

Vývoj pojetí hodnot

Mezi psychology je obecně zastáván názor, že morální normy a hodnoty jsou ponejvíce naučené struktury, které si malé děti osvojují nejdříve od rodičů, později od učitelů, vrstevnických skupin, sdělovacích prostředků a společnosti obecně.

Mravní a hodnotový vývoj dítěte je podle psychologů úzce provázán s vývojem intelektuálním (viz Piaget). Lze jej také ukázat na vývoji **mravního usuzování**.

Piagetova zjištění nasvědčují tomu, že děti přecházejí od sebestředného myšlení, kdy vše nahlíží ze svého hlediska, k takovému usuzování, které jim umožní postavit se na místo druhých. Teprve tehdy, když jsou schopny tohoto způsobu myšlení, jsou schopny i opravdového morálního usuzování.

Nejnámějším rozpracováním teorie dětského morálního vývoje je práce amerického psychologa Lawrence Kohlberga.

L. Kohlberg - 3 stádia mravního vývoje (viz Fontana, s. 234)

I. stádium prekonvenční (předškolní věk; Piaget: předoperační stádium myšlení) – na počátku: amorální stádium (egocentrismus: dobré je to, co je dobré pro mne), posléze individualismus - hledání osobního prospěchu – odměna a trest („tržní“ přístup, dobrý čin se musí vyplatit)

1. Zaměření na trest a poslušnost (chování se utváří zpevňováním – posilování a utlumování)
2. Individualistická účelovost a výměna (správný čin se musí vyplatit) – dítě se chová k druhým dobře proto, že samo z toho něco má

II. stádium konvenční (mladší a střední školní věk, 7-11 let; Piaget: stádium konkrétních operací) – mravní jednání i hodnocení se podřizuje skupině (správný chlapec, hodná dívka); autorita a sociální pořádek jsou přijímány jako přirozená povinnost. Správné je takové jednání, které je schvalováno autoritou a je také přijímáno skupinou. Možnost rozdílného jednání pod veřejnou kontrolou a bez ní, význam veřejného mínění.

3. Plnění požadavků autority a konformita („hodné dítě“)
4. Řád a zákon (respekt k společenskému uspořádání a dodržování pravidel a zákonů, funguje svědomí)

III. stádium postkonvenční (12 let a výše; Piaget: stádium formálních operací) – jednání směřuje k nalezení „společné úmluvy“ ve vztahu k platným pravidlům (užitečnost a právo jednotlivce) a smysl pro povinnost a zákonnost (pravidla je často žádoucí měnit).

Nakonec (v nejvyšším stádiu, tj. jen u malé části populace) dospívá k univerzálním etickým zásadám (kategorický imperativ - Kant) „vyšší princip mravní“ ... čin tak, jak chceš, aby tobě činili druzí. Jedinec dokáže vidět za úroveň povrchní spravedlnosti a oprávněnosti (občanská neposlušnost).

5. Společenská úmluva, smysl pro spravedlnost a zákonnost
6. Univerzální etické zásady

Jak zjistit, ve kterém stádiu mravního vývoje se dítě nachází?

Kohlberg doporučuje použít metodu **řešení mravních dilemat** – tato metoda se však zaměřuje **na mravní usuzování**, nikoli na skutečné řešení (chování); jeho dilemata jsou spíše znepokojivá – negativně formulovaná. Např.:

Matka uzavře se svou dcerou Janou dohodu, že když bude celý týden umývat nádobí, bude pak v sobotu za to moci jít na diskotéku. Jana poctivě každý den umývá nádobí, ale když přijde sobota, matka jí oznámí, že si vše rozmyslela a že Jana na diskotéku jít nesmí. Jana ale tajně odejde z domu a na diskotéku jde; před odchodem to ale řekne své sestře Magdě. Měla by to Magda říci matce?

Děti v 1. stádiu:

Magda by to matce měla říci, protože kdyby na to matka přišla, potrestá ji za to, že to neřekla.

Děti ve 3. stádiu – převládá vztah k autoritě nad obavami z trestu:

Není správné, když děti mají před rodiči tajnosti.

Děti v 5. stádiu:

Pokud to Magda matce neřekne, podílí se na lži své sestry a lež je vždy mravně špatná, i když matka se také nezachovala správně, když porušila svůj slib Janě.

