

MASARYKOVA UNIVERSITA V BRNĚ

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

KATEDRA PSYCHOLOGIE



Morální vývoj

Seminář k psychologii duševního vývoje

Vypracoval, UČO: Jan Vrožina, 265417
Místo, datum: Brno, 12. května 2008

OBSAH

<i>Co jsou morální normy a hodnoty.....</i>	<i>str. 3</i>
<i>Vznik hodnotových soustav.....</i>	<i>str. 4</i>
<i>Šest Kohlbergových stádií morálního vývoje.....</i>	<i>str. 5</i>
<i>Měření morálního vývoje.....</i>	<i>str. 6</i>
<i>Eisenbergovo pojetí.....</i>	<i>str. 7</i>
<i>Role učitele.....</i>	<i>str. 8</i>
<i>Závěr.....</i>	<i>str. 9</i>
<i>Seznam použité literatury, odkazy na zahraniční autory.....</i>	<i>str. 10</i>

Co jsou morální normy a hodnoty ?

Morální normy a hodnoty jsou těžko uchopitelné pojmy a žádná jejich definice neuspokojí každého. Mnozí psychologové pokládají za užitečné rozdělit morálku na 2 souvztažné stránky, navržené filosofem Fichtem: na stránku *subjektivní* (vnitřně zastávané osobní zásady chování) a stránku *objektivní* (postoje a chování obecně kladně hodnocené kulturní skupinou, k níž jedinec patří). Tuto druhou stránku zkoumají psychologové důkladněji, zvláště v souvislostech celkového rozvoje dětského chování.

Morální chování, kladně hodnocené kulturní skupinou, k níž jedinec patří, může či nemusí být vymezeno pravidly a tato pravidla mohou či nemusí mít povahu zákona. Přesto však jsou vnímána odpovědnými členy společnosti jako závazná norma chování a interpersonálních vztahů.

Morální normy mohou být odvozeny z náboženských, filosofických nebo politických učení. Obvykle ovlivňovaly závažnou měrou historický vývoj dané kulturní skupiny tím, že poskytovaly vodítka k vytváření civilizovaných způsobů chování, a dokonce (údajně) i vodítka k jednání s jinými zeměmi.

Někdy se v jedné kultuře objeví podskupiny, které se navzájem odlišují zastávanými morálními normami a hodnotami (např. některé náboženské skupiny či skupiny určitého socioekonomického postavení). To může vést k třenicím a k pokusům potlačit protichůdné hodnotové soustavy silou.

Vznik hodnotových soustav

Mezi psychology je obecně zastáván názor, že morální normy a hodnoty jsou ponejvíce naučené struktury, které si malé děti osvojují nejprve od rodičů, později od učitelů, vrstevnických skupin, sdělovacích prostředků a společnosti obecně. Jedním z psychologů, kteří přímo zkoumali, jak se to pravděpodobně děje, byl Freud, a měl za to, že u dítěte vznikají morální postoje a chování vlivem *superego*, což je z největší části zvnitřnění morálních norem a soudů vštěpovaných rodiči. Tyto morální normy a soudy jsou však dítětem převzaty tak úplně, že si samo přestává být vědomo jejich skutečného zdroje. *Superego* se tak stává nikoliv pouhou sbírkou rodičovských „musíš a nesmíš“, ale samostatnou součástí duševního života člověka. Ten je začne vnímat jako hlas svědomí nebo jako svůj pečlivě formulovaný soubor morálních zásad, který na něj působí na úrovni subjektivní i objektivní.

