívější věcné) a posléze zvnitřněnou potřebou a vyspělými expektancemi. Také citovaní autoři Yarrow a Waxler (1976) nenašli u dětí 3-7 letých v pomocném chování věkový nárůst, což vysvětlují tak, že s věkem se sice zvyšuje kompetence a empatie u dětí, zároveň však narůstá i kompetitivnost, orientace na výkon a ochrana vlastního soukromí; tyto proměnné působí "neutralizačně" v reálném chování. (S tímto názorem se shodují; výsledek potvrzují i některé experimenty konané v ČSSR, postihující snižování kooperativnosti v předškolním věku, zvláště u

² Tato poslední charakteristika altruistického chování přímo volá po aplikacích na osobnost. Není potřeba sebeoceny někdy natolik hypertrofovaná u subjektu, že převyšuje to pozitivní, co by mělo charakterizovat altruistický akt? Pak je možno tuto motivaci považovat za stejně nízkou jako motivaci potřebou vnějšího schválení; není zaměřena na strádající objekt, ale na strádající (zraněné) ego.

děti s vyšší anticipací vlastního výkonu či úspěšnosti.) Také v SSSR prof. Petrovskij a kol. (1979) našli v pokusech "krizi" kolektivnosti kolem 6 let věku. Tím se též potvrzuje naše hypotéza o druhém "proudu" morálního vyspívání, který souvisí s autonomizací já a vyvázání z bezprostředních tlaků sociálního prostředí; také Bar-Tal et al. (1982) připouštějí: "je možné, že jakmile děti vyvinou vlastní identitu, jejíž jednou částí je pocit vlastnictví, je pro ně obtížné se vzdát vlastních věcí" (str. 401). Je zajímavé, že obdobný jev - snižování ochoty pomoci s věkem vynalezl Bar-Tal u adolescentů (12-13), 14-15, 16-17) při současném progresivním trendu ve vyspělosti motivů k tomuto chování, tj. více motivů bylo altruistických a více úsudků relativistických, postkonvenčních (zde už byly nalezeny i rozdíly mezi pohlavími v motivech i chování): autoři uzavírají, že morální úsudek je s postupujícím věkem u adolescentů založen na generalizovaných zvnitřněných principech, více než na specifických pravidlech předepsaných druhými. Morální úsudek tedy neměl vztah k pomocnému chování. (Bar-Tal, Nissim, zapůjčený text.) Domnívám se, že stejně jako lze autonomii považovat za osobnostní proměnnou (vyskytuje se ve většině osobnostních škál, škál interpersonality i postojů oproti proměnné závislosti či kontrole) a současně vývojovou proměnnou (viz Piaget aj.), je obtížné najít míru poplatnosti autonomního projevu osobnosti či vývojovému stadiu. Rozlišení by napomohla dlouhodoběji sonda v longitudinální charakteristice. O tu jsme se také - s ohledem na uvedenou charakteristiku - pokoušeli (viz výzkumná část této studie).

III. Regulační funkce morálních složek vědomí: morální usuzování verzus morální jednání

1. Koncepce regulace morálního jednání úrovní kognitivních procesů

Regulující funkce vědomí v činnosti, resp. v jednání, je problematikou zpracovávanou mnoha psychologickými školami a tvoří přímo bázi základních teorií např. v SSSR. V oblasti morálních složek vědomí existuje - po "klasickém" pokusu Hartshorna a Mayové - velká řada novějších studií - včetně experimentálních - vztahu úrovně morálního usuzování a reálného chování v přirozených situacích. A jak se ukázalo, míra přesvědčení o správnosti či nesprávnosti jednání nebyla vždy dostatečnou incentivou k jednání a naopak - návyky, stereotypy, "ustanovka" směřující např. k prosociálnímu aktu - nebyla vždy provázána odpovídající úrovní přesvědčení. Kognice - porozumění příčinám a okolnostem řešené situace (např. morálního konfliktu), uvědomění si společenských i vlastních norem, cílů a hodnot zahrnutých v posuzované situaci - je důležitou, ale nikoli dostačující podmínkou pro aktivaci reálného jednání: je tu především přijetí těchto norem, cílů a hodnot. Dále zmíněné sebepojetí, a tedy i pojetí vlastní kompetence zasáhnout v daném sociálním dění (implikující již širokou škálu osobnostních charakteristik - výkonovou motivaci, asertivnost, sociální angažovanost, "ego-involvement", dokonce někdy až dobrodružnost - viz subkapitola II.3) je podmínkou další. Velkou roli v převodu vědomí a jednání zaujímají emoce a mezi nimi v našem kontextu empatie a prosociální city; ty je třeba využívat ve formování vzorců sociálního chování už od dětského věku. Zkušenosti dítěte s určitými sociálními rolami, související s tréninkem "decentrace" subjektu a s cvičením sociálních dovedností, jsou dalším důležitým činitelem prosociálního jednání (v SSSR pokusy Jakobsonové). Konečně je nutno do okolností realizace prosociálního aktu zahrnout i širokou varietu významů situace pro subjekt. Výzkumy zaměřené na vztah změřené úrovně morálního usuzování k delinkvenci, k chování v různých reálných životních situacích (např. přirozené pokusy na ulicích - svědci nehody), dále k čestnosti, k altruistickému jednání (měřených dárcovstvím) a k rezistenci ke konformitě, jsou již ve světové odborné literatuře četné, jejich výsledky jsou však nejednoznačné.

O "přemostění" morální kognice a morálního jednání se ve světové odborné literatuře pokouší mnoho autorů. Např. Blasi, 1980 ("Bridging moral cognition and moral action") tvrdí, že morální jednání může být

b u ě bezprostředním výsledkem tendencí k jednání a jejich souhrou, n e b o být zprostředkováno kognitivními procesy jako morálními definicemi, vírami, usuzováním. (V jeho buď - nebo cítíme nedialektičnost pojetí.) První oblast podle Blasiho spočívá v počtu návyků, rysů chování či generalizovaných tendencí k jednání u jedince v situacích dělení se, poskytování pomoci, kooperaci, soucítění apod., podporovaných kulturou, v níž jedinec žije. Většinou jsou tyto vzorce chování doplněny o proskripci v opačných situacích - agrese, rivalita, sebeochrany či sebeobrany, soutěžení. Kognitivní procesy zprostředkovávají osvojení si těchto vzorců chování: morální kategorizace je nutná pro samotné definování jednání jako morálního či nemorálního. Navrhuje rozlišovat tři stupně kognitivní zakotvenosti morálního jednání: a) morální informace (jaké jsou normy), b) morální postoje a hodnoty, vyjadřující osobní víry, afektivní sklony a tendence k jednání, c) morální úsudek, charakterizovaný ospravedlněním morálního vyústění či závěru a stanovením kritérií daného rozhodnutí. (Tato kategorizace by se mohla osvědčit i ve vývojovém smyslu: Subbotského (1983) první stadium v předškolním věku implikuje jen informaci dítěte.) Za podstatnou kvalitu považuje Blasi stupeň sub b).

Z uvedeného vyplývá, že vztahy mezi myšlením a jednáním v morální sféře jsou méně přímé a více komplexní než v obecné rovině vztahů myšlení a činnosti.

2. Definice prosociálního chování a teorie o jeho motivaci

Prosociální chování jako chování zaměřené na prospěch druhého, je předmětem intenzivního výzkumu teprve poslední desetiletí, a vystřídalo tak koncentraci zájmu na negativní sociální projevy - agresivitu, delinkvenci, sociální patologii. Základy příklonu k této problematice lze spatřovat ve zralosti některých obecnějších teorií (kognitivního vývoje, sociálního učení, sociální atribuce), které se dostaly až k bodu svého ověření prostřednictvím přirozeného sociálního jednání: jak jsme viděli v předcházejících subkapitolách, u kognitivní teorie nastal po striktním stanovení vnitřně - zráním - podmíněných stadií morálního vývoje problém konfrontace usuzování i jednání; u sociálního učení po doloženém účinku modelování a imitačního učení nastal problém příčin individuálních rozdílů a vývojových determinant projevů, stejně jako u teorie atribuce, když bylo třeba najít determinaci percipované kauzality.

Samotná definice prosociálního chování implikuje především složku

kognitivní: je třeba poznat (vědět), že někdo pomoc potřebuje (Staub, 1982) jako pomoc a jaké jsou možnosti subjektu pomoc realizovat, jaké jsou proskriptivní a preskriptivní normy pro toto chování a jaký bude pravděpodobně jeho efekt.

E. Staub (1982, s. 52) vypočítává tyto situační aspekty, ovlivňující pozitivní chování:

- 1) Míra, v jaké provokující podnět (fyzický či psychický požadavek osoby, síla a formy jeho vyjádření, okolnosti a sociální ovlivnění druhými osobami) jednoznačně určuje, že někdo pomoc vyžaduje. (Pozn. autorky: zatímco vývojově psychologický nomotetický přístup odvozuje z vývoje diferencovanějších struktur a decentrace subjektu lepší poznání potřeb druhého, je u dospělých tento problém závislejší na mnoha dalších momentech - např. úvahách, bude-li pomoc pozitivně přijata, nebude-li příjemcem pomoci interpretována jako vnucování se či požadování reciprocit, úsluhy či získání výhod. Už tento moment inspiruje k dalšímu propracování.)
- 2) Míra, resp. rozsah vyžadované pomoci. (Staub zde poznamenává, že přímost úměry, "čím více je pomoci zapotřebí, tím větší je pravděpodobnost jejího poskytnutí", nemusí platit.)
- 3) Míra, nakolik spočívá odpovědnost za poskytnutí pomoci na určité osobě. (Ani zde vždy neplatí, že zvýšení odpovědnosti, např. u jediného svědka nehody, zvýší předpoklad poskytnutí pomoci. Přesto ve většině případů je konstatován vztah pozitivní.)
- 4) Míra působení podnětů vyžadujících reakci pomáhajícího - prostorová blízkost, trvání konfrontace s trpící osobou, náročnost na změnu přítomného stavu trpící osoby.
- 5) Míra jednoznačnosti prostředků pro poskytnutí pomoci (tedy mj. zkušenost pomáhajícího subjektu s vlastní kompetencí zvolit vhodný prostředek pomoci).
- 6) Cena pomoci: kolik námahy, času, energie, materiálních prostředků a rizik bude od pomáhajícího vyžadováno?
- 7) Míra sociálního schválení či přiměřenosti okolností, za nichž potřeba pomoci vznikla a za nichž je pomoc vyžadována.
- 8) Okolnost stávajícího vztahu k osobě vyžadující pomoc.
- 9) Okolnost současného vyladění pomáhajícího, zkušeností s úspěšností předcházejících situací vyžadujících pomoc (poskytovanou i např. jemu).

Vypočítáváme zde Staubovy podmínky proto, že nejméně 7 z 9 okolností se vztahují ke kognitivním schopnostem subjektu, od něhož je očekávána pomoc. Sociální aspekt prosociálnosti je v celé jeho motivaci a v genezi, a to jak společenské (fungování skupin, kooperace), tak individuální (emocionální složky a empatie). Další charakteristi-

ky prosociálního chování jako (Staubova citace Leada, 1963) nezaměřeného na vlastní prospěch, dobrovolně provedeného a orientovaného na dobro. lze přijmout s výhradami; jednání ve shodě s interiorizovanými normami či hodnotami je vlastně odměnou (prospěchem) pro subjekt (neshoda přináší napětí a pocity viny). Konkrétnější vymezení prosociálního chování, vycházející z postižitelných a výzkumu přístupných projevů, je dáno např. Reykowskim 1982: jde o pozitivní formy sociálního chování, tedy pomáhání, podílení se (rozdělování), kooperaci, sympatizování a empatizování. O každém druhu tohoto chování už existují rozsáhlé publikace v USA, NSR, Polsku, Izraeli. V SSSR je již dlouhá tradice postihování a zkoumání prosociálních mechanismů v kolektivu (Božovičová, 1968; Petrovskij, 1975, 1977) a vypracován systém především pro zaměření chování na ochranu a prosazení zájmů kolektivu.

Tradičně a dosti schematicky bývá m o t i v a c e k p r o s o c i á l n í m u j e d n á n í zařazována do tří kategorií:

- a) vlastní prospěch (ať už jde o získání společenského ocenění, materiální výhody, získání přátelství od příjemce pomoci či jiné pozitivní protihodnoty), tedy pragmatické "do ut des", dávám, abys dal;
- b) shoda se společenskými normativy a hodnotami, které jsou interiorizovány: jedním prosociálně proto, že je to ve shodě s mým přesvědčením, že je třeba pomoci druhému. Tento druh motivace nazval Karylowski "endocentrický altruismus" (viz dále metoda Karylowského "O dvou typech altruismu", 1982);
- c) přímá empatická reakce na naléhavou potřebu či strádání druhého: odstranění rušivého, negativní emoce navozujícího stavu ať už vyvolaného soucitem s druhým či představou vlastního utrpení v situaci druhého (decentrace). Tato motivace se jeví jako nejkvalitnější či nejvyšší, protože zde nejde o reciprocitu (ať už odměnou či oceněním sebe sama), neanticipuje se nic jiného než odstranění zla, nespravedlnosti, strádání. Karylowski nazývá tuto motivaci "exocentrickým altruismem".

Rozlišování těchto tří druhů motivace u konkrétního prosociálního aktu je nesnadné, protože v jednání obecně nedominuje jen jeden motiv; spíše však už lze akceptovat hierarchickou strukturaci - převahu toho či kterého druhu v daném jednání (situačně) či v převažujícím jednání (zralost osobnosti). Vzpomeneme-li si na periodizační schémata (subkapitola II.5), můžeme najít i určité analogie ontogenetického vývoje - od reciprocity k normativům až k postkonvenčním principiálním pohnutkám. Znovu je však nutno připomenout, že uvedená schémata se jen velmi obtížně dokazují pomocí striktně vědecké metodologie.

Otázka mechanismů účastnících se na vzniku prosociálního chování bývá řešena jednak empiricky - variováním podmínek a sledováním jejich efektu (většinou americký, behavioristicky a pragmaticky koncipovaný přístup), jednak konstruováním modelů spolupůsobení různých činitelů. První přístup prověřil s různou mírou spolehlivosti závislost vzniku a průběhu prosociálního aktu. Byla zjištěna závislost: na objektu prosociálního aktu (vzhled, rasa, sociální příslusnost), na situaci (počet svědků, charakteristika prostředí), na momentálním stavu subjektu (zkušenost s vlastním ohrožením a potřebě pomoci, nálada), osobnosti subjektu (rysy, postoje, hodnoty), na vztazích mezi subjektem a příjemcem (kamarádství mezi subjektem a potřebu vykazujícím objektem), na ceně vynaloženého pomocného činu, na míře potřeby recipienta. Významnost vztahů těchto činitelů, jejich proporcionalita a interakce, dává právě příležitost modelátorům. Schematičnost, která tyto modely poznamenává, je podle mého názoru dána nesrovnatelností, a tedy nesouměřitelností uvedených položek, jejich neadditivností v konečné regulující funkci, nedostatečnou měřitelností nejen v jednotlivých prvcích (co z osobnosti, co z individuální zkušenosti působí), ale hlavně vcelku.

V subkapitole II.1 jsme uváděli teorii Reykowského z Varšavské univerzity. Řekli jsme, že důležitým činitelem je v celém jeho motivačním systému prosociálnosti pojetí vlastního já. Toto tvrzení bylo ověřeno i v procesu učení či terapie u středoškoláků (Jarymowicz, 1979): zvyšování sebeocenení u studentů s nízkým sebehodnocením snižovalo koncentraci na sebe, zatímco toto zvyšování u jedinců s vysokým sebeocenením koncentraci na sebe ještě zvyšovalo. Tento proces měl výrazný vliv na percepční citlivost k potřebám a zájmům druhých lidí (tedy zvyšoval ji u subjektů s nízkým sebeocenením, snižoval u subjektů s vysokým, zatímco skupina se stabilním sebeocenením zůstávala na stejných hodnotách). Velmi zajímavá je glosa Reykowského v tomto kontextu o tom, že subjekty s vysokým sebeocenením sice vykazovaly nízkou citlivost k potřebám druhých, nicméně silně pomocné aktivity deklarovaly. Domnívám se, že tento jev - v souvislosti s ostatními zjištěními - se dá interpretovat pomocí zavedení pojmu vlastní kompetence do prosociálního aktu: nízké sebepojetí se vztahuje i k nižšímu pojetí vlastní kompetence reálné pomoci druhému, a koncentrace na sebe je spíš arteficiální; subjekt s nízkým sebepojetím si "netroufne" zasahovat či posuzovat; vysoké sebepojetí, spojené s nízkou prosociálností, vykazuje pravou koncentraci na sebe, ale i percepce vysoké vlastní kompetence. Tyto subjekty "nepovažují za nutné" respektovat potřeby druhého, nevěnují se jim. Ale za určitých okolností - zvláště při ohrožení vlastního vysokého sebepojetí - dckážou

někdy více prosociálních činů než ostatní dvě skupiny. Proto dochází i k paradoxním zjištěním pozitivních korelací např. altruistického chování a agresivity, potvrzeným několika studiemi. K intervenující proměnné "kompetence" se ještě vrátíme v souvislosti s presentací naší práce.

Čím hlubší vhled do problematiky je získáván, tím složitější vztahy jsou objevovány. Tak i Reykowski poukazuje na to, že se lidé liší v pravidlech atribuce hodnot vzhledem k vnějším sociálním objektům, a tak jsou produkovány různé druhy motivace. Tak např. osoby zaměřené na sebe (self-centered) reagují na potřeby a zájmy druhých na jiném základě než osoby méně na sebe koncentrované (někdy v pozitivním smyslu: Smoleňska, 1975 - u talentovaných a více egocentrických dětí - středoskoláků z výběrové školy - objevila se větší senzitivnost k podnětům signalizujícím podobnost, než tomu bylo u jiných dětí. Podle mého názoru ovšem percepce podobnosti jako podnět pro prosociálnost má i svůj morální rub).

Z mnoha dílčích studií pracovníků Varšavské univerzity a psychologického oddělení Polské akademie věd Reykowski uzavírá (1982, str. 371):

- 1) Já (self) hraje zprostředkující roli v regulaci prosociálního chování.
- 2) Účasti "já" v regulaci prosociálního chování je dosahováno různými procedurami: vyzdvižením buď osobních norem či osobních standardů blaha (well-being) ve vztahu k osobám blízkým vlastního já nebo osobními zájmy.
- 3) Zprostředkující funkce "já" může být zdůrazněna koncentrací na sebe (self-concentration). Každá osoba se může koncentrovat na různé aspekty já, které zpětně vyvolávají různé druhy prosociální motivace.

Navíc v závěru stati o motivaci prosociálního chování Reykowski vyslovuje pochybnosti o konzistentním používání týchž kritérií atribuce hodnot u týchž osob: tentýž čin u téže osoby v různých situacích nemusí mít týž význam - např. subjekt může mít různá pravidla atribuce hodnot pro různé osoby ve svém prostředí. Přiklání se tedy k autorům zpochybňujícím trvalost rysu či vlastnosti prosociálnosti. (Podle mého názoru tato rozdílná atribuce hodnot se bude také týkat různých řádů sociálních skutečností, od mikrosociálních až po celospolečenské. Příkladem může být glorifikace prosociálnosti (či antisociálnosti?) podél atribuce potřebnosti: Jánošíkovské "bohatým bral a chudým rozdával".) Zde se již dostáváme k marxistickému pojetí třídních aspektů morálky vůbec. Adekvátnost chování, postojů, hodnot, norem, věr apod. každého individua je určována vždy historicky konkrétní

společenskou strukturou a příslusností tohoto individua k určité vrstvě či třídě vyznačující se nejen různou mírou, ale i kvalitou preskriptivních a proskriptivních kodexů. Ty jsou vštěpovány výchovou a s kognitivním vyspíváním i sociálním zráním transformovány v intrapsychické kvality - od jednoduchých emocí až po komplikované názorové struktury. Jak ukážeme v příští kapitole, tento třídní aspekt lze demonstrovat na dominující referenční skupině pro vyvíjející se subjekt (rodina, kolektiv, společnost). Tato (ideální a schematická) klasifikace by měla postihovat nejen to, čím a jaké normy jsou přijímány, ale i jaké chování je kvalifikováno jako prosociální - co je "in-group" a co "out-group", co subjekt zavazuje jednat prosociálně v jakém sociálním kontextu. Vědomí příslušnosti ke skupině, třídě, rase, národu apod. tak dostává v průběhu socializace dítěte různě silný motivační náboj, se kterým je nutno počítat v společenskopolitické praxi, zvláště ve výchově mladých generací (viz principy proletářského internacionalismu, socialistického vlastenectví, vztahu k socialistickému vlastnictví a kolektivismu). Obsahové aspekty morálních kvalit dané společenskopolitickou a konkrétně historickou realitou jsou však nad rámec naší studie - jsou spíše problematikou etiků a sociologů. (I v psychologické odborné literatuře však najdeme sociokulturně orientované či mezikulturní studie, zaměřené např. na určité rysy prosociálnosti. Madsen a Shapira (1977) konstatovali u vesnických dětí větší kooperaci ve hře. Knight a Kagan (1977) zjistili větší kooperativnost u dětí mexického původu než u amerických dětí. Jiné studie se zaměřují na strukturu rodiny jako determinantu kooperace či rivality apod.) Naše - vývojově psychologické - pole se zaměřuje na základní procesy probíhající ve vyvíjející se psychice při hodnocení (usuzování) morálních aspektů životní reality a jednání ve prospěch či neprospěch druhého člověka, skupiny, společnosti a na determinanty těchto procesů.

Vedle již zmíněných prací autorů zpochybňujících jednoznačnost motivace k prosociálnosti, a zvláště obecnou tendenci individua jednat prosociálně, je možno ve světové literatuře najít mnoho studií hodnotících optimističtěji (pro psychologického diagnostika či kategorizátora) motivaci k prosociálnosti a její stálost u individua. Tak Haymes a Green (1977) vycházející ze studií charakteristických potřeb subjektu, projevujících se např. ve strategii hry, a z Maslowových hierarchií potřeb vyzvedají konativní zralost jako silného prediktora prosociálního chování. (Toto pojetí se blíží naší tezi o intervenující kompetenci, resp. pojetí vlastní kompetence v reálném aktu pomocí druhému: kompetence má bezesporu i složku zralostní.) V jejich výzkumu se dokazuje, že situační požadavky sice různě maskují, ale nepřem-

konávají či nepřehlušují predispoziční vlivy. Dominantní potřeba moci, afiliace či výkonu podle autorů nejen predikuje kompetitivní či kooperativní strategie ve hře, ale vztahuje se i k morálnímu usuzování a k morálnímu jednání. Prověřují hypotézu, že osoby s převažujícím zájmem na ocenění (potřeba prestiže, vzbuzování zájmu u druhých, pocitů uplatnění se v něčem) budou responzivnější k potřebám pomoci u druhých než osoby s převažující potřebou bezpečnosti a opatrnosti. Důležitá je přitom percepce vlastní zodpovědnosti za důsledky činů (tu měří pomocí *Schwartzovy AR - škály*): další hypotézu tedy vytyčují v tom smyslu, že osoby zaměřené na ocenění s vysokým SR (skóre přičítané si zodpovědnosti) budou mít největší index pomocného chování.

Hypotéza I se výzkumem na 700 vysokoškolácích potvrdila - "konativní" úroveň ovlivňovala trvání i promptnost reakce pomoci druhému, tj. osoby orientované na ocenění skórovaly přibližně dvakrát více pomocně než osoby orientované na bezpečí. Samotné pojetí odpovědnosti (hypotéza II) však toto chování nezvyšovalo, hypotéza se nepotvrdila. Variace situací, resp. podmínek, za nichž se pomocné chování evokovalo, se samozřejmě podílela na výsledku též signifikantně. Autoři uvádějí, že spojení mezi konativním vývojem a prosociální orientací je takové, že motivy (bezpečí, láska a ocenění) formují komplexně integrovanou sekvenci konativně organizačních systémů chování, měnící se s věkem, tedy se zráním konativních a pojmových struktur. Toto zrání by mělo být spojeno především s nárůstem percipovaného bezpečí (tedy se snížením této potřeby).