6. stádium – děti se už řídí svými vlastními mravními zásadami a jsou různé možnosti řešení:

- „dvě zla nedávají jedno dobro“
- Magda by neměla zklamat matčinu důvěru, ať se děje cokoli
- matka se nezachovala správně a Magdino mlčení je ze dvou zel to menší

Pozor! úroveň morálního usuzování není zcela stabilní a může být u jednoho dítěte v různých situacích různá, dítě se také nemusí podle správného úsudku zachovat v reálné situaci – např. skutečná Magda by to na svou sestru neřekla třeba ze strachu z Janiny pomsty, příp. ze solidarity se sestrou, nebo také proto, že se k ní matka nedávno zachovala stejně jako k Janě.

Také platí, že děti mohou měnit své hodnoty podle okolností, což znamená, že nedokážou své morální zásady zobecnit – např. považují za přijatelné:

- zalhat učitele, **ne však** svému nejlepšímu kamarádovi
- podvádět při písmce ve třídě, **ne však** při veřejné zkoušce
- ukrást něco v obchodě, **ale ne** rodičům

V 80. letech se dělal výzkum mravního usuzování u českých dětí (heteronomně - autonomní morálka v mladším školním věku; TMZO - Kotásková, Vajda) - *příběhy s morálním obsahem* (zvláště děvčata a zvláště chlapci) s 4 typy situací: agrese vůči osobě, agrese vůči věci, krádež a lež

a) v roli poškozeného,

b) v roli pozorovatele.

Verze pro chlapce:

Jednou o přestávce vzal Miloš tajně Pavlovi jeho novou obrázkovou knížku; moc se mu totiž líbila. Pavel se to ale dověděl a chtěl, aby mu ji vrátil. To ale Miloš nechtěl udělat, že prý mu ji nedá. Když se tedy Miloš nedíval, šel Pavel tajně k jeho lavici a vzal si jednu knížku, co tam ležela. Bylo to spravedlivé? Co bys dělal ty, kdybys byl Pavel? Co bys dělal, kdybys byl u toho?

Verze pro děvčata:

Představ si, že jste se školou na výletě a spolužačka ti vezme jídlo, které máš s sebou. Tys sice dobře viděla, že ti jídlo bere, ale než jsi stačila něco udělat, jídlo bylo snědené. Co bys dělala? Co bys dělala, kdyby jídlo snědla jiné spolužačka?

Ukázalo se, že úroveň mravního vývoje m.j.

- nesouvisí s prospěchem dětí (potažmo s úrovní inteligence): děti ve 4. třídě nejčastěji řeší situaci „přes paní učitelku“ – tím víc, čím jsou lepšími žáky (vysoce nesamostatné usuzování vázané na autoritu)
- souvisí s pohlavím: děvčata vykazují více orientace na mezilidské vztahy a schopnosti empatie. Bylo zjištěno, že dívky rychleji dosahují 3. stádia než chlapci, ale pak v něm mají tendenci setrvávat déle než chlapci; dívky se také rychleji dopracovávají k autonomii
- zlomovým obdobím v morálním vývoji pro obě pohlaví je věk mezi 12. a 13. rokem – ve shodě s Piagetem a Kohlbergem (PROČ?)

Kohlbergova teorie má i své kritiky, pro naše potřeby však je vyhovující, tím spíše, že vykazuje souběh s Piagetovou teorií kognitivního vývoje a také existence jednotlivých stádií je jednoznačně prokázána (žádné nelze přeskočit, jak bylo zjištěno).

Negativní vyznění Kohlbergových mravních dilemat svádí k tomu, že se příliš jednostranně zabýváme problematickým chováním – lži, krádeže, podvody.

Pozitivně vyznívající příběhy by mohly směřovat spíše k prosociálnímu jednání – např.:

Kája cestou na oslavu narozenin uvidí svého kamaráda Honzu, který spadl z kola a potřebuje pomoc. Kája ale ví, že když se zastaví a pomůže, nestihne autobus a přijde o dort a zmrzlinu. Má Honzovi pomoci?