Freud se domníval, že přespříliš rozvinuté *superego* může vést k duševním problémům, jako je nadměrné prožívání viny a pocitů osobní nedostatečnosti a bezcennosti. V krajních případech může docházet i k těžkým neurózám. Nicméně přesto považoval vznik *superego* za dobrou věc. Bez jeho existence by se dítě chovalo správně pouze v přítomnosti rodičů nebo jiných dospělých, kteří dobré chování zpevňují. Pokud by nebyli přítomni a odhalení by bylo nepravděpodobné, cítilo by dítě naprostou volnost řídit se svými sobeckými zájmy bez ohledu na to, jaké důsledky by to mělo pro ostatní. Freud pojímal utváření *superego* jako vznik dvou odlišných složek. Těmi jsou *svědomí*, které vyvolává v dětech pocity viny, když jednají nesprávně, což je ekvivalent trestající rodičovské funkce, a *ego-ideál*, který poskytuje pocity uspokojení, když si počínají správně, a je ekvivalentem odměňující rodičovské funkce. Právě prostřednictvím *ego-ideálu* si dítě vytváří obraz „člověka, jakým by rádo bylo“. *To může být důležité nejen jako vliv určující každodenní kontakty, nýbrž i mít svou důležitost pro volbu dlouhodobých cílů a ambic.*

Freudův model *superego* je užitečnou představou o tom, co se může dít v duševním životě dětí, když se v nich rozvíjí smysl pro morálku. Alternativní pojetí založené na zkoumání dětského myšlení však navrhl již před dlouhou dobou Piaget. Piaget pozoroval změny v úrovni morálního usuzování projevovaného dětmi v průběhu toho, jak procházejí různými stadii kognitivního vývoje. Jeho zjištění nasvědčují tomu, že děti přecházejí od sebestředného myšlení, kdy na vše nahlízejí ze svého hlediska, k takovému myšlení, které jim umožní postavit se na místo druhých. Teprve tehdy, když jsou schopny tohoto způsobu myšlení, jsou schopny i opravdového morálního usuzování. Kohlberg navrhl obsáhlejší pojetí, které se rovněž vztahuje k úrovním dětského myšlení. Kohlberg má za to, že dítě ve svém morálním vývoji prochází šesti hlavními stadii.

Šest Kohlbergových stádií morálního vývoje

Prekonvenční morálka (Piagetovo předoperační stádium myšlení). Věk přibližně od 2 do 7 let.

1. **Zaměření na trest a poslušnost.** Děti nemají opravdový smysl pro morálku, ale jejich chování může být tvarováno prostým zpevňováním.

2. **Individualistická účelovost a výměna.** „Správný“ čin je takový, který se dítěti samému vyplatí. Zdá se, že dítě je schopno vyhovovat potřebám druhých, ale bývá tomu tak pouze proto, že výsledek je pro ně samé bezprostředně příznivý.

Konvenční morálka (Piagetovo stádium konkrétních myšlenkových operací). Věk přibližně od 7 do 11 let.

3. **Vzájemné interpersonální požadavky, vztahy a konformita.** Děti se snaží plnit požadavky starší generace: nejprve jen v určitých situacích, později i obecněji tak, jak si osvojují pojetí „hodného“ dítěte.

4. **Společenské uspořádání a svědomí (řád a zákon).** Morální zásady se dále zobecňují a děti se snaží řídit se jimi nejen pro osobní zisk, ale i z toho důvodu, že si nyní vytvářejí smysl pro povinnost vůči autoritě a vůči chování existujícího společenského pořádku. S výjimkou extrémních okolností zachovávají zákony.

Postkonvenční morálka (Piagetovo stádium formálních myšlenkových operací). Věk přibližně od 12 let výše.

5. **Společenská úmluva čili užitečnost a práva jednotlivce.** Smysl pro povinnost je stále silný, avšak ještě důležitějším než prosté zachovávání daného stavu se stává smysl pro spravedlnost a zákonnost. Pravidla jsou stále více vnímána jako něco, co lze a co často také je žádoucí změnit.

6. **Univerzální etické zásady.** Morální zásady jsou spojovány do soudržné a uspořádané filosofie. Morální rozhodnutí berou v úvahu všechny podstatné okolnosti. Jedinec nyní dokáže nahlížet dále za úroveň povrchní spravedlnosti a oprávněnosti.