Zhodnotíme-li závěry uvedené studie, vidíme i zde jasně snahu zavést do základního pojetí kognitivního vývoje sociálně motivační aspekty, a navíc zde vidíme mnohé analogie s výsledky Reykowského a jeho školy. Sociální potřeby se úzce dotýkají sebepojetí (potřeba bezpečí se zajisté vztahuje ke konsolidovanému já) a význam předpokládané sociální zralosti související s věkem je aspektem obsaženým také v charakteristikách já. (Ještě blíže je toto pojetí k námi postulované entitě sociální kompetence.)

Vztah potřeby bezpečí a kognitivních schopností podrobuje přímo výzkumu L.L. Green (1981), přinášející argumenty pro tezi, že morální vývoj je readditivní, interakční funkce jak poznaných vlastních kognitivních schopností, tak interpersonální jistoty (tedy vyřešených potřeb bezpečí). U zkoumaných 205 studentů zjistil, že nadprůměrných či dobrých výsledků v morálním usuzování (používal DIT, šlo o "principal reasoning", nejvyšší - postkonvenční Kohlbergovy fáze) dosáhli ti z nich, kteří: a) měli vysokou výkonnost a průměrnou úroveň uspokojení potřeby bezpečí, nebo b) měli průměrnou výkonnost a vyřešenou potřebu bezpečí. Autor ze zjištění vyvozuje závěr pro výchovnou praxi:

konzistentně odměňované intelektové schopnosti facilitují morální vývoj, ovšem jen tehdy, nejsou-li u jejich nositelů problematické potřeby bezpečí.

Motivace dlouhodobých (jak autoři doufají) tendencí k prosociálnímu chování je předmětem studií s dosti se shodujícími výsledky. Krátkodobá motivace je však podrobována stovkám experimentů (některé jejich aspekty a kritéria jsme uvedli na počátku kapitoly) a ani různé zobecněné výklady experimentálních prosociálních činů nelze zcela zanedbat. Tak např. Harvey a Enzle (1981) na základě dílčích studií příčin zvýšení či snížení aktu pomoci formulují pochybnosti o jednoznačnosti působení sociálního modelu (např. ve studii Rosenhana, 1956): "Je možné, že i odmítnutí i vyhovění v poskytnutí pomoci u modelu aktivuje u subjektu reprezentaci normy o poskytnutí pomoci, jde-li o podmínky vysokého požadavku potřeby" (str. 868). Rozhodující podle těchto autorů je v ú b e c předcházející zkušenost - setkání se se sociální normou blízkou normě pro pomocné chování či setkání se s interpersonálním zlem či poškozením. Interpretace některých autorů, že v druhém případě působí potřeba uvolnit napětí a zbavit se negativního afektu, je také možná, vůči interpretaci pomoci "aktivizace normy" je však dílčí.

Podobných zobecnění experimentálních dat, dělajících si nároky na širší platnost v kontextu motivace prosociálních aktivit, můžeme najít více.

V souvislosti s hledáním motivace prosociálního chování je nezanedbatelným hlediskem problém č i n i t e l ů s o c i á l n í c h - nejen zmíněných sociálních modelů, ale i širších sociálních tlaků, norem, věr, hodnot. Záběr determinujících řetězců je v literatuře různě široký a zjištěné důsledky působení shledány jako různě stálé; některé jsou pojaty i vývojově (ontogenetická změna důležitosti různých faktorů v prostředí dítěte). "Klasické" vývojově psychologické prameny tradují změnu v pojetí autority a sociální skupiny či kolektivu, ovlivňující nejen přechod od hetero- k autoregulaci, ale změny v hodnotových hierarchiích, vážících se mimo jiné i na prosociální aktivity. Vzhledem k tomu, že morálka existuje jen v rámci kontextu sociální skupiny a pramení v sociálních normách a hodnotách, není zanedbatelné, v kom vidí vyvíjející se jedinec nositele či reprezentanta těchto norem a závazků. V raném dětství jsou tímto orgánem či nositelem rodiče - event. rodinné autority, pak mimorodinné autority, později vrstevnická skupina atd. Představitelé těchto činitelů jsou vlastně i obdobou "osob percipovaných jako blízké" ve smyslu Reykowského s tím, že zde nejde j e n o pozitivní emoce či zvýšenou empatii. Mění se role dítěte v sociální skupině, různost jeho kompeten-

cí v nich a percipované tlaky na určité chování v těchto skupinách mění bezesporu i prosociální chování subjektu. (V tomto směru nejde jen o situační variabilitu, ale o stálejší postojové struktury; ty jsou opět doloženy v různých výzkumech, kde jsou mj. ukázány i mezikulturní rozdíly - viz Guttman, 1981). Z různých studií lze soudit, že normativní aspekt prosociálního chování, není-li vypěstován rodinnou výchovou (demokratickým režimem a převahou "induktivních metod" výchovy - viz Hoffman, 1976 - a vhodnými imitačními a identifikačními procesy), může být rozvíjen - vhodně či méně vhodně - ve vrstevnické skupině prostřednictvím sociálního srovnávání. Riziko retardovanosti či nezralosti při začleňování do skupiny, a to už od předškolního věku (viz Kinkor, Kotásková, 1984, a Kotásková, Vajda, 1982, kde se dokazuje vztah úrovně morálního usuzování a sociálního statutu u 7 - 10 letých dětí) je hlavně v souvislosti s nízkým sociálním statutem subjektu, který může přetrvávat delší dobu, ohrozit sebepojetí subjektu, a tím způsobit perpetuaci nedostatečné prosociálnosti.

Dosavadní přehled prací a názorů o motivaci prosociálního chování konvergoval k sebepojetí. Přestože "já", sebepojetí, sebeocenení, sebezpřijetí apod. je všeobecně považováno za jádro osobnosti, nelze osobnost na tuto entitu redukovat, a to ani ve vývojovém smyslu, ani v personologickém. Zmínili jsme se už o významu potřeb a hodnot, jejichž hierarchie u individua prokazatelně s prosociálním chováním souvisí. Jiní autoři (Staub, 1981) upozorňují na cíle (např. orientaci na výkon), konflikty mezi plány a strategiemi jednání, schopnostmi a dovednostmi (kde hraje roli i percepce vlastní kompetence), na připravenost k převzetí role, tedy určitou flexibilitu. Nabízí se samozřejmě otázka, zda relevance k prosociálnímu chování nesouvisí vůbec s relevancí k sociálnímu projevu vůbec - sociabilitě, agresivním sklonům, docilitě, afiliaci, extraverci atd., tedy sociálním charakteristikám osobnosti, resp. charakteristikám interpersonality. Na tyto otázky máme k dispozici ještě málo odpovědí. Prvním předběžným důkazem by mohlo být řešení otázky individuální konzistence tohoto chování - tedy charakteristiky prosociálnosti jako dispozičního faktoru. Dva longitudinální výzkumy, které uvádí Staub, určité konzistence našly: Block a Block (1973) našel vztah projevů sympatií k druhým a porozumění jim u předškolních dětí k sociálně zodpovědnému chování a altruismu o 5 - 6 let později (korelace $X^2 = 0,60$ u chlapců, $0,37$ u dívek); Baumrindová (nezveřejněná data) našla vztah velikorysosti, ochotě pomoci, soucitnosti apod. u předškolních děvčat k pozdějším (o rok) výsledkům experimentů s dělením (rozdělováním získaných odměn). Z uvedených výsledků vyplývá především nejednotnost postihování prvků i struktury prosociálních projevů, jejich klasifikace a vazeb.

O této nejednotnosti svědčí i mnohé dílčí studie rozdílů prosociálnosti u mužů a žen, značné situační podmíněnosti v souvislosti s pojetím role (ženy nepomáhají na silnici s autem; muži respektují víc spravedlivé rozdělení než ženy, které jsou více vedeny soucitem se slabšími apod.). Uvedené důkazy o konzistenci samozřejmě zdaleka nestačí, zvláště přijmeme-li předpoklad úzké vazby na kognitivní procesy, a tedy kvalitativní změny v motivaci prosociálnosti vůbec. Nelze tedy odhlédnout od ontogenetických aspektů, stejně jako od nich nelze odhlédnout v teorii osobnosti obecně.

3. Pokusy o postižení morálního vývoje jako komplexního ontogenetického procesu

Dialektické pojetí ontogeneze jako permanentního střetání vnitřních a vnějších sil, biologických a sociálních, zděděných a získaných atd., vede k hlubšímu chápání i morálních kvalit jako komplexu jevů různé úrovně. Sociokognitivní pojetí, o němž jsme se zmiňovali, vidí vnitřní determinaci v zákonité sukcesi procesu zrání kognitivních struktur.

Etologické a zčásti i psychoanalytické pojetí jde zdánlivě hlouběji, protože hledá bytostné sklony k dobru či zlu v živočišné, resp. existenciální rovině. Odlišnost etologického a psychoanalytického přístupu je ovšem značná, simplifikace směřují téměř k opačným pólům - pragmatickému u etologie a mystickému u psychoanalýzy. Přes evidentní neúnosnost aplikace obou směrů v rámci moderních koncepcí morálního vývoje (u etologie samozřejmě pokud jde jen o zjednodušené analogizace směřující k "morálce" živočichů), reprezentují tyto směry upozornění na jevy mnohdy opomíjené, ale přitom - z dialektickomaterialistického hlediska střetání struktur různé úrovně - neodmyslitelné při snaze přiblížit se skutečně komplexnímu dynamickému postižení všech procesů, které implikuje mravní vývoj.

V subkapitole II.5 popisované pokusy Bar-Tala et al. obsahovaly i výsledky, které autoři nevysvětlovali, např. pomocné chování b e z evidentní motivace už u dětí 2 - 3 letých. Také u mnoha jiných autorů nacházíme značné rozpaky nad nejednoznačnými výsledky. Zdá se, že určitá biologizace problematiky a důsledné ontogenetické postižení by mohly někde pomoci k interpretaci.

Tyto složky v poslední době reprezentuje koncepce M.L. Hoffmana. M.L. Hoffman (1976), který se už 2 až 3 desetiletí zabývá morálním vývojem a je ve světě považován za jednoho z hlavních reprezentantů této disciplíny, nachází v různých vyzkumech (svých i jiných autorů)

argumenty pro to, že poskytnutí pomoci či záchrana druhého nemusí být naučena či motivována běžnými prostředky. Už 3 - 5 leté děti využívají možnost poskytnutí pomoci v 35 - 57 % případů (cituje Severyho a Davise, 1971); osobní vlastnosti jako emocionální bezpečí a sebedůvěra souvisejí s pomocným chováním na jedné straně a situace dobré pohody a uspokojení potřeb na straně druhé. Z těchto východisek rezultuje Hoffmanův názor, že u individua funguje systém altruistických motivů separátně od egoistických a že tento systém je založen na afektivní reakci na tíseň druhého (funguje tu empatie, sympatie a vina), vedle kognitivních faktorů, přebírání role apod. Afektivní - primární, nenaučená, expresivní - složka empatie je popsána už mnoha jinými autory a podobá se při strádání druhého zlosti vyvolané ohrožením já. Také pokusy N.D. Feshbacha a Roe (1968) ukázaly u 4 - 7 letých jedinců typicky empatickou reakci dětí na promítané sekvence různých projevů afektu u jiných dětí. Totéž bylo patrné - také na fyziologických ukazatelích - u vysokoškolských studentů (sledovali sokování, vystavení vedru, selhání v úkolu apod.). Vysvětlení těchto jevů může být - zvláště v raném dětství - pomocí tělesného transferu tenze z pečující osoby na dítě. Obecnější výklad spočívá v tom, že negativní afekt je vyvolán asociativní vazbou na vlastní nepříjemnou zkušenost, na situace, které subjekt intenzivně sám zažil. Tento výklad se podobá výkladu A. Freudové, týkajícímu se projekce vlastních potřeb na druhé a následující získání vikariózního uspokojení plynoucího z úsilí uspokojit tyto potřeby. Méně sofistickovaný výklad Hoffmanův plynoucí z výchovné empirie je ten, že rodiče indukují dětem představy o důsledcích chování dítěte pro druhé a tím vzbuzují empatii pro "oběti" dětského jednání. Tento výklad ovšem nevyvrací shora uvedené hlubší mechanismy, je tu jen zdůrazněna spíše environmentální geneze altruistického chování.

Emocionální zkušenost ovšem nefunguje odtrženě od kognitivní složky: rozeznání emocí druhého znamená současně schopnost percipovat jeho chování vcelku - jeho percepce, myšlení, potřeby, a také schopnost analyzovat vlastní zkušenost. Záleží tedy značně na diferenciaci sebe a druhých, tedy na kognitivní decentraci. Snahy teoretiků sociálně kognitivního vývoje "protáhnout" Piagetovou školou iniciované pokusy s "percepceí objektu z perspektivy druhého" do komplikovanějších sociálních procesů - jako je hraní role - vedly ke stovkám výzkumných projektů, dokládajících souhru emocionálních a kognitivních faktorů. Obtíž je někdy s věkovými hranicemi, které zpochybňují převahu vnitřně determinované sekvence kognitivního zrání: např. Borkeová, 1971 (citováno podle Hoffmana, 1970) zkoumala děti 3 - 8 leté při použití příběhů s obsahem šťastným, smutným, strachovým a zlostným: uzavírá

výzkum s tím, že už 3 leté děti byly schopné přijmout perspektivu druhého, a nejsou tedy egocentrické. Tyto a jiné (i když spíše ojedinělé) důkazy o raných projevech decentrace a altruismu uzavírá Hoffman tak, že (str. 130, 1976) "... stejně jako permanence osoby může předcházet permanenci objektu o několik měsíců, určité formy převzetí role ve známých a vysoce motivujících přirozených podmínkách mohou předcházet komplexnějším formám zkoumaným v laboratoři třeba o několik let. Dítě schopné převzít roli známé osoby doma se může chovat egocentricky v úkolech komplexního převzetí role v laboratoři ... Rudimenty kompetence převzetí role se mohou objevit už před 2. rokem věku (nedlouho po získání permanence osoby) ..."

Empatický "distress" - tíseň - je tedy Hoffmanem považován za vývojově první morální kategorii, projevující se dlouho předtím, než si dítě vytvoří pojetí sebe a pojetí druhých. Motivace je zde hedonistická - eliminovat vlastní negativní pocity (diskomfort). Sympatický (spíše ve smyslu chápat, soucítit) distress je podle Hoffmana vyšší vývojový stupeň, kdy už je zapotřebí vědomého rozlišení já a druhých, a kdy je transformována empatie s obětí (s její afektivní paralelou) v sympatizující zájem o oběť (s reciprocitou a skutečným prosociálním motivem). Z původního zájmu dítěte zbavit se empatického distressu se stává sympatizující zájem zbavit distressu druhého. Pomocí tohoto přechodu vysvětluje Hoffman, proč vývojový nárůst kognitivní kapacity, podmiňující vydělení já od druhých, nevede k zesílení egocentrismu, ale naopak k prosociálním aktivitám: "... (s. 136) self-other differentiation ... and empathic distress, which is partially hedonistic, combine to produce the developmental basis for a motive to help others". Lze tu rozeznat dva aspekty: 1) transfer nepříjemného afektu asociovaného s původně globálním "já" do vynořujících se oddělených částí (já a druzí) a 2) subjektivní zkušenost a sdílení distressu, poplatná postupnému získávání smyslu pro druhé a dodávající dítěti příležitost přát si ukončení distressu druhých. V dalším vývoji, kdy se dítě odpoutává od egocentrismu, je patrný nárůst vědomí podobnosti vlastních afektivních reakcí a afektivních reakcí druhých.

Rozpracováním těchto otázek je korunována snaha Hoffmana o spojení kognitivních a afektivních vývojových složek: jde o reciproční proces, v němž empatická a kognitivní složka se vzájemně potencují.

Dalším syntetizujícím pokusem Hoffmana je relace motivu a altruistického jednání. Empatický a "sympatický" distress predisponuje jedince k jednání, i když jen u sympatického distressu si uvědomuje, že jedná ve prospěch druhého, a to s kognitivním vyspíváním stále přesněji a se zpětným posilováním vytrvavěji. K tomu přistupuje ještě vědomí kompetence pomoci (které ovšem má - vedle vývojové - i značně

silnou osobnostní komponentu, což je opět narážka na naši koncepci "druhého proudu" - viz výše). Nejedná-li jedinec při prožitku sympatického distressu - ať už kvůli tlaku okolností či z důvodů nedostatečných dovedností apod. - pak distress přetrvává nebo subjekt musí kognitivně restrukturizovat situaci, aby si zdůvodnil své nejednání (např. obvinil oběť nebo se ujistil o tom, že oběť si utrpení sama přála či zasloužila). Kombinací sympatického distressu s vědomím, že je subjekt příčinou distressu druhého, event. že mohl pomoci a nepomohl, vzniká vina. Vina je důležitým motivem altruismu a Hoffman na navozování přiměřených pocitů viny staví své "psychologické výchovné metody".

Hoffmanovy náměty pro zkvalitnění socializačního procesu, které s postupem let propracovává, jsou shrnuty v jeho studii (1976, s. 142) takto:

- 1) Senzitivita k potřebám a cítění druhého může být posílena umožněním dítěti normální zkušenosti s prožitky distressu (spíše než bránění jim) tak, aby se mohla vytvořit dostatečná báze pro empatický a sympatický distress už v raném věku.
- 2) Umožnění dítěti přejímat role a poskytovat pomoc a péči druhým - a to s korektivní zpětnou vazbou, pokud ještě neumí interpretovat pohnutky - může podpořit sympatický distress a vědomí perspektivy druhých, stejně tak jako integraci obou.
- 3) Povzbuzování dítěte k představám sebe na místě druhého a poukazování na podobnosti i rozdíly mezi ním a druhými, může také významně přispívat k vývoji altruismu.

Tyto doporučované akce se mohou dít i prostřednictvím modelování (včetně jednání rodičů s dítětem a uspokojování jeho potřeb) a objasňování vlastních principů ve vztahu k principům týkajících se lidské laskavosti a vzájemného respektu. Také zkušenosti s konfliktními situacemi, zvláště ve vrstevnické skupině, hrají důležitou roli ve vývoji altruistických motivů. Ty vznikají např. v situacích, kdy málo porozumění perspektivě druhého činí konflikt nesmiřitelným. (Zčásti zde záleží i na tom, jak konflikt řeší rodiče a ostatní socializační činitelé.) V situacích lze cvičit i odvahu a autonomii k převzetí iniciativy, není-li podpory skupiny apod. K tomuto hledisku se vrátíme v příští kapitole.

4. Marxisticky pojatá autonomie a kompetence jako východisko vlastních výzkumů

Přehled koncepcí a výzkumů ukázal, že globální studium problematiky morálního vývoje, tedy verifikace obecných hypotéz, v natolik různorodé oblasti, jakou je morální vývoj v ontogenezi, je s ohledem na stávající psychologickou metodologii zatím nemožná. Naše výzkumná východiska se proto zaměřují na otázky autonomie a kompetence morálně zralé či vyspělé osobnosti. Zde je možno se opřít i o klasiky: Marx a Engels (sv. 20, str. 610) vyzvedají otázku samostatnosti fungování individua, a to už i na úrovni biologické: "... organismus vládne s a m o s t a t n o u silou reagování; nová reakce musí být vždy zprostředkována jím samým". Komunistická morálka, o jejímž obsahu jsme se zmiňovali v jiné práci (Kotásková, 1973), vychází z pojmu uvědomělosti. Paralela uvědomělosti a zvnitřněných společenských norem je nasnadě; subjekt procházející v životě velkou variantou situací, kontrolovaných sociálním prostředím jen do určité míry (ať už jde o kolektiv, právní instituce či obecně veřejnost), nemůže být posuzován jen jako objekt této kontroly, ale naopak jako subjekt regulující své chování uvědoměním si jeho smyslu, příčin, jeho důsledků pro sebe i pro druhé. Jako autonomní jedinec je také společností posuzován, a to právě hlavně v rozhodování těch situací, kde konkrétní vnější kontrola není. Tlaky a podmínky, za nichž toto rozhodování vzniká, mohou být respektovány jen jako polehčující či přitěžující okolnost. Vedle uvědomění si důsledků jednání, tedy kognitivní složky, fungují v rozhodování pro určité jednání i další procesy. Jak jsme dosud ukázali, ontogenezi morálních složek vědomí nelze redukovat na vývoj či zrání kognitivních struktur, jejichž důsledkem je toto uvědomění. Poznání - jak přiznávají i kognitivisté - je nutnou, ne však dostačující podmínkou morálního jednání. Vědomí správnosti či spravedlivosti určitého jednání, aby dosáhlo dostačující regulující síly, musí zasahovat hlouběji do osobnosti. Pojem "přesvědčení" postihuje i složky postoju, zakotvených mj. v emocionalitě. Dalším důležitým momentem je složka konativní, do které zahrnujeme i náš koncept kompetence a která je také značně závislá na socializačních činitelích (o tomto pojmu viz Kotásková 1985, závěrečná zpráva).

Základní principy socialistické morálky - proletářský internacionalismus, socialistické vlastenectví a kolektivismus - jsou nejvyššími a pro naši společnost nejcharakterističtějšími hodnotami, zahrnujícími velkou řadu pravidel méně obecného rázu. Zvláště z vývojově psychologického hlediska, na které je naše práce zaměřena, tedy

z hlediska procesu osvojování těchto principů ve vědomí dospívajícího a dospělého jedince jako nejvyšších regulujících činitelů, je nutno analyzovat jejich komponenty.

Strukturu myšlení s jejími vývojovými zvláštnostmi lze považovat za filtr, určující smysl, význam a dopad různých obsahů vnějších, zprostředkovaných zvláště sociální zkušeností jedince. Na druhé straně ovšem obsah této zkušenosti ovlivňuje to, které struktury jsou operacionalizovány v chování a jak. Chápání sociálních skutečností obklopujících dítě od jeho narození představuje během jeho zrání (fyziologických struktur i zkušenostních složek) do značné míry obecný typicky progresivní trend, s kvalitativními zvraty odpovídajícími kvalitativním fázím vývoje myšlení i - z druhé strany - společensko-kulturním nárokům a požadavkům jejich prostředí. Zhruba (viz tabulka 1) se dá v průběhu raného, předškolního a školního vývoje dítěte chápat trend postihování morálních znaků v chování a prostředí dítěte jako postup od návykových, autoritativních hodnot (rozeznávání toho, co je dobré a co zlé na podkladě toho, co je odměňováno a trestáno), k pochopení pravidel nejdříve jako daných a později jako závazných pro jedince ve vztahu ke kolektivu, majících určitý smysl (jiný než pouze osobní), až posléze k principu jako metastruktuře dosud chápaných pravidel, vyžadujících už abstraktní myšlení a pochopení celospolečenských a třídních hodnot a skutečností. Tabulka zasazuje zmíněný postup mezi činitele, o nichž bude řeč dále.

Shrneme-li uvedená východiska, vyplývá nám pro další koncepci práce toto: respektování kognitivní kapacity vyvíjejícího se jedince předpokládá utváření morálního vědomí postupně co do obecnosti přijímaných pravidel, norem a principů, co do závaznosti na sociální a kulturní realitu, v níž se jedinec v socialistické společnosti vyvíjí (včetně kompetencí, které mu společnost v různých sociálních kontextech a institucích určuje), a v souvislosti s tím i co do míry uvědomované závaznosti norem a principů pro jedince vůči společnosti.