Esenberg (1986; Vacek 2000) analyzoval dětské odpovědi a došel k 5 úrovním hodnotového vývoje:

1. **Hédonická, sebestředná orientace** (předškoláci a někteří mladší školáci): děti se řídí následky pro sebe, nikoli morálními ohledy
2. **Na potřeby zaměřená orientace** (někteří předškoláci a většina mladších školáků): děti vyjadřují ohledy na druhé dítě, ale málo zvažují, co je třeba udělat ku pomoci druhému; hodnoty ještě nejsou zvnitřněny
3. **Na schválení a mezilidské vztahy zaměřená orientace** (některé děti na 1. st., ale i starší): děti pomohou druhému, protože
 - ⇒ se to od nich očekává,
 - ⇒ protože je to společenské pravidlo, nebo
 - ⇒ protože je tím možno získat společenskou oblibu
4. **Sebereflekující empatická orientace** (někteří žáci 2. st., příp. SŠ): projeví soucit a přijmou roli toho, kdo se rozhodl pomoci – příp. přechod do vyššího stádia, kdy pomoc druhému je založena na zvnitřněných normách (tj. jak jedinec hodnotí sám sebe)
5. **Silně zvnitřněné normy** (zřídka žáci na 2. st., většinou SŠ a někteří dospělí): pomoc druhým je založena na jasně zvnitřněných normách a hodnotách (sebeúcta, odpovědnost, důstojnost jedince)

Prosociální chování je v Eisenbergově pojetí oproti Kohlbergovi poněkud urychleno.

Výchova k hodnotám a vzdělávací obsah na 1. st. ZŠ

Dítě si přináší do školy zkušenost sociálního života v rodině. Tuto zkušenost označuje slovy, která převzalo a užívá s nápodobou druhých lidí. Avšak v mysli operuje s významy slov a se smyslem, který mu dávají. Proto je možné význam slov sjednocovat ve smyslu jejich operačního významu. To znamená, že by se ve vyučování měla předoperační zkušenost žáka decentrovat, zvěcnit. To se dá udělat v situacích, v nichž dítěti pomůžeme uvádět věci do souvislostí. Jakmile v dané situaci žák zjistí, že on má s toužou věci jinou zkušenost, uvědomuje si rozpor. Problém, který je v situaci obsažen, se stane jeho problémem a žák se o něj začne zajímat.

Ve snaze o pochopení vnitřních procesů je třeba vycházet ze zkušeností žáka, tak i v učivu věnovaném hodnotám vycházíme od zkušeností dětí. Dokonce bychom mohli říci, že rozdílné individuální zkušenosti dětí z jejich rodinného prostředí (ale i ze školy) vytvářejí podněty pro učitele při tvorbě situací, v nichž se žáci budou skutečně učit poznávat potřeby a hodnoty. Velké možnosti v osobnostním a sociálním rozvoji žáků má zejména **dramatická výchova**. Zvláště dramatická improvizace, založená na schopnosti jednat v navozených situacích jako by byly skutečné, je účinným nástrojem k vytváření pojetí potřeb a hodnot. V dramatických hrách zažívají žáci situace, se kterými se mohou skutečně v životě setkat. Tak si je mohou prozkoumat, připravit se na ně, ale také porozumět jim. Mají možnost vyzkoušet si roli někoho jiného, dívat se na problém z jiného úhlu pohledu, z hlediska jiného člověka. Žáci hry prožívají a začínají chápat množství lidských citů, myšlenek a názorů, odkrývají skutečné motivy jednání, učí se v nich orientovat a odpovědně rozhodovat. Dramatická výchova tak přirozeným způsobem uvádí děti do situací, v nichž se postupně vymaňují z dětského egocentrismu a jsou schopny chápat lidské potřeby a hodnoty.

Jak uvádí E. Vyskočilová ve své Příručce pro učitele (1995): "Učitel nemůže dát dětem víc než to, že je vybaví, aby uměly myslet a žít poctivě. Aby v tom byly autonomní." Upozorňuje na rozdíl mezi autonomií **morální** (otázky dobra a zla) a **intelektuální** (otázky pravdy a lži). Uvádí, že podle Piageta je ve vývoji člověka zakotven prvek sebeutvářečí. **Člověk nesměruje k dobrému automaticky: pro dobré se musí rozhodnout, pro dobré musí také něco udělat.**

Úloha učitele a dobrého klimatu školy a třídy pro mravní výchovu!!!

Literatura:

- EYRE, *Učíme děti hodnotám*. Praha : Portál, 1999.
FONTANA, D. *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál, 1997.
VACEK, P. *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2000.
VYSKOČILOVÁ, E. *Příručka pro učitele*. Praha : Portál, 1995.