Stejně jako je tomu u Piagetových stádií, tak i tempo postupu těmito šesti úrovněmi může být od dítěte k dítěti odlišné. Někteří lidé možná nikdy nedosáhnou vyšších úrovní, stejně jako někteří nedosáhnou úrovně formálních operací (stádia 6 možná dosáhne ve svém životě jen několik zvláště výjimečných jedinců). Zdá se, že dosažení příslušné úrovně myšlení může být nezbytnou podmínkou dosažení odpovídající úrovně morálního vývoje, i když to nutně neznamená, že děti jen proto, že dosáhly prvního stádia, také dosáhnou druhého. Rozhodující úlohu má učení a příležitost: to, že děti jsou určité úrovně morálního usuzování schopny, neznamená, že jí automaticky dosáhnou.

Měření morálního vývoje

Kohlberg jako první vytvořil soubor znepokojivých morálních dilemat předkládaných v podobě příběhů s dětskými hrdiny. Děti si nejprve vyslechnou příběh a poté jsou dotázány, jak by se podle jejich názoru měl problém vyřešit. Ve všech případech se klade důraz na **usuzování**, kterým dítě problém řeší, nikoliv na samotné řešení.

Ani zkouškami tohoto druhu ovšem nelze jasně rozlišit mezi všemi Kohlbergovými stádii. Proto je vhodnější pokládat tato stadia spíše za vodítka pro náš přístup k morálnímu usuzování dětí, než za pevné kategorie. Například bychom neměli očekávat úroveň 5 od dítěte, které je viditelně na úrovni 2. Nemělo by nás překvapit, že dítě, které vyřeší určitý problém na určité úrovni, se při konfrontaci s problémem jiného druhu navrátí na úroveň nižší.

Další obtíží je, že dítě, které projeví určitý morální postoj v odpovědi na problém kohlbergovského typu, se nemusí podle tohoto postoje opravdu zachovat, když se setká s obdobným problémem ve skutečném životě. Paradoxně rovněž platí, že děti někdy cítí méně viny, učiní-li to, co prohlašují za „špatné“ (např. žalžou učitele), než když učiní to, co prohlašují za správné (např. řeknou učiteli, kdo rozbil okno). Dále platí, že děti mohou měnit své hodnoty podle okolností, což znamená, že nedokážou zobecnit své morální zásady, tj., např.: mohou považovat za přijatelné zalhat učitele, ne však svému kamarádovi, atp. Jejich morální zásady také mohou být přehlušeny něčím, co se jim jeví jako závažnější důvod. Mohou se tedy chovat nesprávně, když tím získají přijetí u spolužáků, mohou podvádět při zkoušce, protože dobrá známka potěší jejich rodiče, atp.

Eisenbergovo pojetí

1. **Hédonická, sebestředná orientace** (předškoláci a někteří mladší školáci). Děti se řídí očekávanými následky pro sebe, nikoliv morálními ohledy.

2. **Na potřeby zaměřená orientace** (někteří předškoláci a většina dětí na prvním stupni základní školy). Je vyjádřen ohled na druhé dítě, ale málo se zvažuje, co je potřeba udělat ku pomoci, a je málo dokladů o zvnitřněných hodnotách.

3. **Na schválení a mezilidské vztahy zaměřená orientace nebo stereotypní orientace** (některé děti na prvním stupni základní školy a některé děti starší). Děti pomohou druhým proto, že se to od nich očekává, protože je to společenské pravidlo, nebo, aby si tím získaly oblibu.

4a. **Sebereflektující empatická orientace** (někteří žáci druhého stupně a někteří žáci středních škol). Projevy soucitu a přijetí role toho, kdo se rozhodl pomoci.

4b. **Přechodná úroveň** (někteří žáci druhého stupně základní školy, někteří středoškoláci a někteří dospělí). Pomoc druhému je založena na nějakých zvnitřněných normách (tj., jak jedinec hodnotí sám sebe).

5. **Silně zvnitřněné normy** (zřídka žáci druhého stupně základní školy a středoškoláci, někteří dospělí). Pomoc druhým je založena na jasně zvnitřněných normách a hodnotách (např. sebeúcta, odpovědnost, důstojnost jedince).