Uvedené teorie a dílčí výzkumy sovětských, polských i západních autorů naznačují, v kterém vývojovém období dominuje vliv určitých sociálních činitelů a výchovných postupů s ohledem na ontogenetické změny probíhající (v různé variační šíři) zákonitě u dětí a dospívajících. Tentativně se dotýkají i faktorů facilitujících, retardujících nebo dokonce deteriorizujících morální vývoj. Vedení důkazů klinickou cestou, např. zpětné vyhledávání negativních faktorů v anamnézách de-

linkventů, zdaleka neodpovídá moderním striktně vědeckým požadavkům. Všeobecně je považován longitudinální výzkum progresivně sledující vyvíjejícího se jedince po dobu jeho dětství a dospívání při registraci podmínek, s nimiž je konfrontován, za mnohem plausibilnější.

Náš longitudinální výzkum, jak ukážeme dále, je zaměřen na otázky významu různých socializačních činitelů pro vývoj především těch sociálních charakteristik dětí, které směřují k morální autonomii a kompetenci jako výrazným znakům socialistické morálky.

Tab. 2. SOCIÁLNÍ ASPEKTY MORÁLNÍHO VÝVOJE OD NAROZENÍ DO DOSPĚLCSTÍ

Regulující úroveň vědomí	Dominantní činitelé	Hlavní procesy a prostředky	Osobnostní koreláty
individuální ↓ skupinové ↓ společenské	rodina ↓ vrstevnická skupina ^x kolektiv ↓ učitel společnost	podmiňování posilování chování (návyky, empatie) modelování → (imitace, identifikace) sociální srovnávání skupinové normy vs. požadavky autorit Zobecnění pravidel, jejich systemizace v principy, modelování hodnotových systémů a uvědomělé závaznosti pro chování subjektu, ve shodě s celospolečenskými hodnotami, perspektivami a cíli ^{xx}	Sebepojetí, role ↓ Krize, překonaná ve fixaci komplexních morálních kvalit a autonomii

x Ve vrstevnické skupině samozřejmě fungují také dospělí, rodiče, učitelé, kteří do značné míry strukturují zkušenost skupiny, zajišťují prevenci bezprávných, privilegovaných či deprivujících řešení situací, povzbuzují kontrolu a sebeinstrukci dětí, podporují správné řešení konfliktů a kooperaci. Vrstevníci působí do značné míry prostřednictvím zvnitřněných norem převzatých od dospělých.

xx Návaznost na historickou perspektivu společnosti zdůrazňuje např. V.J. Šerďakov (Etika i normativnost, Vopr. filos. 2, 1982, s. 86): "Řešení problémů mravní existence, věčných otázek mravnosti, ... nemůže být nalezeno, vychází-li se jen z existujícího stavu - současné soustavy společenských vztahů a lidské osobnosti. Etika poznává základní problémy mravnosti pod úhlem historické perspektivy a sociálních přeměn a vychází přitom z autonomní sféry mravního bytí."

IV. Přehled vlastních studií a jejich výsledků

Vzhledem k zaměření naší studie na utváření socialistického mravního vědomí u dítěte, uvedeme zde některé relevantní výsledky - 1) longitudinálního výzkumu socializace osobnosti, prováděné od roku 1969 dosud; 2) normativních studií, určených původně k vytvoření norm pro porovnávání s longitudinálně sledovanými projevy dětí, ale poskytující současně obraz o některých aspektech socializace našich dětí vůbec. Data k normativním studiím jsou získána především na všech spolužácích a spolužačkách dětí longitudinálního vzorku, většinou městských (jen 3 školy jsou mimopražské - v Roudnici, Berouně a Zbraslavi). Praktický efekt normativních studií vidíme hlavně v pedagogické sféře, u metody přímo zaměřené na úroveň dosažené morální zralosti pak i v klinicko-diagnostické a poradenské. V naší práci předkládáme výsledky ze tří oblastí:

ba) Význam, respektive pojetí výchovných prostředků matky, otce a učitele dítětem školního věku.

bb) Lokalizace kontroly u školního dítěte.

bs) Morální charakteristiky dětí - vývoj metody a její ověřování.

U všech tří studií konfrontujeme individuální trendy longitudinálně sledovaných dětí s transverzálními nomotetickými postupy.

1. Longitudinální výzkum socializace osobnosti

a. V ý c h o d i s k a l o n g i t u d i n á l n í h o v ý z k u m u

Abychom se vyhnuli popismosti a pozitivistickému charakteru většiny longitudinálních projektů, byť i mnohdy mezioborových, a tedy zabírajících široké spektrum vývojových podmínek, leč mechanisticky interpretovaných, koncipovali jsme již od počátku náš výzkum jako intenzivní, spíše idiografického charakteru než nomotetického, a zaměřený především na význam různé sociální stimulace pro dítě - subjekt. Protože jsme předpokládali, že subjektivně významové struktury sociálního prostředí budou s vývojem kognitivních funkcí u dítěte v různém úzkém vztahu v různém věku a účelem longitudinálního výzkumu je hlavně zachycení změny, zvolili jsme (kritérium A) za metodický základ našeho projektu o p a k o v á n í v n ě j š k o v ě t ý c h ž s o c i á l n í c h s i t u a c í d í t ě t e s m a t k o u ,

a to ve věku 18 měsíců, 3 let, 4 1/2 a 6 let života dítěte, a používání týchž hodnotících kritérií ze strany examinátorů a hodnotitelů. (V pozdějších fázích vývoje - 7 1/2, 10 a nyní 15 letech věku - je individuální konzistence opřena o normativy zjištěné u vrstevníků a učitelů.)

Jak ukázaly analýzy získaných výsledků v minulé pětiletce, tento základní přístup nám umožnil objasnit nejen s věkem se měnící význam téhož vnějšího projevu matky pro dítě (negativní a pozitivní posilování chování, povzbuzování a zákazy), ale v souvislosti s ostatními sledovanými proměnnými i různost dominujícího mechanismu učení v různém věku.

Druhým východiskem naseho výzkumu (kritérium B) byla snaha o zachycení více úrovních psychických dějů a procesů. Sledování vnějšího chování, zvláště v interpersonálních situacích, různých druhů činnosti, osobnostních charakteristik a výchovných postojů rodičů apod., postihované různými metodami (opakovaná pozorování, sociální a jiné experimenty, testy) nám umožňovalo jednak tentativní kategorizaci významových celků a jejich hierarchizaci, jednak v souladu s Kaganovcu hypotézou o heterotypické kontinuitě v ontogenezi respektování kvalitativní změny ve vztazích těchto substruktur v čase. Např. - vrátíme-li se k tématu předcházejícího odstavce - aktuální vnější projev matky se vztahoval k chování dítěte s vývojem stále slaběji, zatímco korelace chování dítěte s jinými než otevřenými projevy obou rodičů narůstaly na významnosti. Analýza vztahů psychologických proměnných různého řádu pak ukázala, že řídicím mechanismem sociálního chování u mladšího dítěte (do cca 3 let) je instrumentální učení, zatímco později začne převážovat imitační učení a modelování aktivit, zprostředkované sociálními modely v procesu identifikace dítěte s nimi, učení se roli apod. Zjednodušeně lze říci, že pro starší předškolní dítě je již méně podstatné, co matka otevřeně projevuje v kontextu s jeho chováním, a začíná mít hlavní význam to, jak se chová vůbec, jaké jsou její názory, postoje, hodnoty. (Totéž platí pro otce; výchovné postoje a interpersonálna otců sejevily v našich analýzách jako podstatně ovlivňující zvláště pozdější morální zralost dítěte.)

Třetím východiskem (kritérium C), které bylo třeba respektovat zvláště při interpretaci získaných výsledků, je dialektickomaterialistické pojetí aktivity subjektu v jeho prostředí a činnosti jako nejdůležitějšího znaku a činitele vývoje. B i d i r e k c i o n a l i t a p ů s o b e n í - dospělých na dítě a dítěte na dospělé, zpracovatelná zvl. s pomocí moderní teorie systémů a při respektování teorie relativity (viz referát autorky na 4. pražské konferenci),

byla v našem projektu respektována jednak již ve výchozí metodice sledování celého procesu interakce matky a dítěte v situacích různého stupně volnosti (od interakcí, v nichž matka ani dítě nevěděly, že jsou pozorovány, až po řízení matky, řízení dítěte, řízení obou), jednak v různých přídatných technikách. Např. projektivní technika doll-play nás informovala o vývoji pojetí sebe, matky, otce, sourozence dítětem; experimenty se řízením umožňovaly dítěti selekci vlivu ze strany dospělých - examinátora, matky, jejich pokynů či jejího reálného chování; sémantický diferenciál, vypracovaný pro hodnocení výchovných prostředků otce, matky a učitele dítětem, objasňoval jeho pojetí síly a hodnoty těchto prostředků; škála interní - externí kontroly přinesla údaje o tom, do jaké míry se dítě považuje za schopné ovlivnit své prostředí. Také změny v chování a postojích, zvl. výchovných, u matky a otce v průběhu vývoje dítěte, nám přinesly údaje o vlivu vývoje chování a zrání dítěte na jeho rodiče. (Některé změny bylo možno přičíst individualitě dítěte, jiné všeobecným změnám v rodinném soužití v souvislosti s pouhým vyspíváním dítěte. Tyto změny bývají ve studiích o výchovných postojích rodičů často opomíjeny - bývá přeceňována jejich stabilita.)

Konečně čtvrtým východiskem (kritérium D) bylo dialektické pojetí kontinuity a diskontinuity v psychické ontogenezi. Postižení kvalitativních změn pramenících z neustálých střetání vnitřních a vnějších faktorů vývoje předpokládá v longitudinální metodologii pečlivou přípravu a volbu proměnných výzkumu dovolujících zjištění individuální konzistence (resp. její míru) na straně jedné a dynamické posuny kvality vzájemných interakcí proměnných na straně druhé. Jinými slovy, stanovení proměnných dosti obecně formulovaných, aby mohly postihnout delší vývojový úsek (v našem případě např. sociální iniciativu dítěte), vedle proměnných specifitějších, charakteristických pro určitou vývojovou fázi, současné společensko-kulturní podmínky a hodnoty apod. Proto bylo užito konfrontovat longitudinální charakteristiky dětí a jejich rodičů s normami, platnými pro současnou populaci, daný věk, současné socioekonomické, historické, politické, ekologické, společensko-organizační podmínky, v nichž dítě vyrůstá. V dosavadních longitudinálních výzkumech se individuální konzistence vývoje, spojená se závažnou otázkou prediktability dalšího vývoje a reversibility jeho odchylek, určovala pomocí standardizovaných testů, a to převážně testů inteligence. V našem výzkumu, zaměřeném více na osobnostní a sociální charakteristiky vývoje, nebylo možno se opřít o normy. Normy pro sociální aspekty vývoje osobnosti jako více socioekonomicky podmíněné musí být také mnohem flexibilnější, protože podléhají rychlejším změnám než je tomu

u norem pro více endogenně podmíněné proměnné. Mnoho z metod použitých pro longitudinální vzorek dětí jsme proto standardizovali na širším vzorku populace: specifický sémantický diferenciál, sociogram v 2. a 5. třídách, škálu lokalizace kontroly, a hlavně nově vytvořenou metodu měření úrovně morální zralosti osobnosti, o níž bude řeč v příští subkapitole. Tyto normativní práce jednak zpřesňovaly pozici každého "našeho" dlouhodobě sledovaného dítěte v širší populaci (celé společnosti i kolektivu, např. ve školní třídě), jednak poskytly praktické poznatky pro společenskou praxi. Např. v sémantickém diferenciálu zjištěné relace významu různých výchovných prostředků od matky, otce a učitele (vzorek cca 1800 dětí) ukázaly, že v 2. ročnících základní školy, kde autorita učitele podle tradičních učebnicových údajů má dominovat nad autoritou rodičovskou, mají pro děti stále větší význam pozitivní a negativní výchovné prostředky rodičů než učitelů. V 5. třídách ZŠ je tento poměr ještě markantnější, což je už více vysvětlitelné tradovanými vývojovými zvláštnostmi. Metodice zjišťování úrovně morální zralosti a výsledkům jejich aplikace bude věnována zvláštní subkapitola.

Hypotézy vztahující se k utváření morálního vědomí:

- 1) Geneze sociálních charakteristik osobnosti dítěte bude ve vztahu k jeho morální zralosti.
- 2) Tuto genezi budou ovlivňovat - a) dlouhodobé (v ontogenetickém i společensko-historickém smyslu) podmínky, i aktuálně genetické faktory ve smyslu m ě n í c í c h s e v ý z n a m ů určitých vnějších podmínek pro subjekt v průběhu jeho vyspívání; - b) vnitřní mechanismy určující zrání zvl. kognitivních struktur. Obě tyto determinanty (a, b) budou v neustálé interakci.
- 3) Postup morálního uvědomování v průběhu ontogeneze bude mít své rysy obecné (základní procesy decentrace subjektu, přijetí norem kolektivu atd.) i rysy charakteristické pro socialistickou společnost (institucionální výchova, principy socialistické morálky, cíle a požadavky společnosti ve smyslu očekávaných kompetencí, iniciativy, angažovanosti subjektů).
- 4) Výzkumem zjištěné pozitivní a negativní podmínky (morální vývoj akcelerující a facilitující či naopak retardující a deformující) budou použitelné jako báze pro zkvalitnění a zefektivnění výchovných podmínek v nejširším slova smyslu (nejen rodinných a školních, ale i zprostředkovaných masově komunikačními prostředky, programy mládežnických organizací apod.).

b. Metody použité v longitudinálním výzkumu

Vzhledem k dlouhodobosti longitudinálního výzkumu a nutnosti vracet se ve srovnáních pozdějšího vývoje dětí k podmínkám a datům zjištěným v raných fázích podáme zde přehled většiny použitých metod.

1) Pozorování interakcí matky s dítětem: Ve čtyřech věkových obdobích (18 měsíců, 3 roky, 4 1/2 a 6 let) při zachování týchž pozorovacích a hodnotících schémat postižení dyadických interakcí matky s dítětem za jednostranně průhledným zrcadlem (při zachování naivity pokusných osob, v definovaných podmínkách prostředí, kódování každé 1/2 minuty, trvání každého sezení cca 90 minut) byl stanoven u každého z (původně) 62 dětí longitudinálního vzorku (poslední trendová analýza zachycuje už jen 40 dětí) podíl: sociální iniciativy dítěte SAC₁, komunikace dítěte SAC₂, pasivní účasti - zrakového kontaktu SAC₃, žádné sociální aktivity SAC₄ a perzistence P u dítěte; u jejich matky pak: žádného sociálního posílení chování dítěte (ignorování) SAM₁, pozitivního posilování chování dítěte SAM₂, negativního posilování chování dítěte SAM₃ a smíšeného negativního s pozitivním posilováním SAM₄.

V týchž čtyřech věkových obdobích vývoje dítěte byly prováděny (s věkem již mírně obměňované) tyto metody:

2) Experimenty zaměřené na rezistenci dítěte vůči sociálním omezením, na perzistenci v činnosti, na závislost dítěte, na výkonovou motivaci (očekávání vlastní úspěšnosti), dále experimenty se zakázanou hračkou (RTT - rezistence ke svodu), se šizením dítěte a šizením matky, experimenty didaktických schopností matky s řízenou hrou s pravidly apod.

3) Dotazníky na objektivní podmínky vývoje dítěte (předporodní doba, porod, rané projevy, rodinná péče, ekonomická situace rodiny, vzdělání rodičů, postoje k dítěti, výchovné prostředky, role matky a spokojenost s ní apod.). Dotazníky byly vyplňovány při interview s matkou.

4) Testy a dotazníky oběma rodičům byly zaměřeny na osobnost (Cattellův 16 PF), interpersonalitu (Learyho ICL, já, ideální já, partner), výchovné postoje (Schaeferův PARI a Littmann-Kasielkové dotazník), interpersonální orientaci (Schutzův FIRO-B), hodnotové orientace (modifikace Rokeache), lokalizaci kontroly (modifikace Nowickiho-Stricklanda a Rottera). V páté a šesté fázi výzkumu byl navíc paralelně s matkou a otcem vyplňován při interview dotazník zaměřený na shodu či difference udávaných dat o dítěti.

5) Testy a dotazníky pro dítě postiho-

valy kognitivní vývoj (diskriminace tvarů, řešení problémů, Seguin, subtesty Terman-Merrill, Linhart, kresba apod.) a sociální vývoj (projektivní technika Doll-play, škála Interní a Externí kontroly, sémantický diferenciál zaměřený na výchovné prostředky matky, otce a učitele, sociogram (se školní třídou), metoda měření morální zralosti osobnosti).

Poslední tři jmenované metody byly provedeny v kolektivech školních tříd a informace získávané dosud jen od dětí a rodičů byly rozšířeny o informace od učitelů (rating učitele). V současné době je prováděno vyšetření dětí našeho vzorku opět v kolektivech tříd, a to metodami Škála sociální kompetence (Ford), sociogram, Schaeferův CRPBI (posouzení chování rodičů v interakci s dítětem), Karylowského metoda Dvou druhů altruismu KEEM 2, a posuzovací škálou pro učitele.

Protože se spoluautorem ing. I. Vajdou, CSc. vyvinutá a psychometricky verifikovaná metoda měření úrovně morální zralosti osobnosti dětí mladšího školního věku se nejvíce týká našeho tématu utváření morálního vědomí, zmíníme se o konstrukci a zaměření této metody podrobněji:

Naše metoda čerpá jednak ze základního pojetí vývoje morálky vůbec, přijatého všemi dosavadními teoriemi - tj. vývojového postupu od morální heteronomie k morální autonomii v ontogenezi, jednak se opírá o marxistické pojetí aktivity a činnosti subjektu jako základních ontogenetických kategorií. Nejde nám tedy jen o posouzení situace dítětem jako spravedlivé či nespravedlivé, ale především o jeho pojetí vlastní kompetence - co může v dané situaci udělat, jak by ji řešilo, jak se v ní angažovalo. Sociální kompetence bývá obecně definována jako schopnost plnit kulturou specifikované úkoly. (Aktivita subjektu je zdůrazněna v definici např. Ainsworthové a Bella (1974) - jde o schopnost ovlivnit prostředí; sociální složku zdůrazňuje Inkeles (1968) - schopnost provádět sociálně hodnocené role definované tou kterou společností; intelektovou složku podtrhují Connolly a Brunner (1974): "jak jednotlivci fungují, to závisí od jejich kompetencí jakožto dovedností vyžadovaných existující realitou. Je to spíš operativní inteligence - vědět spíše jak než jednoduše chápat že".) V našem pojetí vztahujeme sociální kompetenci subjektu k hledisku závaznosti jednat, rozpozná-li subjekt potřebu či ohrožení spravedlivého řešení sociálního problému (ať už se situace váže k subjektu či jiné osobě), tedy k morální odpovědnosti a kompetenci tuto odpovědnost realizovat v činnosti. Na posouzení situace jako vyžadující spravedlivé řešení a vlastní role v ní se značně podílejí opět kognitivní složky; realizace pomoci či řešení má už více osobnostních komponent, zvláště přiměřené sebehodnocení či sebeocenení. Zařazujeme

tedy morální kompetenci (jako sociální kompetenci v situacích náročných na morální hodnocení a postoje) do celku osobnosti, související (ve shodě se zmíněnou koncepcí Reykowského) s pojetím já, vztahu k sobě samému, tedy s jádrem osobnosti. Pojetí vlastní kompetence v našem testu je ve způsobu řešení situace přestupku, nemorálního či nespravedlivého aktu apod.; dítětem prezentovaný způsob řešení se sice opět vztahuje k reálnému jednání nepřímo (ověřování tohoto vztahu se ve výzkumech stále provádí a má různorodé výsledky), jeho důležitost ve shodě s novými trendy moderní psychologie (zvl. sociálně kognitivními teoriemi a teorií atribuce) je však nesporná. V socialistických společenských podmínkách politický požadavek stimulace iniciativy, angažovanosti, tvořivosti znamená konečně také nasměrování psychologických vlivů v ontogenezi na vnitřní kontrolu (interiorizované normy), prosociální motivovanost a kompetenci subjektu. Prvním kritériem při konstrukci naší metody tedy byla angažovanost dítěte v sociálním problému zasahujícím vlastní osobu či osobu vrstevníka. Dalším kritériem pak byla volba způsobu vypořádání se s daným problémem, odkaz na autoritu či aktivní zásah. Druh tohoto zásahu - dosažení práva v rámci morálky "oko za oko, zub za zub" či diferencovanějším přístupem (trest provinilci, kompenzace poškození apod.) - související už více s úrovní morálního usuzování dítěte, znamenal pak kritérium další.

Abychom se vyhnuli panujícím sporům o situačním zatížení v různých úrovních morálního usuzování (obsahu určitých úsudků), zvolili jsme pro naši metodu 4 druhy situací: agrese vůči osobě, agrese vůči věci (rozbití, zničení), krádež a lež, resp. podvod. Navíc jsme v meto-
dce variovali dítěti nabídnutí řešení - autonomní, heteronomní nebo žádné. A konečně, abychom rozlisili míru vlivu identifikace s jednajícím osobou (projektivní složku), vřadili jsme do řešení jednak roli postiženého (mně bylo ukradeno ...), jednak roli pozorovatele (stalo se to jinému). Jak se ukáže dále, především poměr řešení v obou rolích poskytl zajímavé teoretické i diagnostické závěry. Údaje o ověřování této metody, jejím zpracování pro diagnostické využití v klinické a výchovné praxi, teoretické závěry o mechanismech vývoje morální autonomie i údaje o konstatované úrovni naší mladé generace a jejích důsledcích jsou obsaženy v další subkapitole.

c. Studie trendů longitudinálních dat vztahujících se k sociální iniciativě dítěte

Vliv průběhu raných fází vývoje individua na jeho pozdější osobnost a celoživotní běh je v různých teoriích psychické ontogeneze přecenován nebo podceňován, nikde však není opomíjen. Kumulativní (i když ne

prostě additivní) vliv rané zkušenosti, samozřejmě v návaznosti na složku vnitřně dispoziční, je již tradičně rozeznáván v klinických přístupech, a retrospektivní hodnocení vlivu raných zážitků, subjektem přirozeně zkreslených a emocionálně zabarvených, zůstává nejvlastnější hodnotou pro každého jedince po celý život. Pochybnosti o objektivnosti vzpomínek, podložené právě konfrontací longitudinálních "tvrdých" dat s retrospektivou dospělých (v dětství longitudinálně sledovaných) jedinců, jsou jistě na místě. Na druhé straně však lze "objektivním" longitudinálním datům vytknout popisnost a metodologickou nemohoucnost v odhalování významových a obsahových aspektů sledovaného chování a interakcí: prožitek dítěte je z velké části aktuálně nesdělitelný (neverbalizovatelný) a nepřímé indikátory (např. projekční techniky) mají dosud problematická místa. Zaměření na významové aspekty sociálního prostředí pro subjekt - dítě, které je mottem našeho longitudinálního výzkumu, předpokládá stálá zpřesňování interpretačních postupů a způsobů statistického zpracování dat - multivariačními technikami, trendovými analýzami apod.

Pro účely našeho tématu - utváření základů socialistického mravního vědomí ve školním věku, spočívajících v aktivním a kompetentním řešení morálních dilemat v běžném sociálním dění vybíráme z dosud zpracovaných dat otázku vývoje pozorované sociální iniciativy dítěte v interakcích s matkou, event. matkou a examínátorem, jako možných antecedentů pozdější sociální, event. morální kompetence subjektu.

Postup zpracování dat: S proměnnými uvedenými ve výčtu metod sub 1) (data z pozorování aktivit dítěte a matky - ST znaky) jsme porovnávali další data charakterizující osobnostní, interpersonální a výchovné postojové znaky rodičů (v dalším soubor všech těchto znaků zahrnujeme pod názvem OIP-znaky): redukované faktory z opakovaných vyšetření rodičů a) osobnostním dotazníkem Cattellova 16 PF, b) dotazníkem interpersonality Learyho ICL a c) dotazníkem výchovných postojů Schaeferova PARI (viz tab. 3).

Z dalších získaných dat jsme do zvoleného výpočetního formátu zařadili ještě proměnnou úroveň morální zralosti, jak byla zjištěna u jednotlivých dětí ve věku 7 1/2 roku.

Trendy vývoje sociálního chování jsme hodnotili:

- a) pomocí empirické typologie trendů jednotlivých druhů sociálních aktivit;
- b) objektivními metodami shlukové analýzy vyčleněním typů dětí z celého komplexu dat ve vývoji;
- c) objektivní matematickou metodou vyčleněním "normálních", "standardních" trendů a jejich odlisěním od "nestandardních", "marginalních" trendů, čímž by se zaměřila pozornost na podstatně diferencující vlivy.

Tab. 3 REDUKOVANÉ FAKTORY FOUŽITÉ PRO ANALÝZU TENDŮ SOCIÁLNÍ INICIATIVY

C a t t e l l ů v 16. P F

1. Extraverze, dominance, podnikavost, výbojnost (A, E, F, H)
2. Bystrost, inteligence (B)
3. Svědomitost, zásadovost (G, Q_3)
4. Úzkost, nervozita (+O, -C, $+Q_4$)
5. Senzitivnost, bohémská introverze (I, M)
6. Radikalismus (Q_1)
7. Sofistikovanost (N)

L e a r y h o I C L

1. Maximum (pól) v 1. měření
2. Maximum (pól) v 2. měření
3. Přítomnost (označena jako 1) či nepřítomnost (0) výrazné změny v maximálních hodnotách (odchylka 3)
4. Minimum dosažené v 1. měření
5. Minimum dosažené v 2. měření
6. Přítomnost či nepřítomnost výrazné změny v minimálních hodnotách

Póly jsme označovali jako:

- 0 = nevýrazný obraz (všechny hodnoty < 6 , > 1)
- 1 = dominance (PA)
- 2 = hostilita, nedůvěra (BCDE)
- 3 = nedůvěra, submise (FGHI)
- 4 = submise (HI)
- 5 = submise, závislost (IJK)
- 6 = afiliace (KLM)
- 7 = afiliace, odpovědnost (MNO)
- 8 = odpovědnost (NO)
- 9 = chybí údaj

S c h a e f e r ů v P A R I

1. Povzbuzování, kamarádství, rovnostářství, schvalování aktivity, 1, 21, 14, 15
2. Nespokojenost s rolí, manželský konflikt 3, 5, 7, 13, 17
3. Striktnost 4, 8, 9, 12, 16, 18
4. Stimulační a akcelerační tendence 2, 10, 22, 20

Ad a) Vzhledem k tomu, že rozsah souboru nedostatečně převyšuje počet polí v kontingenčních tabulkách některých dvojic znaků, obsahuje spoléhání na chí-kvadrát statistiku i v tomto směru jistý prvek rizika. Postupovali jsme proto tak, že vedle chí-kvadrát statistiky $\chi^2(X, Y)$, kde X je určitý ST-znak a Y je určitý OIP-znak rodičů, jsme se zajímali rovněž o statistický odhad Shannonovy informace $I(X/Y)$, obsažené ve znaku Y ohledně znaku X, resp. o odhad Bayesovy pravděpodobnosti chyby $e(X/Y)$, tj. minimální možné chyby při predikci veličiny X na základě znalosti veličiny Y).

Ve vývoji sociální iniciativy (SAC_1) každého ze 40 dětí jsme našli

typ A - nízká úroveň (resp. podíl na celkovém chování), pomalý a mírný vzestup (např. 1112, 1122); typ B - prudký vzestup (např. 1235, 0344); typ C - prudký vzestup od 1. k 2. fázi vyšetření, pak pokles (0543, 1542); typ D - kolísavý, nevýrazný trend. Takto získaný ST-znak jsme asociovali s jednotlivými OIP-znaky rodičů způsobem výše popsaným. Majoritní metoda ukázala souvislost typů reprezentovaných (podle pořadí významnosti) tímto znakem na:

- interpersonalitě otce ($\chi^2 = 6,8$, $I = 0,18$, $e = 0,20$; stabilní interpersonalita se vztahuje nejvíce k typu B);
- osobnosti otce - faktoru I, M v Cattellově 16 PF ($\chi^2 = 10,2$, $I = 0,15$, $e = 0,32$; průměrné hodnoty faktoru I, M se vztahují zvláště k typu B);
- osobnosti matky - faktoru B v Cattellově 16 PF ($\chi^2 = 9,9$, $I = 0,13$, $e = 0,27$; vyšší faktor B se vztahuje zvláště k typu B, oscilující trend k nižšímu faktoru B);
- osobnosti matky - faktor N v Cattellově 16 PF ($\chi^2 = 9,5$, $I = 0,5$, $e = 0,18$; vysoké N matky se vztahuje zvláště k typu B);
- pojetí výchovy u matky - faktor Nespokojenost s rolí, manželský konflikt ($\chi^2 = 9,2$, $I = 0,12$, $e = 0,17$; nevýraznost faktoru Nespokojenost souvisí s typem B);
- osobnosti otce - faktor Úzkostnosti v Cattellově 16 PF ($\chi^2 = 5,6$, $I = 0,23$; nevýskyt extrémních hodnot \pm souvisí s typem B).

Návaznost vzestupného trendu sociální iniciativy (typ B), znamenající mj. větší uvolněnost v sociálním projevu dítěte, na některé charakteristiky modelování rodiči, je zajímavá. Abychom si ověřili možnost komplementárnosti SAC_1 a SAC_2 (u aktivnějších matek má dítě méně příležitosti k iniciativě a dochází spíše ke komunikaci), stanovili jsme obdobné typy pro kombinaci sociální iniciativy a komunikace (typy $SAC_1 + SAC_2$). Našli jsme tyto typy trendů kombinace obou proměnných (příslušný ST-znak, reprezentující tyto typy, bychom mohli nazvat sociabilitou): typ A - nárůst od 1. k 2. fázi vyšetření, pak stabilizace; typ B - stálý vzestup od 1. ke 4. fázi; typ C - nárůst, pak pokles; typ D - vysoká úroveň po celou dobu; typ E - ostatní.

Majoritní metoda ukázala tyto nejvýznamnější návaznosti stanovených typů na OIP-znaky.

- interpersonalita matky: vyrovnanost ve všech dimenzích (nevýskyt extrémů) je ve vztahu k typu B a D, a to jak v prvním vyšetření matky ($\chi^2 = 37,54$; signif. 0,03; $I = 0,26$; $e = 0,18$), tak v druhém vyšetření matky ($\chi^2 = 27,7$; $I = 0,28$; $e = 0,15$);
- interpersonalita otce: typ B a D je spojen s minimálními hodnotami na pólu nedůvěry (FGH), a to jak při druhém testování otce ($\chi^2 = 34,93$; signif. 0,06; $I = 0,28$; $e = 0,17$), tak při prvním testování ($\chi^2 = 15,04$; $I = 0,17$, $e = 0,19$);

- pojetí výchovy u matky: faktor Nespokojenost s rolí, manželský konflikt je nevýrazný hlavně u typu B a D ($\chi^2 = 13,2$; $I = 0,21$, $e = 0,22$);
- pojetí výchovy u matky: faktor Kamarádství a demokracie, povzbuzování je zvláště výrazný u B, A ($\chi^2 = 7,05$; $I = 0,15$, $e = 0,18$);
- pojetí výchovy u otce: faktor Striktnost - nízká úroveň tohoto faktoru se účastní hlavně u typu B a C ($\chi^2 = 12,3$; $I = 0,23$; $e = 0,04$);
- pojetí výchovy u otce: faktor Kamarádství a demokracie, verbální povzbuzování - vyšší skóre faktoru se vyskytuje hlavně u typu C a D ($\chi^2 = 6,07$; $I = 0,17$; $e = 0,14$).

Obdobně jsme se pokoušeli stanovit typ trendu u proměnných chování matky při interakci s dítětem a porovnávat je s ostatními proměnnými. Uvedeme jen nejvýznamnější vztahy: Stoupající trend matčina pozitivního posilování (SAM_2) byl ve významné souvislosti:

- s nevýskytem faktoru Úzkosti matky (16 PF) ($\chi^2 = 14,8$; signif. 0,02; $e = 0,22$);
- s nevýskytem výrazných extremit v interpersonalitě matky (při prvním vyšetření $\chi^2 = 29,04$; signif. 0,04; $I = 0,20$; $e = 0,13$; při druhém vyšetření $\chi^2 = 18,8$; $I = 0,16$; $e = 0,06$);
- s nevýskytem Striktnosti matky (PARI) ($\chi^2 = 11,4$; signif. 0,07; $I = 0,17$; $e = 0,20$).

Sestupný trend negativního posilování matky (SAM_3) byl při nízkých hodnotách významně spojen:

- s nevýskytem faktoru Úzkostnosti (16 PF) matky ($\chi^2 = 9,4$; $I = 0,20$; $e = 0,18$);
- s minimálním výskytem nedůvěry spojené se submisí u matky (Leary - FGHI) ($\chi^2 = 15,8$; $I = 0,23$; $e = 0,12$);
- s nevýraznou interpersonalitou otce ($\chi^2 = 23,4$; $I = 0,21$; $e = 0,22$); u trendu SAM_3 příkře klesajícího vykazovali otcové převážně změnu v maximálních hodnotách, u ostatních trendů nikoliv ($\chi^2 = 8,2$; signif. 0,04; $I = 0,22$; $e = 0,30$).

U prudce klesajícího trendu SAM_3 se ukázal vztah k nízké Striktnosti v pojetí výchovy u matky ($\chi^2 = 10,28$; $I = 0,16$; $e = 0,14$). Sestupný trend SAM_3 se vztahoval i k pozdější úrovni morálního usuzování dětí - u průměrných ("hetero-auto") a superiorních dětí ("autonomních") (viz Kotásková, Vajda, 1979) ubývalo s věkem negativní posilování jejich chování matkou ($\chi^2 = 9,76$; $I = 0,21$; $e = 0,10$).

ad b) Pokusili jsme se dále o objektivní vymezení jistých typů trendů na základě individuálních trajektorií 40 vzorků souboru v devítirozměrném prostoru určeném čtyřmi proměnnými SAC, čtyřmi proměnnými SAM a proměnnou P.

Výsledek (podrobněji viz Kotásková, Vajda, 1981) potvrdil obtíž-

nost vytvoření určité typologie při respektování větších komplexů znaků nebo jejich trajektorií, což odpovídá zkušenostem intenzivních výzkumů - a zvláště longitudinálních výzkumů. Čím širší a hlubší znalosti o dítěti a jeho prostředí, tím individualizovanější obraz se utváří; dá se tak vysvětlit i skepse při hledání prediktability vývoje jak určitých funkcí, tak větších celků (až osobnosti) a obvyklý přechod od nomotetických k idiografickým přístupům; závěr, že "každé dítě je jiné", jsme ovšem nemohli považovat za konečný, a proto jsme přijali další možnost analýzy.

ad c) Výsledek shlukové analýzy nám současně ukázal, že je možné oddělit jedince, kteří se od celkového průměrného průběhu trajektorie v nějakém smyslu výrazně odlišují, a to i co do pořadí stupně odlišnosti. Individuální průzkum trajektorií u nejvíce odlišných jedinců by byl obtížný vzhledem ke komplexnosti numerického popisu trajektorií. Volili jsme proto možnost oddělit skupinu vzorků s extrémním atypickým průběhem vývojové trajektorie a získat takto podsoubor co do průběhu vývoje marginálních jedinců. Zbytek souboru je možné považovat za standardní jedince. Rozdíly mezi oběma skupinami byly hlavně v chování matek, a to zvláště ve vývoji negativního posilování chování dítěte (SAM_3) a ve vývoji smíšeného negativního a pozitivního posilování (SAM_4). Obdobný obraz poskytují trendy rozptylů - největší rozdíl je patrný ve druhé fázi vyšetření (3 roky) u položky SAM_3 a ve 4. fázi vyšetření (6 let) u položky SAM_4 . (Původní definice proměnné SAM_4 nebyla zaměřena na ambivalenci posilování - nepředpokládali jsme škodlivost tohoto signálu pro dítě v 18 měsících. S postupem věku se nám jevila tato jednotka chování matky stále důležitější - v negativním smyslu: narůstající kognitivní kapacita mohla dítěti působit stále větší potíže s rozšifrováním tohoto nejednoznačného signálu, až "dvojnou vazbu".) Mediánový test ukázal významnou rozdílnost očekávaných (průměrných) hodnot jen u položky IDM - (Nespokojenost s rolí a manželský konflikt). Bystrost, resp. inteligence matek, stabilita interpersonality otce, a zvláště výchovná ideologie matek ve faktoru Nespokojenost s rolí a u otců ve faktoru Kamarádství a demokracie významně rozlišovaly obě skupiny.

Obdobný obraz vzhledem k těmto proměnným přinesla korelační analýza (χ^2 - kvadrát): faktor 1 ve výchovné ideologii otců - Kamarádství a demokracie, povzbuzování - nejvýznamněji ($p < 0,01$) rozlišoval obě skupiny; hned po něm ve významnosti faktor 2 výchovné ideologie matek - Nespokojenost s rolí, manželský konflikt ($p < 0,06$); samozřejmě v opačném smyslu: "standardní" skupina s relativně větší sociabilitou, ale především s matkami méně negativně posilujícími chování dítěte v průběhu předškolního věku, má matky spokojenější s rolí a bez

manželských konfliktů a otce kamarádštější, rovnostářštější. Vazby ostatních proměnných byly méně výrazné, naznačovaly však vztah ve smyslu shora uvedených argumentů: více bystřejších matek u standardních; více sofistikovanych matek u standardních; extrémně nízká úzkost otců u standardních častější; v marginální skupině radikálnější otcové; více extrémních hodnot senzitivnosti (I, M) otce u standardních. V interpersonalitě otce 1 a 2 bylo takto nalezeno více afiliace (KLM) a odpovědnosti (NO) u standardních.

Kritériem posledním - úrovní morálního usuzování ve věku 7 1/2 let dětí - zasahujeme už do hlubších důsledků socializace v předškolním věku dítěte. Především se nám potvrdila určitá závislost chování dítěte a matky na pozdější morální zralosti dítěte: Náznak posunu "standardních" k vyšším hodnotám jsme si ověřili další korelací - dosažené úrovně morálního usuzování ke všem ostatním proměnným (tab. 4). Nevýrazné vazby na sociální chování dítěte ve všech sledovaných obdobích a vcelku chudé vazby na otevřené chování matky jsou plně vyváženy významnými vazbami na výchovné postoje obou rodičů (zjišťované už v době, kdy bylo dětem 18 měsíců a 3 roky). K hodnocení se vrátíme v další subkapitole.

Z uvedených vazeb můžeme vyvozovat, že komplexní vztahy sekvencí dat, rozeznávané počítačem ve směru stanovení dvou typů socializace dětí, naznačuje relativně uspokojivý celek působení rodinného prostředí, resp. výchovného klimatu ve sledovaném věkovém období 18 měsíců až 6 let. Nakolik bude toto třídění umožňovat predikci vývoje dalších osobnostních a zvláště charakterových znaků sledovaných dětí, ukážou další analýzy.

Závěrem k této analýze lze říci: Vývojové řady sociálních aktivit, které jsme v této práci analyzovali trojím způsobem - empirickou cestou a dvěma přístupy matematicko-statistickými, nám mohou v návaznosti na různé vnější vlivy - od instrumentálního učení pomocí sociálního posilování" aktivit až po různě postihované modelující charakteristiky rodičů - ukázat dvojí výsledek: na nejvíce teoretické úrovni podíl exogenní determinace vývoje sociálního chování; na praktičtější úrovni pak stanovit (přesněji, než tomu může být u jednorázové jednotlivé informace) ty činitele, které facilitují vývoj sociální aktivity v průběhu vývoje od 18 měsíců do 6 let.

Trojí pohled na vývoj sociálního chování dítěte v interakci s matkou přinesl zčásti rozdílné, zčásti shodné výsledky. První analýza empiricky stanovených trendů chování hledala přímo vztahy k těmto trendům (a našla je), zatímco další, matematicky přesnější analýza přesunula pozornost nejdříve na převažující interindividuální odlišnosti a později více na interakce vnějších činitelů různé obecnosti,

Tab. 4. KORELACE CHOVÁNÍ DÍTĚTE A MATKY, OSOBNOSTI RODIČŮ, JEJICH INTERPERSONALITY A VÝCHOVNÝCH POSTOJŮ S ÚROVNÍ MORÁLNÍ ZRALOSTI V 7 1/2 LETECH

	18 měsíců	3 roky	4 1/2 roku	6 let			
SAC ₁	-0,18	0,23	0,10	0,02			
SAC ₂	-0,21	0,04	-0,18	0,17			
SAC ₃	-0,02	-0,18	0,14	0,03			
SAC ₄	0,06	0,14	-0,16	-0,17			
P	0,07	0,08	-0,19	0,20			
SAM ₁	0,11	-0,08	-0,11	-0,26			
SAM ₂	0,01	0,04	0,06	0,35			
SAM ₃	0,03	-0,10	0,04	-0,14			
SAM ₄	-0,30	-0,14	0,02	-0,31			
Osobnost (16 PF)		Interpersonalita (ICL)					
matka		otec		matka		otec	
PM 1	0,02	PF 1	-0,03	IPM 1	0,09	IPF 1	0,09
PM 2	0,23	PF 2	0,04	IPM 2	-0,05	IPF 2	0,32
PM 3	-0,20	PF 3	-0,02	IPM 3	0,06	IPF 3	0,06
PM 4	-0,20	PF 4	-0,22	IPM 4	0,20	IPF 4	-0,29
PM 5	0,12	PF 5	-0,11	IPM 5	-0,13	IPF 5	-0,35
PM 6	-0,11	PF 6	-0,40	IPM 6	-0,15	IPF 6	-0,35
PM 7	0,23	PF 7	-0,07				
Výchovné postoje							
matka				otec			
IDM 1		-0,05		IDF 1		0,50	
IDM 2		-0,21		IDF 2		-0,29	
IDM 3		-0,46		IDF 3		-0,39	
IDM 4		0,23		IDF 4		0,46	

Legenda k tab. 4:

- SAC₁ = sociální iniciativa dítěte
 SAC₂ = komunikace
 SAC₃ = pasivní účast na komunikaci (sledování očima)
 SAC₄ = žádná sociální aktivita dítěte
 P = perzistence (setrvání v cílesměrné činnosti)
 SAM₁ = žádné posilování chování dítěte matkou
 SAM₂ = pozitivní posilování chování dítěte matkou

SAM₃ = negativní posilování chování dítěte matkou

SAM₄ = negativní + pozitivní posilování chování dítěte matkou

PM₁, PF₁ = faktory A, E, F, H

PM₂, PF₂ = faktor B

PM₃, PF₃ = faktory G, Q₃

PM₄, PF₄ = faktory +O, -C, +Q₄

PM₅, PF₅ = faktory I, M

PM₆, PF₆ = faktor Q₁

PM₇, PF₇ = faktor N

IPM₁, IPF₁ = maximální pól v 1. měření

IPM₂, IPF₂ = maximální pól v 2. měření

IPM₃, IPF₃ = změna

IPM₄, IPF₄ = minimum v 1. měření

IPM₅, IPF₅ = minimum v 2. měření

IPM₆, IPF₆ = změna

IDM₁, IDF₁ = dimenze 1, 21, 14, 15 (kamarádství)

IDM₂, IDF₂ = dimenze 3, 5, 7, 13, 17 (nespokojenost s rolí, manželský konflikt)

IDM₃, IDF₃ = dimenze 4, 8, 9, 12, 16, 18 (striktnost)

IDM₄, IDF₄ = dimenze 2, 10, 22, 20 (stimulační a akcelerační tendence)

a tedy i různého "přenosu" na dítě. Porovnáme-li však výsledky empirické a matematické typologie (přístup a) a c), protože přístup b) vlastně typologii nevytvořil), nacházíme zajímavou shodu "výběru" významných vztahů, která je vzhledem k 34 proměnným (17 u otce a 17 u matky) porovnávaným s trendy sociálního chování zajímavá: tak faktor Nespokojenost s rolí, manželský konflikt naznačuje souvislost jak s empirickými trendy SAC₁ i SAC₁ + SAC₂, tak i s matematickými typy "standardních" a "marginálních". Faktor Kamarádství a demokracie otce se objevuje jako výrazná u empirického trendu SAC₁ + SAC₂ a u matematické klasifikace; faktor B matky v empirickém trendu SAC₁ a v matematické klasifikaci, stejně jako otcova úzkost v 16 PF, otcova I, M v 16 PF, vysoké N matky v 16 PF. Výskyt těchto shod potvrzuje závažnost těchto proměnných pro vývoj sociálního chování dětí. Všechny tři přístupy podhalily určité souvislosti a návaznosti (třetí přístup ukázal i určitou prognostickou váhu při srovnání s pozdější úrovní morálního usuzování); nakolik budou hodnotné pro porovnávaní s dalšími námi zachycovanými socializačními znaky, to ukáží příští studie.

2. Normativní studie

a) Význam, resp. pojetí výchovných prostředků matky, otce a učitele dítětem

Významové aspekty sociálních podnětů pro subjekt-dítě byly - jak jsme již uvedli - hlavním záměrem našeho longitudinálního výzkumu. V obecné kapitole o socializaci jsme se zmínili o několika starších zpracováních dat na tento problém zaměřených (např. role otce a matky v projektivní metodě, porovnávání vztahu přímého posilování chování a modelování matkou v průběhu předškolního věku apod.). Metod pro získávání údajů o významech osob, jejich chování k dítěti i k jiným osobám, strukturace rolí v rodině i širších sociálních a ekologických kontextů pro dítě není mnoho; vyžadují většinou mnohem sofistikovanější výzkumnou strategii než metody měření schopností, vlastností či prostých vztahů k prostředí, a navíc je při nich nutno počítat se značnou proměnlivostí - danou ontogenetickými změnami i jemnými idiosynkratickými mikrostrukturami vazeb zúčastněných psychických entit. Přímá výpověď o významech (např. "koho máš nejraději", "jaký je bratr" apod.) není validní, zvláště u dětí, navíc opora ve verbalizaci vnitřních stavů - citů, postojů - je vždy zatížena omezenými vyjadřovacími schopnostmi dětí. Po použití různých experimentů a projektivních metod v předškolním věku rozhodli jsme se navázat na linii zjišťování významů použitím metody sémantického diferenciálu, zaměřeného na činnost (resp. chování) dítěti nejbližších dospělých osob, vztahující se k vlastnímu chování dětí.

Metoda sémantického diferenciálu, popsaná Sniderem a Osgoodem (1972), Kerlingerem (1972) a jinými autory, je většinou používána u dospělých nebo starších dětí. Naše modifikace této metody, provedená v zájmu použitelnosti už u 7 1/2 letých dětí, spočívala v úpravě podnětového materiálu tak, že bylo upuštěno od rozlišování potence, aktivity a hodnocení, a bylo použito konkrétnějších adjektiv, běžných dětem tohoto věku. Dále jsme též používali téhož formuláře pro hodnocení výchovných zásahů u matky, otce a učitele, což podle našeho názoru nutilo děti ke srovnávání významu (přestože byla v instrukci zmíněna možnost použití téhož stupně skály pro všechny tři hodnocené osoby).