Celková linie Eisenbergových stádií odpovídá Kohlbergově, ale získané poznatky ukazují, že prosociální usuzování je oproti Kohlbergem sledovanému usuzování poněkud urychleno.

Role učitele

Netřeba asi zdůrazňovat, že úkol učitele napomáhat morálnímu vývoji dětí je vždy velmi obtížný.

Platí zde tyto zásady:

1) **význam příkladu učitele**, to jest, nemá cenu zdůrazňovat nezbytnost tolerance a soucitu, jestliže si učitel ve svém jednání se třídou počíná netolerantně a necitelně; nemá smysl učit poctivostí, jestliže učitel dá svým chováním najevo, že nemá nic proti nějakým machinacím, když se mu to hodí; nemá smysl učit spravedlivé nestrannosti, když učitel zjevně uplatňuje vůči dětem nestejná měřítká.

Z uvedeného vyplývá, že si děti za těchto okolností požadované morální zásady neosvojí, ale mohou na ně nakonec pohlížet se stejným pohrdáním, s nímž hledí na učitele, který si takto počíná.

2) **využití každé příležitosti ke zpevnování mravně správného jednání ze strany učitele**, to jest, není dobré vyučovat děti, jak je důležité brát ohled na druhé, a pak bez slůvka díků proběhnout kolem dítěte, které nám spěchalo otevřít dveře; nemá smyslu vyučovat o ceně poctivosti, a pak, když se dítě přizná k určitému poklesku, mu udělit tvrdý trest bez sebemenšího uznání.

Dále je třeba si uvědomit, že v průběhu dospívání, jak roste schopnost dětí uvědomovat si význam morálky pro civilizovanou společnost a rovněž pro svůj vlastní osobní rozvoj, by se jejich morální chování mělo postupně stávat samostatným a nezávislým. Nesmíme ovšem opomenout skutečnost, že v méně zralém věku (zvláště pak na úrovni prvních tří Kohlbergových stádií), je k úspěšnému osvojení a uplatňování morálních zásad nezbytná zpětná vazba okolí.

Závěr

Závěrem bych chtěl říci, že není ani tak divem to, že se morální normy (jak se často tvrdí) u mládeže vytrácejí, jako spíše to, že se vůbec ještě zachovaly.

Seznam použité literatury

Fontana, D.: *Psychologie ve školní praxi*. Vydání 1. Praha: Portál, 1997. 384 stran. ISBN 80-7178-063-4..

Originál: *Psychology for teachers*

Odborný lektor českého vydání Doc. PhDr. Karel Balcar

Anglický originál: *Psychology for teachers*, třetí vydání

© The British Psychological Society 1981

© David Fontana 1988, 1995

Původní vydání: MACMILLAN PRESS LTD of Houndsmills, Basingstoke, Hampshire RG21 2XS, 1995

České vydání: © Portál, Klapkova 2, Praha 8, 1997

Translation © Karel Balcar, 1997

Odkazy na zahraniční autory

Berling, K.: *Moral Development: The validity of Kohlberg's theory*. Stockholm, Sweden, Almqvist & Wiksell International 1981.

Eisenberg, N.: *Altruistic Emotion, Cognition and Behavior*. Hillsdale, NJ, Erlbaum 1986.

Kohlberg, L.: *Essays on Moral Development*. New York, Harper & Row 1981.

Kohlberg, L., Candee, D.: The relationship of moral judgement to moral action. In: Kurtiner, W. M., Gewirtz, J. L. (Eds): *Morality, Moral Behavior, and Moral Development*. New York, Wiley 1984.

Modgil, S., Modgil, C. (Eds): *Lawrence Kohlberg: Consensus and controversy*. London, Falmer Press 1986.

Piaget, J.: *The Moral Judgement of the Child*. New York, Harcourt, Brace and World 1932.

Snarey, J. R., Reimer, J., Kohlberg, L.: Development of social-moral reasoning among kibbutz adolescents: a longitudinal cross-sectional study. *Developmental Psychology*, 1985, 21, 3-17.