Formulář vyplňovaný 870 dětmi z druhých tříd ZŠ v různých školách Prahy obsahoval 8 pojmů - výchovných prostředků, které dítě hodnotí pomocí předtištěných adjektiv na sedmistupňové škále. Příklad použitých opozit: silné - slabé, časté - vzácné, připomínané - nepřipomí-

nané, hrubé - jemné, nevhodné - vhodné, nechtěné - chtěné, nepříjemné - příjemné, apod. U negativních výchovných zásahů (Poučování, Ignorování, Pohlavek či výprask, Zákaz, Vyčítky) je ve vyšším počtem bodů (7) hodnocen vždy pól negativní (nesnesitelné, odmítané), u pozitivních (Pochválení, Mazlení, Dar či odměna) pól pozitivní. (Tedy potenci a aktivita jsou skórovány shodně, v položkách spadajících do hodnocení je u pozitivních hodnocena jako 7 např. vhodné, chtěné, příjemné.)

U dětí 5. tříd ZDŠ vyplnilo formulář 895 dětí, hodnocené pojmy jsme zčásti změnili: Poučování, Pochválení, Ignorování, Pomoc (když to potřebuji), Pohlavek či výprask, Zákaz, Dar či odměna a Práce v zaměstnání.

Sniderem a Osgoodem i autory pracujícími touto metodou je k hodnocení výsledků používáno hlavně porovnávání profilů nebo grafických nástrojů (při spoléhání na dva či tři faktory - potenci, aktivitu a hodnocení - jsou vynášena skóre do dvou- či třírozměrného prostoru). Přibližný charakter odhadů a nepříliš vysoká test-retestová reliabilita jednotlivých výpovědí pokusných subjektů (zvláště u dětí) nás vedla k záměru opírat se spíše o kumulativnější skóre (vertikálně v rámci jednotlivých pojmů) a k juxtapozičním vztahům intraindividuálním (horizontálně na jednotlivých škálách, kdy totéž dítě hodnotí jednotlivé osoby) než o interpersonální porovnávání konotací podle dílčích adjektiv. Vytvořili jsme proto s matematikem ing. Vajdou (Vajda, Kotásková 1981) na základě stochastického modelu nový způsob hodnocení techniky sémantického uspořádání, umožňující kvantitativní hodnocení a statistické zpracování kumulativních skóru.

Tabulka č. 5 nám ukazuje hodnocení výchovných zásahů u matky, otce a učitele (vlastně většinou učitelky) v obou souborech našich dětí. V kontextu s aktuálními otázkami realizace projektu čs. výchovně vzdělávací soustavy, v níž role socialistického učitele patří k nejzávažnějším, nás zajímá především porovnání průměrných hodnot učitele s hodnotami rodičů. Vidíme, že kromě skóre Poučování, kde průměr učitele převyšuje průměrné skóre matky, je význam výchovných zásahů negativních i pozitivních od učitele nižší než u rodičů. U vzorku mladších dětí (2. třídy) je u ostatních výchovných prostředků rozdíl skóre u rodičů a učitele méně výrazný, nicméně hodnoty u učitele zůstávají vždy nejmenšími. (V některých prostředcích jako Mazlení, Dar či odměna, je to vysvětlitelné.) U starších dětí (5. třídy) jsou rozdíly hodnocení rodičů a učitele mnohem výraznější, což lze ovšem s ohledem na vývojové zvláštnosti očekávat.

Porovnáme-li věkové posuny hodnocení, rozdíly v relacích matky, otce a učitele se nejeví příliš výrazné - ve všech hodnoceních kromě

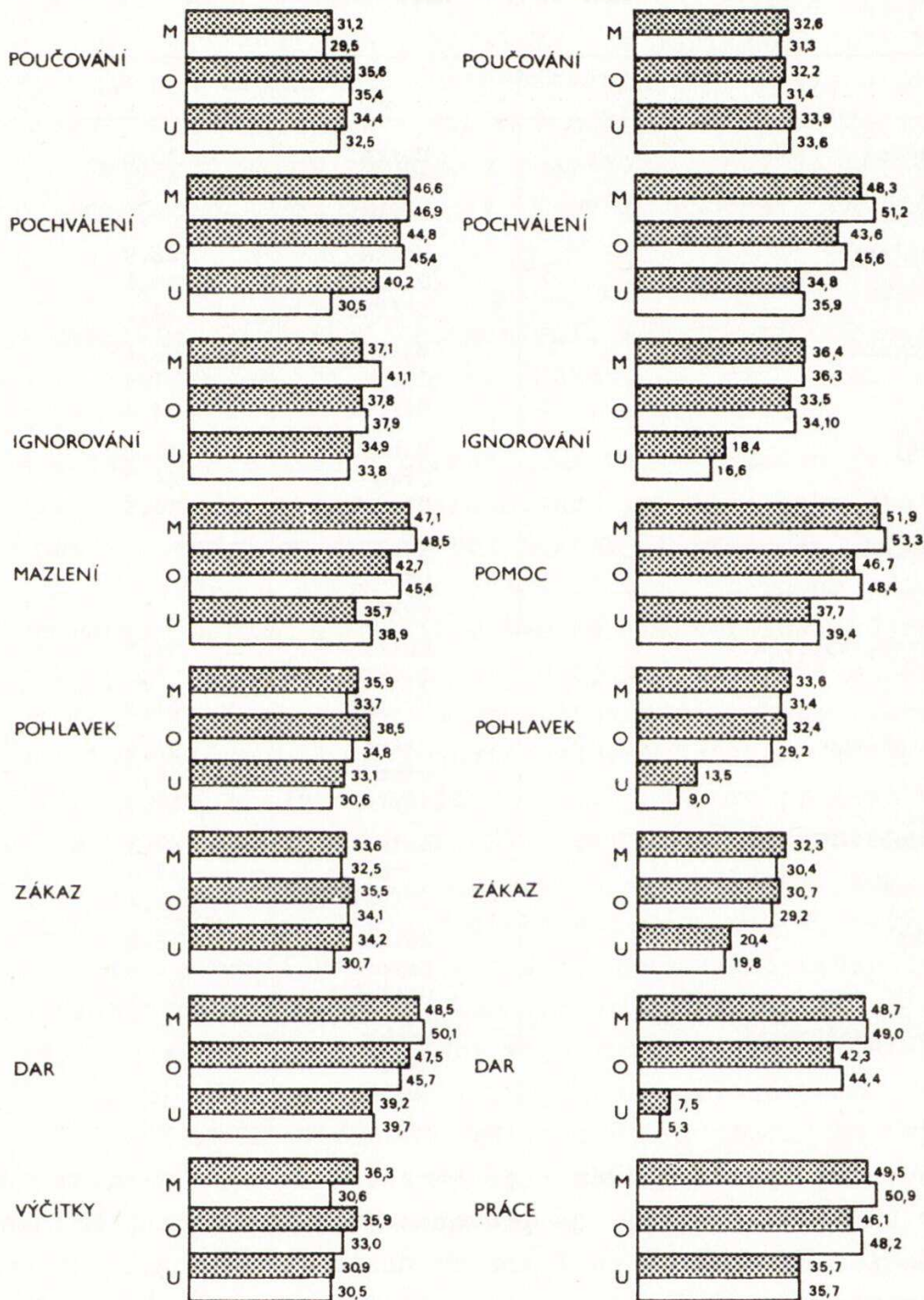
Tab. 5 POROVNÁNÍ HODNOCENÍ MATEK, OTCŮ A UČITELŮ DĚTMI 2. A 5. TŘÍDE ZDŠ POMOCÍ SÉMANTICKÉHO USPOŘÁDÁNÍ

		7 1/2 let	10 let
Poučování	Matka	30,6	31,96
	Otec	35,6	31,83
	Učitel	33,5	33,61
Pochválení	Matka	46,9	49,74
	Otec	45,1	44,49
	Učitel	34,7	35,36
Ignorování	Matka	39,1	36,34
	Otec	37,9	33,81
	Učitel	34,4	17,49
Mazlení	Matka	47,6	
	Otec	44,0	
	Učitel	37,3	
Pomoc (když to potřebuji)	Matka		52,60
	Otec		47,58
	Učitel		38,51
Pohlavek, výprask	Matka	34,8	32,52
	Otec	36,7	30,83
	Učitel	31,9	11,25
Zákaz něčeho	Matka	33,0	31,34
	Otec	34,8	29,97
	Učitel	32,5	20,12
Dar, odměna	Matka	49,3	48,86
	Otec	46,6	43,33
	Učitel	39,4	6,38
Výčitky	Matka	33,4	
	Otec	34,5	
	Učitel	30,7	
Práce v zaměstnání	Matka		50,22
	Otec		47,15
	Učitel		36,68

v Poučování a Výčítkách dominuje matka. V kategoriích, které jsme doplnili u starších dětí, je převaha matky nad otcem zvláště výrazná, což v hodnocení Práce v zaměstnání dosti překvapuje, vzhledem k tradované instrumentální roli otce, zvláště pro hochy. (Jak vidíme z dalšího rozboru (Obr. 1), nejsou tu významné rozdíly v hodnocení děvčaty a chlapci, děvčata dokonce nepatrně chlapce převyšují, a to v hodnocení otců, matek i učitele.) Hodnota výchovných prostředků učitele v relaci k matce a otci značně poklesla u starších dětí oproti mladším v kategorii Ignorování, Pohlavek či výprask (zde je to logické), Zákaz něčeho a Dar či odměna. (Kategorie Pohlavek či výprask a Dar či odměna nebyla asi polovinou dětí vyplňována jako nepřicházející v úvahu.) Ani v nově zavedených kategoriích - Pomoc, když to potřebuji, a koncepcí práce v zaměstnání nedosahuje učitel rovněž hodnocení matky a otce, tedy jeho role jako sociálního modelu vyznačena natolik

SÉMANTICKÝ DIFERENCIÁL

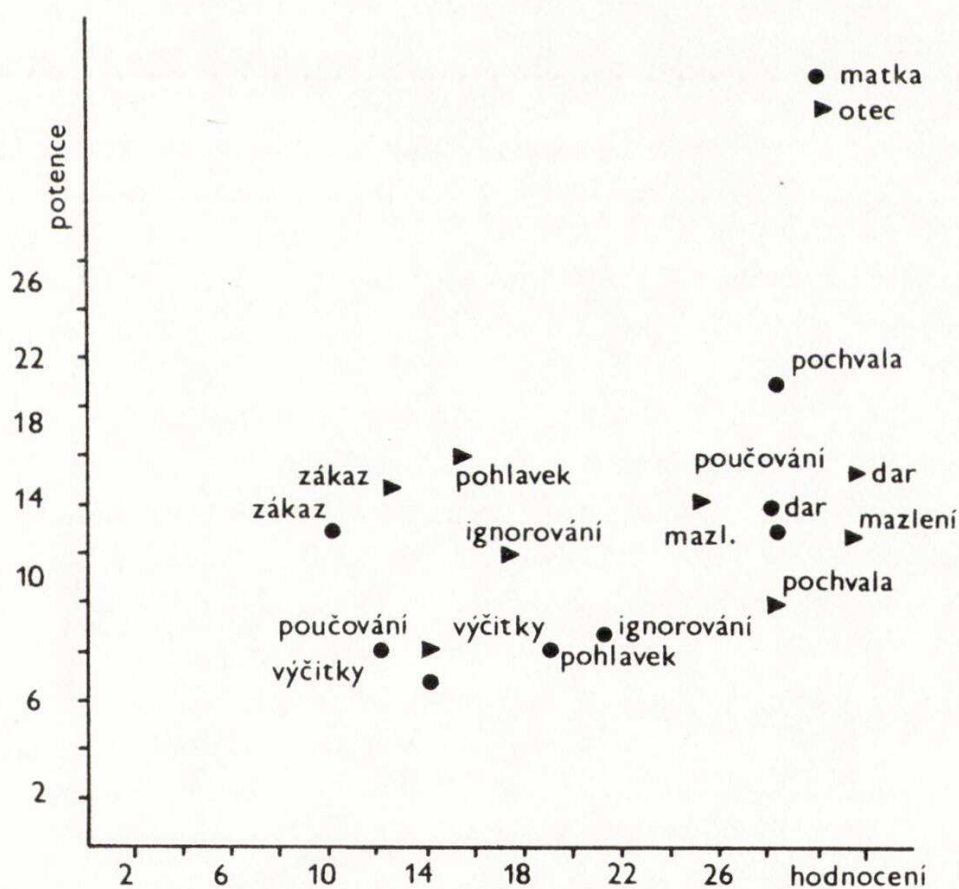
POROVNÁNÍ HODNOCENÍ CHLAPCŮ A DĚVČAT



Obr. 1. Ukázka porovnání významu výchovných prostředků matky a otce pro děvče pomocí sémantického uspořádání.

není. (Pozoruhodné ovšem je i to, že se s lety více nediferencuje u chlapců a děvčat hodnocení otce oproti matce. I tento výsledek jsme neočekávali a při stálosti převahy hodnot matek v pozitivních i negativních výchovných prostředcích dětí staršího věku (u mladších v Pohlavku, Zákazu a Výčitkách mírně převažoval otec) se nabízí hypotéza o vlivu feminizace našeho výchovného systému a změnách v rodinných rolích oproti generacím předchozím.)

Konfrontace většinou transverzálně získaných dat o dětech ve věku 7 1/2 a 10 let (longitudinální vzorek dětí a dětí opakovaně podrobných této metodě tvořily jen nepatrnou část z celého vzorku 1765 dětí) s daty longitudinálními nám sloužila hlavně k určení normy, v níž se námi podrobně zkoumané děti pohybují. Pro podrobnější analýzu použitelnou v idiografických hodnoceních dětí jsme modifikovali uvedenou metodu dále tak, že jsme určili 8 z deseti adjektiv u každé kategorie k porovnání dimenzí (resp. vektorů) "potence" a "hodnocení": čtyři adjektiva reprezentovala vždy potenci (hodnocení síly), např. silné-slabé, velké-malé, časté-vzácné, a čtyři reprezentovala hodnocení, např. nespravedlivé-spravedlivé, nepříjemné-příjemné. Obr. 2 ukazuje, jak se v protokolech jednotlivých dětí umísťuje matka a otec



Obr. 2. Hodnocení matek, otců a učitelů dětmi pomocí modifikovaného sématického diferenciálu.

s ohledem na hodnocení jimi užívaných výchovných prostředků pro dítě. Tyto výsledky však používáme více pro individuální kasuistiku, kterou bude možno využít k průkazným analýzám až v delším časovém sledu.

b. Lokalizace kontroly - longitudi- nální charakteristika a normativ- ní sonda

Škálu Externí - Interní kontroly Nowického a Stricklanda (1973) jsme vřadili do našeho longitudinálního výzkumu ve spojení s celkovým zaměřením tohoto výzkumu na významy sociálního prostředí pro subjekt - dítě; tato škála vyjadřuje (viz teoretickou část této monografie) míru dítětem chápané zvládnutelnosti či neovladatelnosti prostředí, v němž se pohybuje a má jednat. Škálu Nowického a Stricklanda jsme přeložili, předběžně ověřili, aplikovali u 6 letých, 7 a 8 letých a 10 letých dětí longitudinálního vzorku a - za účelem získání vlastních norem - aplikovali u 438 dětí 5. a 6. tříd ZDŠ. Výsledky těchto analýz, které dále uvádíme, jsou podrobněji zpracovány ve stati Kotáskové, Ekströmové a Vajdy (1981).

Měřítka "lokalizace kontroly" s dimenzemi Externalita a Internalita jsou v posledních desetiletích ve světě používána zvyšující se měrou. Jen čtyři formy škál autorů Nowického a Stricklanda (námi použité PPNS pro předškolní a mladší školní děti, dále forma CNS-IE pro 8 - 18leté děti, forma ANS-IE pro dospělé a forma GNS-IE pro 65leté a starší) jsou zatím využity v 387 publikovaných statích. Nyní již mírně zastaralá stať Gilmora (1978) uvádí devět metod aplikovaných u dětí a mládeže (od předškolního věku do adolescence): Obrázkový test Interní + Externí kontroly Battle a Rottera, Dětská škála lokalizace kontroly Bialera, Gozali a Bialera, Dotazník odpovědnosti za intelektuální výkon Crandalla, Katkovského a Crandallové, Škála I - E Gruen-Korte-Stephense, Telavivská škála místa kontroly Milgrama, Stanfordská předškolní škála internality-externality Mischela a Zeisse, Předškolní a školní I - E škála Nowického a Duka, Škála I - E Nowického a Stricklandové a škála Stephens-Delysova. Od roku 1978 se objevují i další škály (např. Shavit a Rabinowitz, 1978, používají Millerovu škálu CLOEC). Prověřování uvedených škál je prováděno na různě velkých vzorcích, reliabilizační a validizační techniky jsou různé, takže i porovnávání jejich výsledků je prováděno s proměnnými různého druhu. Shrňme jen stručně (viz Gilmore, 1978): Na Bialerově škále (test-retestově reliabilní) se našly korelace s mentálním věkem a s morálním konstruktem o d l o ž e n í u s p o k o j e n í . Battlova a Rotterova škála ukázala u internalitních dětí vyšší expektace vlastní úspěšnosti v experimentě a závislost lokalizace na třídní příslušnosti (nikoliv rasové a nikoliv na IQ). Škála Crandallové a Katkovského IAR, rozlišující internalitu pro pozitivní příhody a internalitu pro negativní příhody, predikovala různé výkony (viz dále) a na rozdíl od jiných metod neprokázala zvyšování internality s věkem a závislost

internality na socioekonomickém statutu (SES). Škála Nowického a Stricklanda naopak prokazovala závislost na věku a SES; vztah k sociální desiderabilitě a IQ, prokazovaný jinými škálami, však nebyl patrný. Opět byly nalezeny korelace s výkonovými testy, sebeoceněním, popularitou a akademickou kompetencí. Faktorová analýza Nowického ukázala na faktor Bezmocnost, zaujímající 40 % variance, ostatní faktory byly už poplatné věku dětí. Revize škály Nowického a Stricklanda provedl Nowicki s Dukem (1974). Tato škála (PPNS - IE - Preschool and Primary I - E Scale) ukazovala autorům dobrou vnitřní konzistenci s vysokou testovou-retestovou reliabilitou. Zjistil se nárůst internality s věkem a predikce skóre ve výkonových testech a v interpersonální distancovanosti. Obdobně Stephensova a Delysova škála ukazovala korelace se SES, s věkem, s různými proměnnými učení a výkonu ve směru vyšších hodnot u internalitních. Vcelku všechny zmíněné škály ukázaly vazbu na sebeoceňování, úzkostnost, odložení uspokojení (preferování vzdálenějších hodnotnějších cílů před okamžitou odměnou), perzistenci (vytrvalost v cílesměrnosti), kreativitu, zpracování informací (senzitivnost a lepší využití podnětů z prostředí vztahujících se k výkonu) a interpersonální vztahy (poruchový vztah k autoritě, více nedorozumění se sociálními činiteli u externalitních; u nich též nedostatek percepční a sociální decentrace - schopnosti nahlížet jevy z perspektivy druhého jedince). Tak emocionálně narušené děti jeví větší externalitu než mladiství delikventi a ti byli externalitnější než normální subjekty. Obdobně externalitnější byly děti handicapované a děti s obtížemi ve školním chování. Internalitní děti 7 - 17 leté měly sebepercepci vyšší co do nezávislosti a autonomie. U středoškolařů interně orientovaných byl prokázán úspěšnější, pozitivnější dosavadní sociální vyvoj (měřeno pomocí Eriksonových psychosociálních stadií). Zajímavý (zvl. pro naše záměry) byl pokus M. Maqsuda (1980) porovnávat stadia morálního usuzování (podle Kohlberga) s E - I škálou, který nepotvrdil shodu invariantního postupu morálního vývoje s vývojem směrem k internalitě: subjekty ve stadiu 3 byly signifikantně více internálně orientovány než subjekty ve stadiu 4. Jednoznačnost vztahu dimenzí lokalizace kontroly k morálním charakteristikám je tímto i jinými výsledky problematizována. (Jak ukáže kapitola o morální zralosti, ani u nás nebyl vztah výrazný.)

Vztah výkonu a lokalizace kontroly je zřejmě reciproční, vzájemně se podmiňující: u superiorních dětí v různých aspektech je předpoklad větší internality již v důsledku pouhého využití zkušeností se sebou samými, nahlížením vlastní kompetence a z v l á d n u t ě l n o s - t i p r o b l é m ů prostředí. Tato internalita je opět předpokladem lepší výkonnosti. Pozitivní korelaci výkonu a internality dklá-

dají mnohé studie. Ještě v roce 1982 nachází Nowicki významný vztah v kompetitivních úkolech; u kooperativní činnosti však byl vztah nevýrazný. Je však zajímavé, že významnou korelaci internality a IQ mnohé studie nenacházejí. Poučný je též rozdíl v působení různých školních situací na výkon: protože internalitní děti jsou lepší v sebe posilování, jsou více orientovány na vlastní výsledek činnosti, zatímco externalitní jedinci skorují lépe než internalitní v situacích řízených a kontrolovaných autoritou.

Přehled dosavadních studií potvrzuje nosnost konceptu lokalizace kontroly, externality či internality, obohacujícího hlavní otázky socializace osobnosti (interiorizaci, sociální aktivitu, sociální učení) a další aspekt osobnostních a činnostních charakteristik. Není pochyby, že tento koncept směřuje ke kořeni adaptačních procesů v sociálním i výkonovém kontextu a odpovídá novým teoriím interakce subjektu s prostředím, ve kterých aktivita, subjektivní význam a atribuce zaujímají významné místo. Naše shrnutí mělo také naznačit směry potřebné orientace dalších výzkumů.

Škála Nowického a Stricklanda, revidovaná Nowickým a Dukem (dále PPNS - IE; Nowicki a Duke, 1974), byla ověřena jejími autory na 240 dětech ve věkovém rozmezí 5 - 8 let. Metoda obsahuje 34 položek z nichž 26 položek se vztahuje k dimenzi externalita - internalita a 8 položek hodnotí míru sociální desiderability (SD). Položky sytící dimenzi E - I lze rozdělit na ty, které postihují a) úroveň interpersonálního chování, b) vztah k vlastnímu já a c) otázky víry v působení "osudu".

Ad a). V oblasti interpersonálních vztahů, a to jak k autoritě (učitel, rodiče), tak k vrstevníkům, postihují položky aktivitu (položky č. 2, 9, 11, 12, 21, 25, 34), resp. pasivitu (položky č. 22, 30) respondenta. Aktivitou rozumíme uplatňování svého vlivu na ostatní, prosazování se, schopnost působit na ostatní, ale rovněž aktivní obranu - schopnost obhájit svůj postoj. Pasivita je zde chápána jako přijímání vlivu, podrobení se, spoléhání se na zásah zvenčí.

Ad b) Položky, které se zabývají vztahem k vlastnímu já, zachycují úroveň vnímání sebe sama, sebedůvěru, vnitřní integritu individua, sebevědomí, samostatnost v rozhodování (viz položky č. 4, 6, 7, 14, 17, 23, 26, 27, 32).

Ad c) Víra v osud, přiřkládání zvláštního významu určitým jevům nebo věcem reality, obklopující individuum, je obsažena v položkách č. 1, 3, 10, 20, 28. Tyto hypotetické shluky proměnných se při interkorelační analýze položek nepotvrdily beze zbytku (viz dále).

Po provedení první položkové analýzy na souboru 438 pražských desetiletých dětí jsme eliminovali 6 položek škály E - I, jejichž vý-

skyt převyšoval 85 % stejných odpovědí ve směru externality či internality a jejichž korelace s celkovým skóre příslušné škály byly zanedbatelné.

1. Longitudinální aplikace

Metodu jsme nejprve použili v našem longitudinálním vzorku jako metodu vztahující se k dalsím použitým ukazatelům sociální zralosti. Opakovaná aplikace této techniky u našich 40 dětí ve věku 6 let, 7 1/2 - 8 a 10 let měla ověřit míru poplatnosti "místa kontroly" věku (tedy hlavně kognitivní úrovni) a osobnostní orientaci dítěte (tedy z dosavadní socializace vyplývající stálejší charakteristice osobnosti). Tabulka 1, uvedená v našem zmíněném článku (Kotásková, Exström, Vajda, 1982), neukazuje jednoznačně pokles externality dětí s věkem, jak je tradováno v několika studiích a v kvalifikaci lokalizace kontroly jako vývojově podmíněné proměnné: vyskytuje se jen u 28 dětí ze 40, přičemž snižování skóre je někde minimální (např. 16 - 16 - 11; 12 - 11 - 11; 10 - 9 - 8); u 5 dětí nastává vzestup externality mezi 6. rokem a 7 1/2 lety, pak zase mírný pokles skóre. Nicméně průměry skóre u 40 dětí ukazují jasný sestupný trend: 10,05 v 6 letech, 8,68 v 7 1/2 letech, 7,02 v 10 letech. Trend skóre sociální desiderability je ještě mnohem méně poplatný věku v individuálním výskytu. Celkový trend, vyjádřený v průměrech, je 4,47 v 6 letech, 4,57 v 7 1/2 letech (nárůst vlivem školního prostředí?), 3,47 v 10 letech.

2. Ověření metody na větším vzorku

a) Charakteristika vzorku

V 17 pražských školách (5.-6. třída ZDŠ), ve kterých byla prováděna vyšetření několika metodami longitudinálního výzkumu, bylo hromadně vyšetřeno 438 dětí - 229 chlapců a 209 děvčat, a to metodou PPNS - IE. Šlo o třídy opakovaně podrobované psychologickým testům proto, že je navštěvují děti našeho longitudinálního vzorku. (V 15 z těchto tříd jsme obdrželi retestové hodnoty.)

b) Výsledky

V celém vzorku je skóre externality kolem osmi (průměr 7,97 směrodatná odchylka 2,51), s minimem skóre 2 a maximem 15. Průměr sociální desiderability (SD) byl 2,83, směrodatná odchylka 1,92, s minimem skóre 0 a maximem 8. Rozdíly mezi frekvenčními křivkami externality chlapců a děvčat nebyly výrazné (průměr chlapců je 7,88, směrodatná odchylka 2,54; průměr děvčat 8,08, směrodatná odchylka 2,47). Průměrné skóre chlapců v SD je 2,66, směrodatná odchylka 1,83; u děvčat 3,02, směrodatná odchylka 1,97. Rozdíl v SD-skóre u chlapců a děvčat je signifikantní ($t = 2,03$, $p < 0,05$).

Druhým krokem byla analýza jednotlivých položek. Na základě porovnání četnosti výskytu externalitních či internalitních odpovědí se

ukázala u některých položek značná jednotvárnost. Šlo o položky č. 2 (Je důležité snažit se, aby tě měla soudružka učitelka ráda?) - 85 % odpovědí bylo ano, tedy internalitních; č. 16 (Když něco provedeš, nedá se pak už nic dělat, abys to napravil?) - 91 % odpovědí bylo ne, dá se dělat, tedy internalitních; č. 17 (Je to většinou snadné, aby bylo po tvém?) - 95 % odpovědí bylo ne, externalitních, a č. 27 (Když si věci pořádně promyslíš, můžeš čekat, že pak s nimi pohneš?) - 91 % odpovědí bylo ano (internalitních). Za důvod pro monotónní výsledek jsme pokládali použití takových jazykových prostředků, které jsou v povědomí dětí jednoznačně významově pozitivní či negativní (např. "nedá se nic dělat" - má negativní akcent). Další položková analýza, provedená prostřednictvím korelací skóre jednotlivých položek s individuálním celkovým skóre, ukázala uspokojivý koeficient korelace externality u většiny položek. Nevýznamně korelující položky (viz tab. 4) byly položky vyloučené již při první analýze (č. 2, 16, 17, 27) a dále položka č. 5 (Myslíš si, že nezáleží na tobě, co děláš, aby tě měli lidé rádi?) a č. 8 (Když tě chce spolužák uhodit, dokážeš mu v tom zabránit?). Proměnné SD ukázaly vždy nevýznamné, v polovině případů záporné korelace se skóre externality. Naopak, homogenita jednotlivých položek SD byla natolik velká, že jejich koeficient korelace s celkovým skóre SD byl kolem 0,50 až 0,60 (kromě položky č. 33).

Další analýzy jsme už prováděli jen s položkami spolehlivými, tedy po vyloučení položek č. 2, 5, 8, 16, 17 a 27.

3. Psychometrická analýza revidovaného testu

Napřed jsme se zaměřili na korelační analýzu položek u jednotlivých významových shluků položek E - I skóre. Byly stanoveny korelační koeficienty všech párů dvaceti položek (původní čísla 1, 3, 4, 6, 7, 10, 11, 12, 14, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 28, 30, 32, 34) sytících dimenzi externalita - internalita. Na základě takovéto korelační matice byly analyzovány ty shluky významově příbuzných položek (a, b, c), které byly definovány na začátku předchozí části práce. V protikladu ke struktuře statistických závislostí položek E - I skóre jsou závislosti položek SD skóre mnohem homogennější a celková úroveň závislosti je v průměru mnohem vyšší (průměrná korelace je 0,21 s rozptylem 0,007).

Nakonec jsme provedli rozbor reliability uvažovaného revidovaného testu, a to zvlášť pokud jde o E - I skóre a zvlášť pokud jde o SD skóre.

Pro naše E - I skóre jsme dostali

Cronbachovo alfa = 0,40,

standardizované alfa = 0,41.

Tab. 6. KOEFICIENTY KORELACE JEDNOTLIVÝCH POLOŽEK EXTERNALITY K CELKOVÉMU SKÓRE EXTERNALITY

Původní číslo položky	Koeficient korelace
1	0,37 ^{xx}
(2	0,13)
3	0,22 ^x
4	0,37 ^{xx}
(5	0,13)
6	0,27 ^{xx}
7	0,23 ^x
(8	0,054)
9	0,29 ^{xx}
10	0,26 ^{xx}
11	0,20 ^x
12	0,23 ^x
14	0,24 ^x
(16	-0,07)
(17	0,06)
20	0,25 ^{xx}
21	0,38 ^x
22	0,23 ^x
23	0,22 ^x
25	0,42 ^{xx}
26	0,20 ^x
(27	0,10)
28	0,33 ^{xx}
30	0,22 ^x
32	0,23 ^x
34	0,43 ^{xx}

x = p 0,05

xx = p 0,01

Na druhé straně pro SD skóre, jehož položky jsou, jak jsme viděli, v průměru mnohem více korelovány, dostáváme

Cronbachovo alfa = 0,69,

standardizované alfa = 0,68.

Závěrem lze říci, že uvedená studie především zvažovala možnosti uplatnění metod používaných u dětí v rámci moderní atribuční teorie. Rozbor ukázal, že pojmový rámec metod zjišťování l o k a l i z a c e k o n t r o l y odpovídá novým požadavkům respektování činnostních

složek osobnosti ve vývoji aktivity subjektu. Metoda Nowického a Stricklanda, revidovaná Nowickým a Dukem - PPNS IE, byla použita původně jako doplňující v rámci našeho longitudinálního výzkumu. Podrobili jsme ji proto psychometrické analýze. Na základě této analýzy jsme metodu znovu revidovali tak, aby jednotlivé položky neposkytovaly redundantní informaci, ale naopak, aby byly lépe sémanticky využity dílčí složky testu pro eventuální kasuistickou práci s metodou.

Použití testu PPNS - IE ve třech věkových obdobích u dětí longitudinálně sledovaných ukázalo podíl věku na skóre externality, což podpořilo hypotézu dalších obdobných metod, že s věkem narůstá internalita. Výsledky analýzy revidované metody na 438 dětech ukázaly, že reliabilita odhadnutá pomocí Cronbachova alfa-koeficientu je ve skóre sociální desiderability vysoká, ale relativně nižší je ve skóre externality. Tato nízká hodnota souvisí s požadavkem maximální eficientce škály, tedy vyplývá ze statistické nezávislosti položek.

Používání technik na zjišťování lokalizace kontroly u dětí považujeme za vhodné, protože tyto techniky postihují důležitý aspekt angažovanosti osobnosti.

c. N o r m a t i v n í s t u d i e v ý v o j e m o r á l - n í c h c h a r a k t e r i s t i k d ě t í m l a d š í n o š k o l n í h o v ě k u

Jak jsme už uvedli výše, kritický přístup k metodám používaným na Západě, zvl. metodám Kohlberga a jeho školy, nás vedl především k záměru vyhnout se úzkému zaměření na morální úsudek jako složce velmi problematicky se vztahující k reálnému morálnímu jednání. Vytvoření nové metody s uspokojivými psychometrickými parametry je práce obtížná a dlouhodobá. Na následujících stranách popíšeme stručně naše postupy a výsledky.

Předběžné analýze zvolené metody sloužilo především její použití na našem longitudinálním vzorku dětí, jejichž dosavadní průběh socializace jsme zachycovali v ukazatelích chování (dítěte, matky), osobnosti obou rodičů, jejich interpersonality a jejich výchovných postojů. Prověřovali jsme tedy vztah rovně morálního usuzování k antecedentům socializačním (tab.3). Tato data potvrzují vliv socializačních činitelů a vůbec dosavadního průběhu socializace dítěte na zralost jeho morálního usuzování aspoň v té podobě, jakou zachycuje naše metoda (stoupenci kognitivní podmínosti podtrhují více vrozené sekvence zrání). Dále je v tomto výsledku patrná shoda se závěry mnoha výzkumů o vlivu určitých výchovných praktik i postojů rodičů na sociální zralost dítěte (např. Hoffmanovy závěry, viz Kotásková in Mravní vývoj dítěte v socialismu 1977). S ohledem na doloženou podmí-

něnost a na činnostní kontext zvolené metody přiklonili jsme se k interpretaci zkoumaných konstruktů jako postihujících širší okruh než jen myšlení - jde zde o posouzení sociálních kompetencí i emocionální a motivační charakteristiky. Považujeme proto za vhodnější hodnotit metodu jako vystihující celkovou morální zralost osobnosti.

Dalsí použití materiálu z longitudinálního výzkumu pro posouzení naší metody spočívalo v kasuistických analýzách. Vyčlenili jsme děti s extrémně nízkou a vysokou úrovní morálního usuzování v 7 1/2 letech a hledali shodné socializační ukazatele v četných datech o každém dítěti (viz Kotésková, 1980 - Faktory patologického vývoje osobnosti). Skupinu s extrémně nízkou a vysokou úrovní morálního usuzování odlišovala nejvíce samostatnost (experimentálně proměnné i reference matky), a to už od 18. měsíce věku, dále (méně výrazně) způsoby sociálního posilování chování dítěte matkou a rodičovské postoje (shodně jako u shora uvedených korelací). Zaměřili jsme se dále na vývoj úrovně morálního usuzování od 7 a půl do 10 let u našich longitudinálně sledovaných dětí, a to opět formou vyčlenění skupiny s výrazným vzestupným skóre a se skóre sestupným. U těchto dětí jsme pak v ostatních ukazatelích (dotazník oběma rodičům, rating pro učitele, sociogram, sémantický diferenciál, lokalizace kontroly a četná data u rodičích) hledali důvody těchto posunů. Kasuistické analýzy vedly k diagnostickým upřesněním (viz dále) ve smyslu zvláštností výpovědi dítěte. Snížení skóre (regres) bylo konstatováno u 3 dětí: v jednom případě šlo o vysokou nezúčastněnost dívky, která signalizovala pubertální hodnotovou krizi. V druhém případě šlo o vysoký výskyt přídatné agrese u 7 a půl letého samostatného, leč konfliktního neurotického chlapce, přeřazeného do zvláštní školy; reciprocita spojená s agresí rezultovala ve vysoké celkové skóre; v deseti letech s úpravou sociálního statutu i poruch chování se u tohoto chlapce výrazně snížil výskyt agrese i celkové skóre na průměrné. V třetím případě šlo o rapidní regres na heteronomii u dívky se začínajícími neurotickými projevy v době, kdy byla přeřazena do výběrové školy. U ostatních dětí s výraznějším posunem skóre v pozitivním směru, byla paleta podmínek, které by mohly akcelarovat morální vývoj, dosti široká.

Z našich analýz vyplývalo: Metoda diagnostikuje úroveň morálního řešení jako ukazatele sociální zralosti a jako důležité složky osobnostních postojů. Extrémně nízká skóre znamenají retardaci ve vývoji osobnosti (závislost na autoritě, nekompetenci, nízké sebehodnocení a sebejistotu), které může mít různé zdroje - v dosavadní socializaci či celkové retardaci kognitivního vývoje. Reparabilita tohoto deficitu souvisí s ostatními maladaptivními projevy v chování doma, ve škole i mezi vrstevníky. Extrémně vysoká skóre znamenají akcelero-

vanost v morálním vývoji, samostatnost a vysoké pojetí vlastní kompetence, což vesměs svědčí pro dosavadní pozitivní stimulaci prostředím (nebo - výjimečně a ve spojení s agresí - extrémní tlaky na samostatnost v dosavadní socializaci, což může ve věku 7 - 8 let urychlit nástup stadia reciprocit spojené s kontraagresí, tedy až nepřiměřené rozbuzení obranných postojů a překompenzací). Za důležité měřítko v metodě je možno považovat též míru angažovanosti v řešení konfliktu - odmítnutí zásahu v kritické situaci dítětem je známkou disociability, event. jiných osobnostních zvláštností. Vcelku můžeme zjištěním úrovně morální zralosti podepřít jakoukoli diagnostikou osobnosti zdravé i patologické.

Test sestává z 23 položek reprezentovaných 11 povídkami, které jsou předloženy dítěti. Odpovědi dítěte v každé z položek jsou zaznamenány a okódovány. Součet bodů reprezentuje skóre, které je měřítkem úrovně morálního řešení. Odpovědi dítěte na každou z položek testu jsou klasifikovány podle následujícího schématu:

ODV: odvolání na autoritu: "řeknu to mamince, s. učitelce";

VER: verbalizace: "řeknu, aby to už nedělal" - neřešení konfliktu, ale obrácení se už na provinilou osobu;

REC: reciprocita: "oplatím mu to, dám mu taky facku, taky mu něco vezmu";

TRE: zdůraznění funkce trestu při oplátce: "řekl bych dětem, aby s ním nemluvily, když se tak chová", poukaz na zásadu či normu ("já bych to neoplatil, věděl bych, že je slabší, tak bych ho nechal být"; "řekla bych, že Jiskry nelžou"), vyřešení situace kompenzací poškození (nahrazení ztráty, omluva), rozsouzení účastníků konfliktu ("spravedlivé bych je rozsoudil");

NIC: odmítnutí řešení, neangažování se v konfliktu či vůbec v řešení situace (někdy přímo zdůvodněné, zvláště v situacích pozorovatele: "nemíchal bych se do toho, tatínek vždycky říká, abych se do ničeho nemíchal");

∅ : neřešení

Kompletní psychometrická analýza prezentované metody byla provedena nejprve na datech souboru dětí v počtu 888 z druhých tříd ZDŠ. Šlo o 32 školních tříd pražských obvodů a 3 mimopražské; výběr tříd byl proveděn podle docházky longitudinálně sledovaných dětí, tj. každou třídu navštěvovalo nejméně jedno longitudinálně sledované dítě. Metoda byla dále analyzována na datech souboru 946 dětí 5. tříd ZDŠ (výběr tříd byl proveděn podle téhož kritéria). V úrovni 7 - 8 let (v druhých třídách ZDŠ) byla zjištěna bimodalita distribuce celkového souboru, svědčící pro stadium přechodu - část dětí byla ještě v heteronomní fázi, část v autonomní. Analýza distribuce skóre umožnila

rozlišit typ heteronomní, typ heteronomně autonomní a typ autnomní morálky. V úrovni 10 let (5. třídy ZDŠ) byla již zjištěna unimodální distribuce skóre a mnohem vyšší četnosti dětí s autonomní, případně heteronomně autonomní morálkou. V důsledku změn charakteru distribuce s věkem vykazují standardizační transformační pravidla rovněž věkovou závislost (viz dále).

V obou souborech byly přibližně rovnoměrně zastoupeni chlapci a dívky. U souboru 7 1/2 letých dětí rozdílnost rozložení hrubých skóre se ukázala nesignifikantrní (Kotáskové, Vajda, 1979). U souboru starších dětí byl zjištěn pomocí Kolmogorov-Smirnovova testu signifikantní rozdíl mezi chlapci a děvčaty. Rozdíl aritmetického průměru obou souborů ($x_1 - x_0 = 3,4$) nepovažujeme za věcně významný vzhledem k rozsahu škály hrubých skóre. Oba uvedené výsledky nás opravňovaly k použití týchž norem pro obě pohlaví.

V následující tabulce jsou uvedeny základní statistiky obou souborů.

Tab. 7. ZÁKLADNÍ STATISTICKÉ CHARAKTERISTIKY HRUBÝCH SKÓRE

	S o u b o r y	
	7 - 8 letí	10 - 11 letí
n	888	946
\bar{x}	65,6	89,8
median	66,9	90
s	28,9	27,1

Pro standardní skóre byla zvolena stenová stupnice, do které byly plošně transformovány hrubé skóre obou věkových skupin (Mc-Callova transformace).

Pro standardizaci hrubých skóre probandů různého věku byl vytvořen nomogram transformace hrubých skóre na stenovou stupnici. Tento nomogram je založen na předpokladu, že sledovaná psychická dimenze je pro interval (7; 6 až 10 let) lineární funkcí věku. Při akceptaci této podmínky lze tak určit standardní skóre na stenové stupnici v závislosti na věku dítěte.

Položková analýza byla provedena na obou uvedených souborech.

R e l i a b i l i t a : Odhad vnitřní konzistence testu byl získán pomocí Cronbachova α koeficientu na výběrovém souboru 946 desetiletých dětí. $\alpha = 0,692$ (99% konfidenční interval je 0,647 - 0,734). Dependabilita testu byla zjišťována pomocí retestu po 25 - 40 dnech na výběrovém souboru $n = 285$ dětí v obojím věku (2. a 5. třídách ZDŠ).

Odhad byl proveden součinným koeficientem korelace $r = 0,659$ (99 procentní konfidenční interval $0,501 - 0,737$).

F a k t o r o v á s t r u k t u r a t e s t u . K ověření faktorové struktury jsme provedli faktorovu analýzu položek u dvou souborů PO ve věku 7,5 a 10 let. Vzhledem k nízkým komunalitám v obou věkových kategoriích a vzhledem k interpretovatelnosti výsledků jsme jako optimální uvážili ten počet extrahovaných faktorů, který určilo Kaiser-Guttmanovo kritérium (6 u mladšího souboru, 7 u staršího souboru). Závěr: 1. Test je faktorově komplexní; 2. Neexistuje jeden faktor společný všem položkám; 3. Vzhledem k reliabilitě a podmínkám sub 1. a 2. jsou komunality poměrně nízké.

I n t e r p r e t a c e f a k t o r ů : Faktorové komplexnost by byla nepříznivým znakem naší diagnostické metody, opírající se o celkové skóre, kdyby zátěže jednotlivých faktorů byly obtížně interpretovatelné. V našem případě však tomu tak není: již v hypotetické konstrukci testu jsme směřovali k postižení větší variety odpovědí než je v testech morálního usuzování obvyklé, a to tím, že jsme řešení vázali na dvě role (roli postiženého, resp. přímého účastníka konfliktu a roli pozorovatele - svědka konfliktu mezi jinými účastníky), na 4 druhy přestupků, resp. konfliktů, a na situace v různém sociálním kontextu. Výsledek faktorové analýzy ukazuje, že nejvýrazněji je odlišeno řešení v obou rolích a dále že situace lži a krádeže vykazují svá specifika, a to nejen oproti situacím agrese k osobám a věcem, ale vůbec v celé struktuře testu (lež ve škole ve vztahu k autoritě a lež vrstevníkovi reprezentuje vždy zvláštní faktor).

V a l i d i t a t e s t u :

- a) Porovnání testových řešení s řešením morálních konfliktů na letním pionýrském táboře dětí s poruchami chování, provedené dr. Střížovou-Ekströmovou v roce 1980, ukázalo vysokou prediktabilitu testových skóre;
- b) Porovnání s ratingem učitelů: v 11 třídách ze 3 ZDŠ v Praze (z toho v pěti 2. třídách, v šesti 5. třídách) byl opakovaně (viz test-retest reliabilita) prezentován náš test, a současně byla předložena třídním učitelům těchto tříd posuzovací škála 4 vlastností pro každého z žáků (hodnocených jako školní prospěch známkami 1 - 5).

K o r e l a c e t e s t o v é h o s k ó r e s r a t i n g e m u č i t e l e :

Průměrný rating (všech vs. testové skóre
4 charakteristik) $r = -0,1288^{+/1}$

1 Pozn. + $p < 0,05$; ++ $p < 0,01$

Průměrný rating	vs. retestové skóre	$r = -0,0408$
samostatnost	vs. testové skóre	$r = -0,161^{++}$
vyspělost sociální-	"	
ho chování		$r = -0,093$
odpovědnost	"	$r = -0,113^+$
čestnost	"	$r = -0,063$
samostatnost	vs. retestové skóre	$r = -0,080$
vyspělost sociál-	"	
ního chování		$r = -0,033$
odpovědnost	"	$r = -0,043$
čestnost	"	$r = +0,025$

Vcelku lze říci, že posuzování učitelem můžeme považovat za přibližné proto, že měřítko prospěchu a ukázněnosti žáka v jeho hodnocení převládá; pohotovost a samostatnost v řešení praktických sociálních situací se projeví spíše za nepřítomnosti autority - učitele.

c) S o c i á l n í s t a t u s ve třídě a výsledek testu morální zralosti osobnosti - korelace skóre testu s pořadím ve třídě v daných kategoriích: (N = 540)

A (oblíba)	$r = 0,359^{++}$
B (respekt)	$r = 0,277^{++}$
C (negativní volba)	$r = -0,139^+$
A + B	$r = 0,325^{++}$

Z tabulky je patrné, že morální zralost se spíše vztahuje k méně strukturovaným reálným životním situacím než k organizovanému vyučovacímu procesu.

d) L o k a l i z a c e k o n t r o l y a morální zralost: Po předběžné standardizaci testu Nowického a Stricklanda (Kotásková, Ekström, Vajda, 1981) porovnali jsme skóre externality a sociální desiderability upravené metody u vzorku 540 dětí. Jak ukazují výsledky korelace (skóre morální zralosti osobnosti vs. Externalita $r = -0,09^+$, skóre morální zralosti osobnosti vs. Sociální desiderabilita $r = -0,10^+$), vztah je zde nepřiliš výrazný.

K l i n i c k á i n d i k a c e t e s t u . Vývojové charakteristiky osobnosti - vztahující se k věku, resp. vývojové fázi dítěte - nám v klinické diagnostice dosud dosti chyběly, přes snahy některých autorů např. v oblasti sociální zralosti (v rámci testů školní zralosti nebo vinelandské škála). Přitom koncept morální vyspělosti se nám jeví jako závažnější než pojem obecné sociální vyspělosti, která je mnohem povrchnější charakteristikou. Také koncept závislosti jako proměnné či vlastnosti častěji se v klinických diagnózách vyskytující je z hlediska morální zralosti dílčí: závislost vyplývající

z vlastní nekompetence, ať už reálné či jen percipované, má určité vývojové zákonitosti (projevuje se různě v různém věku) a může pramenit v morální nezralosti, retardovanosti vývoje morálního usuzování apod.

Morální nezralost může být především zdrojem velké variety maladaptivních symptomů, imponujících třeba jako neurotické či bez jasné etiologie, a to zvláště v sociální sféře, ve vrstevnické skupině či kolektivu i v relaci k autoritám, normám, pravidlům. Predelinkevce a delinkvence má nesporné zdroje v anomálii morálního vývoje (zde nám pomůže nejen celkové skóre v naší metoďe, ale i úhrn projevené agrese a klinická explorace odpovědí). Také některé anomálie motivační lze pomocí zjištění úrovně morální zralosti vysvětlit. Pro klinickou diagnózu je zrcadlem začlenění dítěte v sociálních strukturách dále poměr řešení situací v roli přímého účastníka konfliktu (R_s) a v roli pozorovatele (R_p), která odlišuje sociální kompetenci a pohotovost egocentricky zaměřenou (obranu já) od altruistických tendencí a pro-sociální motivace. (Skóre h - poskytování pomoci - je dalším dokreslujícím znakem.) Další zvláštnost projevu v testu - proklamace neúčasti - má širší spektrum příčin, které je třeba také analyzovat. Manifestace agrese, kterou test může navodit nabízením reciprocity řešení, je dalším indikátorem klinické analýzy jednotlivých dětí.

Možnost skupinové administrace testu usnadňuje screening v kolektivech dětí. Může též sloužit jako měřítko dlouhodobějších i krátkodobých výchovných či terapeutických vlivů ve skupinách formálních i neformálních - školních třídách, táborech, zájmových kolektivech apod.

3. Využití poznatků ve společenské praxi

Každý výsledek z uvedených studií objasňuje některé stránky významu sociálního prostředí, v němž vyrůstají naše děti. Analýza sociálního učení v průběhu předškolního věku (longitudinální výzkum) poukazuje na narůstající význam imitačního učení a modelování (tedy působení matky a otce jako sociálních modelů, s jejich postoji a osobnostními charakteristikami postupně převažujícími ve významu nad bezprostředními výchovnými podněty korigujícími chování dítěte). Tento výsledek, potvrzující teorii, není zatím racionálně zužitkován ani v rodinné ani v kolektivní výchově, a to ani ve smyslu stimulačním ani v preventivním. Vystavení dítěte agresivnímu, antisociálnímu či jinak deviantnímu sociálnímu modelu má zákonitě značně negativní vliv na další utváření sociálních a morálních kvalit jeho osobnosti; sebelepší systém zákazů, povzbuzování či příkazů nemůže tento vliv vykompenzo-

vat. - Dalším mementem vyplývající z našich výsledků je role otců ve výchově, zvláště vztahující se k morálnímu vývoji dětí. Přes současné změny rolí obou rodičů v rodině (zde nám chybí ještě mnoho dat zvláště od sociologů), prokázané zčásti i našimi výzkumy (např. u nynější generace oproti minulé zpomalený nebo potlačený proces identifikace s otcem a mužskou rolí u chlapců), nebo možná i v důsledku změn v těchto rolích (karence otce; "jednorodičovská rodina"), jeví se otec jako velmi významný činitel socializace dětí.

Porovnání role matky, otce a učitele pomocí sémantického diferenciatu přineslo další zajímavé údaje o relativně nízkém statutu učitele oproti rodičům, a to v tom období ontogeneze dětí, kdy autorita učitele by měla narůstat, resp. nahrazovat v širších společenských aspektech autoritu rodičovskou, tedy v prvních ročnících školní docházky. Pedagogové jistě zasvěceněji zdůvodní tento jev; nám se však jeví jako rizikový faktor zvláště v případech, kdy rodinné prostředí není optimální.

Studie o lokalizaci kontroly, tedy "externalitě-internalitě" dětí, je sice příspěvkem hlavně k atribuční teorii, která v celém světě, včetně SSSR, dominuje i v objasňování motivačního vývoje, ale praktické závěry lze vyvodit z našich výsledků také. Vztahují se dokonce i k některým morálním aspektům "aktivní činnorodé morálky", zmiňované v úvodu, i našemu konstruktu morální autonomie a kompenzace. "Externalita" jako subjektivní předpoklad bezmocnosti zasahovat podstatněji do dění kolem sebe vede nutně k pasivitě a lhostejnosti, snižuje výkonovou motivaci a s tím spojené osvojování sociálních kompetencí. V předkládané publikaci prezentujeme jen přípravu metody pro použití diagnostické, ve výchovné a poradenské praxi; v dalších časopiseckých publikacích uvedené výsledky, např. získané u longitudinálního vzorku dětí, napovídají, že počátek školní docházky působí spíš externalitním směrem a že internalitní orientace dětí ve školním věku souvisí již s ranými projevy samostatnosti, ať už jsou podmíněny způsobem výchovy či dispozičně.

Nejblíže k praktickému využití dosud uvedených výsledků má naše diagnostická metoda Měření úrovně morální zralosti osobnosti; umožňuje i v kolektivech porovnání vyspělosti jednotlivců a skupin a vedle toho - jak jsme se při aplikaci testu přesvědčili - navozuje už svým charakterem diskuse i zájem dětí o morální tematiku, takže do určité míry má svůj výchovný význam.

Celá oblast uvedených poznatků se pak dotýká nejvíce možností a prostředků, jak zajistit, resp. zkvalitnit, působení na děti a mládež ve smyslu očekávání a požadavků rozvinuté socialistické společnosti. Obsah těchto očekávání a požadavků na morální profil aktivního budo-

vatele nové komunistické společnosti, kterým jsme uvedli tuto práci, vyžaduje nejen znalosti o tom, že určité vnější faktory na ontogenezi určitých morálních vlastností a charakteristik jedince působí (i o tom byly v minulosti v psychologii četné spory), ale hlavně jak toto působení zformovat vzhledem ke specifiku každého kvalitativně různorodého věkového požadavku. "Asimilovatelnost vnějších podnětů k vnitřním strukturám subjektu," tedy zpracovatelnost, pochopení a interiorizace vnějších regulujících sociálních jevů tak, aby se staly vnitřními regulativy, je otázkou přiměřenosti výchovného působení a zkučenosti dítěte. Rodina, jak se ukázalo, tvoří základ zvnitřnění morálních norem dítěte. Tento základ je formován s postupujícím věkem stále více než dílčím posilováním chování dítěte (podpora a zákazy) celkovým postojovým zaměřením obou rodičů (naše studie I ukázala, jak výrazné je to u otců), včetně jejich vzájemných postojů. Škola se podílí na dalším vývoji morální autonomie také do značné míry, i když si to jednotliví pedagogové neuvědomují a celým svým přístupem k žákům retardují tento vývoj: znehodnocují kompetence ("se vsím je nutno se obracet na mne"); prohlubují sociometrické rozdíly mezi žáky, takže "černé ovce" své kompetence postupně ztrácejí a modifikují své sebepojetí; nenacházejí často dost prostředků k podpoře realizace pro sociálních aktivit, výcviku empatie, učení se sociální roli. Celková tendence pověřování dětí funkcemi či odpovědnými činnostmi, pro socialistický výchovný systém typická, není zatím propracována tak, aby postihovala maximum jedinců v kolektivech třídy a neumožňovala apriorní diskvalifikaci dětí s nižším sociálním statutem (resp. nižšími schopnostmi a dovednostmi v určitém směru). Mládežnická organizace, která by v daných ohledech měla mít v ontogenezi dětí od mladšího do staršího školního věku narůstající význam, je úspěšná v některých, zvláště zájmových oblastech života, zatím však málo staví na psychologických zákonitostech utváření a soudržnosti kolektivu, na spontánnosti utváření hodnotných skupinových norem, na závaznosti a odpovědnosti vzájemných mezilidských vztahů v kolektivu apod. Ponechávání živelnosti a nestrukturovanost výchovného působení v tomto směru můžeme se současným poznatkovým arzenálem již omezit. V celém světě jsou psychology, sociology a dalšími odborníky koncipovány výchovné programy využívající masově sdělovacích prostředků (např. televizní seriály Sesame street aj., u nás se přibližoval těmto záměrům seriál "Tak se ptám"), mimoškolních aktivit dětí (hry zaměřené na výcvik sociálních dovedností), předškolních zařízení (učení se roli a podpora decentrace), školních táborů a soustředění (výcvik empatie). Psychologové ve většině zemí též trvale konzultují s autory a programovými pracovníky morálně výchovnou stránku dětských relací v televizi

a rozhlase. V tomto ohledu poskytují výzkumem nejprokázanější bázi aspekty modelování agrese; v publikaci Television and youth (Murray 1980) je uvedeno cca 25000 publikací o vlivech televize na formování osobnosti s různými jejími složkami, v různém věku.

U nás se s těmito experimenty teprve začíná. Vedoucí stranické orgány, ministerstva zabývající se mladou generací i školské instituce v poslední době stále naléhavěji poukazují na potřebnost utváření vztahu k práci a odpovědnosti u dětí a mládeže, politického přesvědčení a ideologické pevnosti. V současné době byly masovými sdělovacími prostředky přiblíženy veřejnosti problémy učňovských kolektivů, ukazující nejen antisociální, agresivní a nehumánní jednání některých jednotlivců (a modelující vliv na ostatní), ale dokonce absenci uvědomění si základních hodnot a norem; to svědčí o neúspěšnosti dosa-
vadní socializace. Motivace k prospolečenským aktivitám, vztahu k práci jako seberozvíjející a vnitřně potřebné činnosti, ke kolektivu jako společenství saturujícímu sociální potřeby a zavazujícímu k vzájemnosti a pomoci, k lidským a komunistickým hodnotám a ideálům, musí být utvářena od raného dětství při použití různých prostředků v tom kterém věku, psychologických postupů dnes už zčásti známých. Naši práci prezentujeme jako jednu z mnohých, která směřuje k objasnění těchto postupů.

4. Další perspektivy výzkumného řešení problematiky

Malá výzkumná kapacita (personální, laboratorní i technické předpoklady výzkumu) umožnila nám zatím jen dílčí sondy do rozsáhlé problematiky morálního vývoje a jeho socializačních determinant. Ověření hypotéz, které z dílčích zpracování četných dat z našeho longitudinálního výzkumu i z klinických ověřování naší standardizované metody vyplynuly, je otázkou buď velkého monotematicky zaměřeného týmu, nebo dlouhé doby. V rámci našich možností se nám zatím podařilo přeložit a sečít ověřovat polskou metodu KEFM psychologa Karylcowského z pracoviště J. Reykowského, určenou pro adolescentní mládež. Samotná standardizace a validizace i zajištění reliability dané metody (kterou bychom, obdobně jako u naší metody, usnadnili jejím ověřením na našem longitudinálním vzorku dětí) by vyžadovala při současném vybavení několika let. Metod tohoto zaměření by mělo být samozřejmě pro vývoj dětí v socialistických životních podmínkách více.

Další velký okruh pro praxi potřebné problematiky - vytvoření experimentálních a v návaznosti na to i výcvikových metod facilitujících morální vývoj v kritickém věku 5 - 9 let a použitelných v institucionální i mimoskolní výchově, v poradenství i klinikách, vyžaduje

prostředky technického vybavení, laboratoře i personální zajištění. Předpokládáme, že stoupající společenská poptávka po prostředcích mravní výchovy (v SSSR je tento program stanoven jako ústřední i pro vrcholnou psychologickou instituci - Psychologický ústav AV SSSR) usnadní realizaci uvedených bazálních potřeb společenskovedního výzkumu.

Literatura

- ABULCHANOVA-SLAVSKAJA, K.A.: Dialektika prirodnogo i obščestvennogo kak metodologičeskij princip nauk ob individě. In: Biologičeskoje i socialnoje v razvitii čelověka. Moskva 1977.
- AINSWORTH, M.D.S.: Object relations, dependency, and attachment: A theoretical review of the infant-mother relationship. Child Developm. 1969, 40, s. 969-1025.
- AINSWORTH, M.D.S.; BELL, S.: Attachment, exploration, and separation. Child Developm. 1970, 41, s. 49-67.
- ANISIMOV, S. (red.) A KOL.: Struktura morali i ličnost. Moskva 1977.
- ARCHANGELSKIJ, L.M.: Socialno-etičeskije problemy teorii ličnosti. Moskva 1974.
- ARONFREED, J.: Conduct and conscience. New York 1968.
- BANDURA, A.: Social learning theory. Englewood 1977.
- BANDURA, A., WALTERS, R. H.: Social learning and personality development. New York 1963.
- BAR-TAL, D.: Sequential development of helping behavior: A cognitive-learning approach. Developmental Review 1982, 2, 101-124.
- BAR-TAL, D., RAVIV, A., LEISER, T.: The development of altruistic behavior. Empirical evidence. Developm. Psychol. 1980, 16, 5, 516-524.
- BAR-TAL, D., RAVIV, A., GOLDBERG, M.: Helping behavior among preschool children: An observational study. Child Developm. 1982, 53, 396-402.
- BAR-TAL, D., NISSIM, R.: Helping behavior and moral judgement among adolescents. (Zapůjčený text.)
- BELL, R.Q.: A reinterpretation of the direction of effects in studies of socialization. Psychol. Rev. 1968, 75, 81-95.
- BELL, R.Q.: Contributions of human infants to caregiving and social interaction. In: Lewis, M., Rosenblum, L.A. (Eds.): The effects of the infant on its caregiver. New York 1974.
- BELL, S.M., AINSWORTH, M.R.S.: Infant crying and maternal responsiveness. Child Developm. 1972, 43, 1171-1190.
- BLASI, A.: Bridging moral cognition and moral action: A critical review of the literature. Psychol. Bulletin 1980, 88, 1, 1-45.
- BOEHM, L., NASS, M.: Social class differences in conscience development. Child Developm. 1962, 33, 565-574.
- BOŽOVIČ, L.J.: Ličnost i jejo formirovanije v dětskom vozrastě. Moskva 1968.

- BOŽOVIČ, L.J., BLAGONADĚŽINA, L.V. (Eds.): Izučeni je motivacii pověděni ja dětěj i podrostkov. Moskva 1972.
- BOWLBY, J.: Maternal care and mental health. Geneva 1951.
- BOWLBY, J.: Attachment and loss. Vol. 1, Attachment, New York, 1969.
- BRONFENBRENNER, U.: Freudian theories of identification and their derivatives. Child Developm. 1960, 31, 15-40.
- BRONFENBRENNER, U.: Toward an experimental ecology of human development. Amer. Psychologist 1977, 32, 513-531.
- BUSSEY, K., MANGHAN, B.: Gender differences in moral reasoning. J. Pers. Soc. Psychol. 1982, 4, 701-706.
- BÜHLER, Ch.: Kindheit und Jugend. Leipzig 1931 (3. vydání).
- CAMPBELL, D.T.: On the genetics of altruism and the counter-hedonic components in human culture. J. of Social Issues 1972, 28, 3, 21-37.
- CAMPBELL, D.T.: On the conflict between biological and social evolution and between psychology and moral tradition. Amer. Psychologist 1975, 30, 1102-1126.
- CAMPBELL, D.T., FISKE, D.W.: Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. Psychol. Bulletin 1959, 56, 2, 81-105.
- COHEN, R.: Altruism: Human, cultural, or what? J. of Social Issues 1972, 28, 39-57.
- CONNOLLY, K.J., BRUNNER, J.S.: The growth of competence. London 1974.
- CRANDALL, V.J.: The Fels Study: some contributions to personality development and achievement in childhood and adulthood. Seminars in Psychiatry 1972, 14, 383-397.
- CRANDALL, V.J., SINKELDAN, C.: Children s dependent and achievement behaviors in social situations and their field dependence. J. Pers. 1964, 32, 1-22.
- ČUDNOVSKIJ, V.E. Nравstvennaja ustojčivosť ličnosti. Moskva 1981.
- DAVYDOV, V.V. (Red.): Psychologičeskije problemy učebnoj dějatel'nosti školnika. Moskva 1977.
- DITTRICHOVÁ, J. BŘICHÁČEK, V., KRULIŠOVÁ, H., PAUL, K., TAUTERMANNOVÁ, M.: Vývoj ochování v raném dětském věku. In: Psychologové v ČSSR k Mezinárodnímu roku dítěte. Praha 1979, 70-78.
- DODGE, K.A.: Social cognition and children's aggressive behavior. Child Developm. 1980, 51, 162-170.
- DOLLARD, J., DOOB, L.W., MILLER, N.B., MOWRER, O. H., SEARS, R. R. et al.: Frustration and aggression. New Haven 1939.
- DUKE, M., LANCASTER, N.: A note on locus of control as a function of father absence. J. Genet. Psychol. 1976, 129, 335-336.
- DYK, R.B., WITKIN, H.A.: Family experiences related to the development of differentiation in children. Child Developm. 1965, 36, 21-55.
- ECKENSBERGER, L.H., SIBBEREISEN, R. K.: Entwicklung sozialer Kognitionen: Modelle, Theorien, Methoden, Anwendung. Stuttgart 1980.
- ELKONIN, D.B.: Zur Psychologie der Vorschulalters. Berlin 1965.
- ELKONIN, D.B.: Psychologija igry. Moskva 1978.

- ERIKSON, E.H.: Identity and the life cycle: Selected papers. Psychol. Issues 1959, Monogr. 1.
- ERIKSON, E.H.: Kindheit und Gesellschaft. Stuttgart 1965 (2. vyd.).
- FESHBACH, N. D., ROE, K.: Empathy in six- and seven-year olds. Child Developm. 1968, 39, 133-145.
- FESHBACH, N. D., FESHBACH, S.: The relationship between empathy and aggression in two age groups. Developm. Psychol. 1969, 1, 102-107.
- FORBES, D.: Recent research on children's social cognition: a brief review. In: Damon (Ed.): New directions for child development. San Francisco 1978.
- FROMM, E.: Escape from freedom. New York 1941.
- GILLIGAN, C.: In a different voice: Women's conceptions of self and of morality. Harvard Educational Review 1977, 47, 481-517.
- GILMORE, T. M.: Locus of control as a mediator of adaptive behavior in children and adolescents. Canad. Psychol. Rev. 1978, 1.
- GOODENOUGH, F.: Anger in young children. Minneapolis 1931.
- GOODENOUGH, F., MAURER, K.M.: The mental growth of children from two to fourteen years. Minneapolis, 1942.
- GREEN, L.L.: Safety need resolution and cognitive ability as interwoven antecedents to moral development. Soc. behavior and Personality 1981, 9, 2, 139-145.
- GUSEJNOV, A.A.: Socialnaja priroda npravstvennosti. Moskva 1974.
- GUTTMANN, J.: Various measures of moral judgement as a function of social pressure. J. Psychol. 1981, 108, 165-171.
- HARLOW, H. F., ZIMMERMAN, R. R.: Affectional responses in the infant monkey. Science 1959, 130, 421-432.
- HARTSHORNE, H., MAY, M.A.: Studies in the nature of character. New York 1928.
- HARWEY, M. P., ENZLE, M. E.: A cognitive model of social norms for understanding the transgression-helping effect. J. Pers. Soc. Psychol. 1981, 41, 5, 866-875.
- HAYMES, M., GREEN, L.: Motivational maturity and helping behavior. J. Youth and Adolescence 1977, 6, 4, 375-395.
- HECKHAUSEN, H.: Die Interaktion der Sozialisationsvariablen in der Genese der Leistungsmotivation. In: C.F. Graumann (Ed.): Handbuch der Psychologie, Bd. 7/2, Göttingen 1972.
- HEIDER, F.: The psychology of interpersonal relations. New York 1958.
- HELUS, Z.: Psychologické problémy socializace osobnosti. Praha 1976.
- HENRY, R.M.: The psychodynamic foundations of morality. Basel, New York 1983.
- HOFFMAN, M.L.: Conscience, personality, and socialization techniques. Human Development 1970, 13, 90-126.
- HOFFMAN, M.L.: Moral development. In: Mussen Carmichael's Manual of child psychology. New York 1970.
- HOFFMAN, M.L.: Father absence and conscience development. Developm. Psychol. 1971, 4, 400-406.

- HOFFMAN, M.L.: Altruistic behavior and the parent-child relationship. *J. Person. Soc. Psychol.* 1975, 31, 937-943.
- HOFFMAN, M.L.: Developmental synthesis of affect and cognition and the implication for altruistic motivation. *Developm. Psychol.* 1975, 11, 607-622.
- HOFFMAN, M.L.: Empathy, role-taking, guilt, and development of altruistic motives. In: Lickona, T. (Ed.): *Moral development and behavior*, New York 1976, 124-158.
- HOFFMAN, M.L.: Is altruism part of human nature? *J. Pers. Soc. Psychol.* 1981, 40, 1, 121-137.
- HOFFMAN, M.L., SALTZSTEIN, H.D.: Parental discipline and the child's moral development. *J. Personality Soc. Psychol.* 1967, 5, 45-57.
- HOGAN, R.: Moral conduct and moral character. *Psychol. Bulletin* 1973, 79, 217-232.
- HORNEY, K.: *The neurotic personality of our time*. New York 1937.
- HUNT, S., HILTON, J.: *Individual development and social experience*. London 1975.
- INKELES, A.: Society, social structure and child socialization. In: J.A. Clausen (Ed.): *Socialization and society*. Boston 1968.
- JAKOBSON, P.M.: Psychologičeskije komponenty i kriterii stanovlenija zrelosti ličnosti. *Psichol. žurnal* 1981, 2, 4, 141-149.
- JAKOBSON, S.G., POČEREVINA, L. P.: Rol subjektivnogo otnošenija k etičeskim etalonam v reguljacii moralnogo povedenija doškolnikov. *Voprosy psihologii* 1982, 1, 40-49.
- JAKOBSON, S.G., ŠČUR, V.G.: Individualnyje različija meždu dětmi pri vypolnenii odnoj iz funkcij rukovoditelja sovmestnoj dejatel'nosti. *Voprosy psihologii* 1973, 3, 92-103.
- JARYMOWICZ, M.: Modyfikowanie wyobrażeń dotyczących "ja" dle zwiększenia gotowości do zachowań prospołecznych. Wrocław 1979.
- JEFIMOV, V.T.: Etika i moralevedenije. Polemičeskije zametky. *Voprosy filosofii* 1982, 2, 67-75.
- JUNG, G.G.: The psychology of the unconscious. In: Read, Fordham, Adler (Eds.): *Collected works*. New York 1966.
- JUNG, P.: Entwicklung des moralischen Urteils aus attributionstheoretischer Sicht. In: Silbereisen (Ed.): *Newsletter Soziale Kognition* 2., Berlin 1978.
- KAGAN, J.: The concept of identification. *Psychol. Rev.* 1958, 65, 296-305.
- KAGAN, J., MOSS, H.A.: *Birth to maturity*. New York 1962.
- KAGAN, S., KNUDSON, K.H.M.: Relation of empathy and affective role-taking in young children. *J. Genet. Psychol.* 1982, 141, 149-150.
- KAPALÍN, V., KOTÁSKOVÁ, J., PROKOPEC, M.: *Tělesný a duševní vývoj současné generace našich dětí*. Praha 1969.
- KARNIOL, R.: Behavioral and cognitive correlates of various immanent justice responses in children: Deterrent versus punitive moral systems. *J. Person. Soc. Psychol.* 1982, 43, 4, 811-820.
- KARNIOL, R.: A conceptual analysis of immanent justice responses in children. *Child Development* 1980, 51, 118-130.
- KARYŁOWSKI, J.: O dwóch typach altruizmu. Wrocław 1982.

- KEASEY, C.B.: Social participation as a factor in the moral development of praeadolescents. *Developmental Psychol.* 1971, 5, 216-220.
- KEPLINGER, F.N.: *Základy výzkumu chování*. Praha 1971.
- KINKOR, M., KOTÁSKOVÁ, J.: Vývoj dítěte od morální heteronomie k morální autonomii. *Psychol. a patopsychol. dítěte* 1984, 4, 325-334.
- KNIGHT, G.P., KAGAN, S.: Development of prosocial and competitive behaviors in Anglo-American and Mexican children. *Child Developm.* 1977, 48, 1385-1394.
- KNUDSON, K.H.M., KAGAN, S.: Differential development of empathy and prosocial behavior. *J. Genet. Psychol.* 1982, 140, 249-251.
- KOHLBERG, L.: Moral Development. *International Encyclopedia of the Social Sciences*, New York 1968.
- KOHLBERG, L.: Stage and sequence: the developmental approach to socialization. In: Hoffman, M.L. (Ed.): *Moral character and moral processes*. Chicago 1969.
- KOHLBERG, L.: Moral stages and moralization. The cognitive-developmental approach. In: Lickona (Ed.) *Moral development and behavior*. New York 1976, 31-63.
- KOLUCHOVÁ, J.: An experience of deprivation. A follow-up study. In: Howels (Ed.) *Modern Perspectives in Psychiatry of Infancy*. New York 1979, 161-174.
- KOTÁSKOVÁ, J.: Psychický vývoj. In: Kaplan, V., Kotásková, J., Prokopec, M.: *Tělesný a duševní vývoj současné generace našich dětí*. Praha 1969, s. 141-269.
- KOTÁSKOVÁ, J.: Analýza dětské hry a její využití ve výzkumu. *Čs. psychol.* 1969, 5, 460-473.
- KOTÁSKOVÁ, J.: Londýnská technika Doll-play. *Čs. psychol.* 1970, 5, 448-496.
- KOTÁSKOVÁ, J.: Příspěvek k validizaci metody Doll-play pomocí srovnání anglických, norských a českých dat. *Čs. psychol.* 1971, 1, 1-21.
- KOTÁSKOVÁ, J.: Udílení rolí v Doll-play a identifikace. *Čs. psychol.* 1971, 3, 231-252.
- KOTÁSKOVÁ, J.: Agresivita a úzkost v projekčním testu. *Čs. psychol.* 1971, 4, 378-390.
- KOTÁSKOVÁ, J.: Sociální chování chlapců a děvčat v souvislosti se sociálním posilováním a osobností rodičů u dvou populací. *Čs. psychologie* 1972, 4-5, 404-419.
- KOTÁSKOVÁ, J.: Modely interakcí matky s dítětem získané pomocí faktorové analýzy. *Čs. psychologie* 1973, 293-305.
- KOTÁSKOVÁ, J.: Výzkum procesu interiorizace morálních standardů v dětství. *Čs. psychologie* 1973, 5, 439-445.
- KOTÁSKOVÁ, J.: Reinforcement value in the learning of young children. In: Proc. 2nd Prague Conf. Psychol. hum. Learning Problem Solving. Praha, UK 1974.
- KOTÁSKOVÁ, J.: Kontinuita a diskontinuita vývoje interakcí v socializačním procesu. *Čs. psychologie* 1975, 19, 6, 508-526.
- KOTÁSKOVÁ, J.: Mění se vliv a význam některých podnětů pro dítě v průběhu socializace. *Psychológia a patopsychológia dítěte* 11, 1976, 5, 405-417.
- KOTÁSKOVÁ, J.: Variance významu sociálního působení na dítě předškolního věku. *Čs. psychologie* 20, 1976, 5, 431-439.
- KOTÁSKOVÁ, J.: Morální chování. In: Linhart, J., Kocým, M., Kotásková, J. a kol.: *Mravní vývoj dítěte v socialismu*. Praha 1977, 97-115.

- KOTÁSKOVÁ, J.: Učení se roli z hlediska ontogenetických a celospolečenských změn. In: Dítě - rodina - společnost. Praha, Sociologická společnost ČSAV 1979, 133-154.
- KOTÁSKOVÁ, J.: Moderní metodologické přístupy k problematice trendů a činitelů psychického vývoje. In: Psychologové v ČSSR Mezinárodnímu roku dítěte. Praha, ČSPS 1979, 36-42.
- KOTÁSKOVÁ, J.: Podněty pro výchovu mladších školáků plynoucí z výsledků psychologických výzkumů. Psychológia a patopsychológia dieťaťa 14, 1979, 1, s. 3-15.
- KOTÁSKOVÁ, J.: Závislost významu stimulace dítěte na stádiu socializace. Psychológia a patopsychológia dieťaťa 14, 1979, 2, 105-109.
- KOTÁSKOVÁ, J.: Zur Methodologie des Studiums ontogenetischer Veränderungen auf dem Gebiet des sozialen Lernens. Studia Psychol. 21, 1979, 4, 278-290.
- KOTÁSKOVÁ, J.: Faktory patologického vývoje osobnosti, zjišťované z longitudinálních dat. Čs. psychologie 1980, 2, 152-160.
- KOTÁSKOVÁ, J.: Social Development: A survey of European longitudinal studies. In: Hartup, W. W. (Ed.): Review of child development research, Vol. 6, Chicago 1982, 320-347.
- KOTÁSKOVÁ, J.: Teorie sociálně-kognitivního vývoje a metoda morálního usuzování v problematice osobnosti. Čs. psychologie 1982, 4-5, 374-379.
- KOTÁSKOVÁ, J.: A longitudinalist's skepticism and trust: comment on 25 year s experience. Referát na IV. mezinárodní pražské konferenci, Praha 1982.
- KOTÁSKOVÁ, J.: Socializace a morální vývoj. Rukopis, 110 stran.
- KOTÁSKOVÁ, J., VAJDA, I.: Morální usuzování dětí mladšího školního věku. Čs. psychologie 1979, 4, 264-279.
- KOTÁSKOVÁ, J., VAJDA, I.: Osobnost, interpersonalita a pojetí výchovy u rodičů jako socializační činitel: komplexní analýza trendů longitudinálních dat. Čs. psychologie 1981, 2, 98-113.
- KOTÁSKOVÁ, J., EKSTRÖM, H., VAJDA, I.: "Lokalizace kontroly" jako měřítko regulace osobnosti u dětí. Psychológia a patopsychológia dieťaťa 16, 1981, 6, 483-500.
- KOTÁSKOVÁ, J., VAJDA, I.: Moral reasoning and social competence: verification of a new method. Čs. psychologie 1982, 6, 558-567.
- KOTÁSKOVÁ, J., KODÝM, M.: Nové koncepce psychického vývoje a jejich metodologické důsledky. In: Problémy rozvoje v pedagogice a psychologii, Praha, PÚ JAK ČSAV 1982, 33-59.
- KOTÁSKOVÁ, J., VAJDA, I.: Metoda měření úrovně morální zralosti osobnosti. Bratislava 1983.
- KUHN, D., LANGER, J., KOHLBERG, L., HAAN, N.S.: The development of formal operations in logical and moral judgement. Genet. Psychol. Monographs 1977, 95, 97-188.
- KURDEK, L.A.: Long-term predictive validity of children's social cognitive assessments. Merrill-Palmer Quarterly 1982, 28, 4, 511-521.
- KURTIINESS, W.: Autonomy: A concept reconsidered. Journal of Personality Assessment 1974, 38, 243-246.
- LANGMEIER, J., MATĚJČEK, Z.: Psychická deprivace v dětství. Praha 1963.

- LAPINA, T.S.: Etika socialnoj aktivnosti ličnosti. Moskva 1974.
- LEMING, J.S.: Curricular effectiveness in moral/values education: a review of research. *J. Moral Education* 1980, 10, 3, 147-164.
- LENIN, V.I.: Spisy. Sv. 27, Praha 1954.
- LEONTĚJEV, A.N.: Problemy razvitija psichiki. Moskva 1959.
- LEONTĚJEV, A.N.: Dějatel'nost', soznanije, ličnost'. Moskva 1975.
- LEVIN, I., BECKERMANN-GREENBERG, R.: Moral judgement and moral behavior in sharing: a developmental analysis. *Genet. Psychol. Monographs* 1980, 101, 215-230.
- LEVINE, G. G.: Stage acquisition and stage use: An appraisal of stage displacement explanations of variation in moral reasoning. *Human Development* 1979, 22, 145-164.
- LEVINE, Ch.: The form-content distinction on moral development research. *Human Development* 1979, 22, 225-234.
- LICKONA, T.: Moral development and behavior. New York 1976.
- LICKONA, T.: Research on Piaget's theory of moral development. In: Lickona, T.: Moral development and behavior. New York 1976, s. 219-240.
- LIFTON, P. D.: Measures of autonomy. *Journal of Personality Assessment* 1983, 47, 5, 514-523.
- LIPSCOMB, T. J., McALLISTER, H., BERGMAN, N. J., CORRELL, J.J.: The effect of other's general and specific need state on the altruistic behavior of children. *J. of Psychol.* 1980, 105, 271-276.
- LOCKE, D.: Cognitive stages or developmental phases? A critique of Kohlberg's stage-structural theory of moral reasoning. *J. Moral Education* 1979, 8, 168-181.
- LORENZ, K.Z.: Vrozené základy učení. In: Lorenz, K.Z. et al. (Eds.): O biologii učení. Praha 1974, 21-100.
- MACCOBY, E.E., JACKLIN, C.N.: The psychology of sex differences. Stanford 1974.
- MADSEN, M. C., SHAPIRA, A.: Cooperation and challenges in four cultures, *J. soc. Psychol.* 1977, 102, 189-196.
- MAQSUD, M.: Locus of control in personality. Morristown 1976.
- MARX, K., ENGELS, B.: Sočiněnija, tom 3. Moskva 1956.
- MARX, K., ENGELS, B.: Sočiněnija, tom 20. Moskva 1957.
- MARX, K., ENGEELS, B.: Iz rannych proizveděnij. Moskva 1956.
- MASLOW, A.H.: Motivation and personality. New York 1954.
- MATĚJČEK, Z., DYTRYCH, Z., MÜLLER, V.: Děti narozené z nechtěného těhotenství, vyšetřené ve věku devíti a patnácti let. In: *Psychologové v ČSSR k Mezinárodnímu roku dítěte*. Praha 1979, 107-111.
- MEAD, G.H.: Philosophie der Sozialität. Frankfurt, 1969.
- MILLER, N.E., DOLLARD, J.: Social learning and imitation. New Haven 1941.
- MISCHEL, W.: Toward a cognitive social learning reconceptualization of personality. *Psychol. Rev.* 1973, 80, 252-283.
- MISCHEL, W.: The interaction of person and situation. In: Magnusson, D., Endler, N.S. (Eds.): *Personality at the crossroads*. Hillsdale 1977, 333-352.
- MISCHEL, W., MISCHEL, H.N.: A cognitive social learning approach to morality and self-regulation. In: Lickona, T.: Moral development and behavior. New York 1976.

- MOSKOWITZ, D. S.: Coherence and cross-situational generality in personality: a new analysis of old problems. *J. Person. Soc. Psychol.* 1982, 43, 4, 754-768.
- MOSS, H.A.: Sex, age, and state as determinants of mother-infant interaction. *Merrill-Palmer Quarterly* 1967, 13, 19-36.
- MOSS, H.A.: Communication in mother-infant interaction. In: Krames, L., Pliner, P., Alloway, T. (Eds.): *Nonverbal communication: Comparative aspects*. New York 1974.
- MURRAY, J. P.: *Television and youth: 25 years of research and controversy*. Stanford 1980.
- NOWICKI, S., STRICKLAND, B.R.: A locus of control scale for children. *J. consult.clin. Psychol.* 1973, 40, 148-155.
- NOWICKI, S. Jr.: Competition-cooperations a mediator of locus of control and achievement. *J. Res. Personality* 1982, 16, 157-164.
- NOWICKI, S., DUKE, M.F.: A preschool and primary locus of control scale. *Developm. Psychol.* 1974, 10, 874-880.
- PARISH, T. S.: The relationship between years of father absence and locus of control. *J. Genet. Psychol.* 1981, 138.
- PETROVSKIJ, A.V. (red.): *Psichologičeskaja teorija kolektiva*. Moskva 1979.
- PETROVSKIJ, A. V.: Ješčo raz ob ustojčivosti ličnosti, nezávisimosti i konformnosti. *Voprosy psichologii* 1970, 4,
- PETROVSKIJ, A.V. a kol.: *Vývojová a pedagogická psychologie*. Praha 1977.
- PHARES, E.J.: *Locus of control in personality*. Morristown 1976.
- PIAGET, J.: *The moral judgement of the child*. New York 1932.
- PIAGET, J., INHELDER, B.: *Psychologie dítěte*. Praha 1970.
- REST, J. R.: Development in moral judgement research. *Developm. Psychol.* 1980, 16, 4, 251-256.
- REYKOWSKI, J.: *Teoria osobowości a zachowanie prospołeczne*. Warszawa 1978.
- REYKOWSKI, J.: Social Motivation. *Annual Review of Psychology* 1982, 33, 123-154.
- REYKOWSKI, J.: Motivation of prosocial behavior. In: *Cooperation and helping behavior, theories and research*. Academic Press 1982, kap. 15, 355-375.
- RHEINGOLD, H. L.: The effect of environmental stimulation upon social and exploratory behavior in the human infant. In: Foss, B.M. (ed.): *Determinants of infant behavior*. Vol. 1, London 1961.
- ROGERS, C.R.: Some observations on the organization of personality. *Amer. Psychologist* 1947, 2, 358-368.
- ROSE, S. A., BLANK, M., SPALTER, I.: Situational specificity of behavior in young children. *Child. Developm.* 1975, 46, 464-469.
- ROSENHAN, D.L.: Toward resolving the altruism paradox: affect, self-reinforcement, and cognition. In: Wispe, L. (Ed.): *Altruism, sympathy, and helping*. New York 1978.
- ROSENHAN, D. L., MOCRE, B. S., UNDERWOOD, B.: The social psychology of moral behavior. In: Lickona, T.: *Moral development and behavior*. New York 1976, s. 241.
- ROTTER, J.B.: General expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychol. Monographs* 1966.

- RUBINŠTEJN, S.L.: Problemy obščej psihologii. Moskva 1973.
- RYBAKOVA, N.V.: Moralnyje otnošenija i ich struktura. Leningrad 1974.
- SEARS, R.R., MACCOBY, E.E., LEVIN, H.: Patterns of child rearing. New York 1957.
- SEARS, R.R., RAU, L., ALPERT, R.: Identification and child rearing. Stanford 1965.
- SELMAN, R. L.: Social-cognitive understanding: a guide to educational and clinical practice. In: Lickona, T.: Moral development and behavior. New York 1976, s. 299.
- SHARABARY, R., BAR-TAL, D.: Theories of the development of altruism: review, comparison, and integration. International J. Behavioral Development 1982, 5, 1, 49-80.
- SCHAEFER, E.S., BELL, R. Q., BAYLEY, N.: Development of Maternal behavior research instrument. J. Genet. Psychol. 1959, 95, 83-104.
- SCHAEFER, E.S.: A child's report of parental behavior inventory. Child Developm. 1965, 29, 552-557.
- SCHAFFER, H.R.: The origins of human social relations. London, New York 1971.
- SCHWARTZ, S.: Words, deeds, and the perception of consequences and responsibility in action situations. J. Pers. Soc. Psychol. 1968, 10, 232-242.
- SIEGAL, M.: Fairness in children. A social-cognitive approach to the study of moral development. London 1982.
- SIMPSON, E. L.: Moral development research: a case study of scientific cultural bias. Human Developm. 1974, 17, 81-106.
- SIMPSON, E.L.: A holistic approach to moral development and behavior. In: Lickona, T.: Moral development and behavior. New York 1976, s. 159.
- SNIDER, J.G., OSGOOD, Ch.E.: Semantic differential technique. Chicago 1972.
- STAUB, E.: Entwicklung prosozialen Verhaltens. Zur Psychologie der Mitmenschlichkeit München 1982.
- STEPHENSON, G.M.: The development of conscience. London 1966.
- SUBBOTSKIJ, E.V.: Nравstvennoje razvitije doškolnika. Voprosy psihologii 1983, 4, 29-38.
- ŠERDAKOV, V.I.: Etika i normativnost'. Voprosy filosofii 1982, 2.
- TITARENKO, A.I.: Struktury нравstvennogo soznanija. Moskva 1974.
- TOWSON, S. M. J., ZANNA, M. P.: Toward a situational analysis of gender differences of aggression. Sex Roles 1982, 8, 8, 903-914.
- VAJDA, P., KOTÁSKOVÁ, J.: Technika sémantického uspořádání. Čs. psychol. 1980, 3, 277-284.
- VYGOTSKIJ, L.S.: Razvitije vysšich psichičeskich funkcij. Moskva 1960.
- WHITE, R.W.: Motivation reconsidered: The concept of competence. Psychol. Review 1959, 66, 297-333.
- WHITE, B.L.: The origins of human competence: The final report of the Harvard preschool project. Lexington 1979.
- WHITING, J.W.M.: Resource mediation and learning by identification. In: Iscoe, Stevenson (Eds.) Personality development in children. Austin 1960.
- WICHERN, F., NOWICKI, S.: Independence training practices and locus of control orientation in children and adolescents. Developmental Psychol. 1976, 12, 77-86.

WILLIAMS, G.C.: Groups selection. Chicago 1971.

WILSON, E.O.: Sozialbiology: The new synthesis. Cambridge 1975.

YARROW, M.R., WAXLER, G. Z.: Dimensions and correlates of prosocial behavior in young children. Child Developm. 1976, 47, 118-125.

ZUROFF, D. C.: Person, situation, and person-by-situation interaction components in person-perception. J. Personality 1982, 50, 1, 1-14.

Socialization and Moral Development in Children

Summary

The aim of the study is twofold: first, to describe and discuss the contemporary scientific level of developmental psychology - theory and research, above all in the determinants of personality, character development; and second, to enroll into the theoretical network some of my own results arising from two longitudinal studies (1956-1965, and 1969-1985).

New methodological trends in socialization research during the past twenty years are the subjects of the first chapter. Not only the dialectical point of view which is now overwhelming in the conceptualization of the interaction of processes through ontogeny, but also some new topics in facing the practical problems (patterns of mutual conditioning, the role of the active subject, etc.) are of our interest. Attributional processes and socio-cognitive theory and research are evaluated according to their contribution and limitations. Some of the social learning paradigms are discussed in the frame of reference of our results (especially those of individual "reinforcement history" impact on later personality development). The convergence of the study of the socialization and moral maturation processes represents a new stream in system approaches to development conceptualizations.

The second chapter deals with moral development theories: Marxist bases of morality; philosophical and psychological - pessimistic and or optimistic ones - characteristics of the human nature (both in the evolutionary and ontogenetic perspectives); altruism in socio-cultural, psychoanalytic, learn-theoretical, and cognitivists' theories; the position of moral attitudes, moral thinking judgment and moral deeds in the pattern of personality; up-to-date knowledge of situation determinants; and periodization of ontogenetic sequences in moral development (by Piaget, Kohlberg et al., Selman, Subbotski, Chudnowski, Bar-Tal, and others).

The third chapter tries to explain the regulatory function of moral consciousness with respect to its various roots and mechanisms through ongoing developmental phases. Marxist views as well as those in many studies striving for "bridging" the moral judgments as cognitive

structures and the moral (or prosocial) behavior are compared here. Particularly representatives of "moral cognition" structuralism and theoreticians (and researchers) of prosocial behavior (Polish school, Reykowski et al.) are discussed. By summarizing the existing arguments, a Marxist based conceptualization of moral autonomy and moral competence as a relevant starting point for our empirical research, with tentative age-specific loadings and sociocultural contexts, is worked out.

The following chapters describe and evaluate my own research strategies and results, preferring those coming from the second longitudinal study. This study, started in 1969, was primarily conceived as a cross-cultural study (Dutch and Czech samples being available merely in the first phase of investigation), and concerned with the changing value of social experience in the growing child. Children and their parents (mother-child interaction observed from behind a one-way screen) were investigated at the children's age of 18 months, 3 years, 4 1/2 and 6 years. The predominant observational methodology (90-120 minutes at each age) was completed by the repeated test of both parents' personalities, their interpersonal orientation, and educational attitudes; further by experiments with the child (resistance, persistence, later on RTT, cheating, achievement motivation, etc.), and by the application of specific methods revealing children's concepts of the important others and of self (e.g., projective doll-play technique, locus of control). The line of subjective importance of various social circumstances in the child, especially those featuring tentatively moral development, was extended also into the next investigation after the children had reached the school age. At this period, beside the attribution measures, also methods detecting moral maturity level, the semantic differential technique, sociogram, teacher's ratings, and later on Schaefer's CRPBI were applied. In the school-age phases (7 1/2, 10, and 15 years of age) a combination of the longitudinal and cross-sectional methodologies enabled us to define the norms in the techniques used (all school-fellows of "our" children, i.e., always about 850 children were examined), and thus also to add precision to the longitudinally studied sample. This concerned, in particular, the newly developed technique of moral judgement (see later), the semantic differential technique used for comparisons of the mother's, father's and teacher's educational practices, the Externality-Internality Scale, and sociograms.

The results obtained, as shown in the present study, refer to:
a) individual consistency in the child's social activities and their determinants. Trends of the children's social behavior showed dif-

ferent patterns through the preschool age: at the ages of 18 months and 3 years they were significantly connected with the child's reinforcements by the mother, later on more with the mother's and father's general social characteristics and educational attitudes (modeling effect), often contrasting with the reinforcement schedules observed. Thus, the idea of "reinforcement history" seems to us to be oversimplified due to the probability of changing styles or qualities of the social learning in the course of early ontogeny. - Analyses of trends in children's social behavior revealed an age-related growth in activities; marginalities (oscillating, sinking curves) showed some relevance to the child's experience (especially to negative, and negative plus positive reinforcement (double-bind) coming from the mother, and some personality, interpersonality and attitudinal characteristics of both parents).

b) antecedents of later moral maturity, school adjustment and peer-group status: Several analyses, mostly correlational (see table), and those selecting groups of the "best" and "worst" children with subsequent comparisons of their antecedent development, revealed, as regards moral maturity, a domineering influence of the parents' educational attitudes (more in fathers, esp. in Friendship, democracy, and Accelerating tendencies; in the mothers Strictness and Dissatisfaction with the role, Marital conflict having a significant negative influence). In social status and moral maturity, the best group differed the most from the worst one in the previous Dependence measures (observational, experimental, and coming from the mothers' reports; beginning already at 18 months of age).

c) normative measures obtained from the cross-sectional samples (school-fellows of longitudinally studied children). These helped us: First, to standardize the new method of moral development diagnostics, which respects the conative aspects in moral judgments and deeds, reflecting the heteronomy-autonomy trend, and incompetence nonengagement vs. competence, engagement developmental changes (or, in some phenomena, personality traits, too). The sample of 1860 children, the satisfactory reliability and validity criteria, and the interesting factor structure with self-defence motivation monitored against pro-social motivation permit us to see the method as a tool for scientific as well as practical use. Second, semantic differential method in about 1800 children at school (2nd graders and 5th graders) demonstrated clearly (see table and graph) the lowest potency and value of the teachers' practices in almost all educational concepts methods, thus destroying the traditional ideas about the teacher's prevailing authority at the beginning of the school age. Third, we tried to

verify some hypotheses in the locus-of-control development. Nowicky-Strickland's PPNS-IE was applied (partly repeatedly) in longitudinal (three times, at 6, 7 1/2 and 10 years of age) as well as in cross-sectional groups. After the item analysis and the application of informational statistics (restandardization after cancelling some redundant questions) and after reliability verifications, three factors were revealed, and a general age-related growth in internality was found. In microanalyses and comparisons made in longitudinally studied children the general trend was not fully unambiguous, neither were the causes of irregularities found.

The last chapter is an attempt to summarize the results obtained for practical application in the family and school education process as well as in general social policy.

STUDIE ČSAV
číslo 9

dr. Jarmila Kotásková, CSc.
Socializace a morální vývoj dítěte

Vydala Academia
nakladatelství Československé akademie věd
Praha 1987

Obálku navrhl Zbyněk Kočvar
Redaktorka publikace Jana Axamitová
Technická redaktorka Zuzana Jeřábková

Vydání 1. - 144 str., 2 obr.
10,42 AA - 10,61 VA
Náklad 1 300 výtisků - 02/9 - 6708
Vytiskla Polygrafia, n. p., závod 6, Praha 8 - Libeň

21 - 089 - 87
Cena brož. výtisku 22,- Kčs