

Psychologické souvislosti vývoje morálky a prosociálního chování

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

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

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

Psychologové se začali zabývat vnějšími i vnitřními faktory motivace prosociálního chování. Zdánlivě nepochopitelné chování lidí mlčky přihlížejících násilí páchanému na bezbranném člověku, mlčení většiny, která by v podobných situacích mohla být rozhodující silou a celý neblahý průběh zvrátit, lze zčásti vysvětlit tím, že pohotovost k pomoci druhému člověku je značně situačně variabilní, tedy závislá na vnějších faktorech². Klesá např. za přítomnosti dalších osob, což vysvětluje sociální psychologie fenomenem dělení (nebo rozptýlení) zodpovědnosti (diffusion of responsibility): každý z jednotlivců se v naléhavé situaci vyžadující pomoc cítí být méně zodpovědný, protože kdokoli jiný je za pomoc zodpovědný stejnou měrou.

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

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

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

Souvislost prosociálního jednání s osobní morálkou zároveň ozřejmuje souvislost vývoje prosociálnosti s vývojem morálním. Morální vývoj jedince se z hlediska způsobu jeho realizace interakcí vnitřních dispozic s prostředím, které jej ovlivňuje, jeví problematičtější než vývoj kognitivní a samozřejmě mnohem problematičtější než fyzický vývoj, a to ve smyslu jeho velké variability. Distance abstraktního konstruktů té či oné periodizace morálního vývoje od konkrétní reality může být mnohem větší, než je tomu u kognitivního, natož fyzického vývoje jedince. Morální normy a hodnoty jsou psychology považovány za víceméně naučené struktury, uvažovat v této

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

² Situace tragické lhostejnosti přihlížejících a neposkytnutí pomoci člověku v extrémní nouzi nejsou nikterak ojedinělé. Uvedme jednu, která se před nedávnem odehrála v Brně. Tehdy v autobuse tři skinové napadli studenta, který měl výhrady proti jejich tupým rasistickým výkřikům. Pobodali ho a s těžkými zraněními jej na zastávce vyhodili ven z autobusu.

V autobuse přitom seděla spousta lidí a nejen že nikdo nezasáhl ani slovem, ale nikdo s těžce zraněným studentem ani nevystoupil, aby mu nějak pomohl...

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

souvislosti o dědičnosti je značně diskutabilní⁴. Sociální normy, etické principy, zákony, hodnotové systémy jsou dítěti předávány přímo, intencionálním výchovným působením, a neintencionálně – nepřímým působením sociálního prostředí, v němž žije. Dítě je postupně internalizuje prostřednictvím rodičů (jako nejvýznamnějších sociálních modelů) i dalších významných, klíčových osob v širší rodině, dále prostřednictvím učitelů, vrstevnické skupiny, později i působením obecnějších sociokulturních vlivů (sdělovací prostředky nevyjímaje). Velmi zajímavou otázkou (více méně stále otevřenou) je, jaký je způsob realizace morálního vývoje; tato otázka má jistě pedagogický rozměr, protože implicitně obsahuje i otázku faktorů podporujících morální vývoj. Existuje přirozeně více pojetí vývoje osobní morálky. Z nich se pokusíme vybrat a stručně nastínit zejména ty nejznámější, které se navíc vztahují k této práci.

Jedna z prvních závažných psychologických odpovědí na tuto otázku byla obsažena ve **Freudova** strukturní teorii (prezentované Freudem v díle *Ego a Id* v roce 1923), v teoretické představě členění mentálního aparátu na *Id*, *Ego* a *Superego*⁵. *Superego* je (ve Freudově psychoanalytické koncepci) psychickou instancí, reprezentující jedincem internalizované sociální normy, zákazy, příkazy. U dítěte vznikají morální postoje právě prostřednictvím této instance, a to zvnitřněním (internalizací) morálních norem, které mu vštěpují nejprve rodiče, později jiné pro něj významné osoby. *Superego* se formuje dlouhým a složitým procesem identifikace s autoritami. Tento proces začíná v tzv. falickém (či Oidipuském) období ve Freudově periodizaci psychického vývoje jedince (přibližně od čtyř let); teprve v tomto období života dítěte totiž nastanou v kognitivním vývoji podmínky pro to, aby vůbec mohlo k procesu internalizace dojít. Zvnitřněné rodičovské (a později jiné) objekty se pro dítě spolu s jejich normami, hodnotami, přáními a imperativy stanou trvalou součástí jeho psychiky. To ovšem také znamená, že pokud něco provede, nějak přestoupí hranice internalizovaných norem, vnitřní hlas *Superega* jej jakoby “napomene” a vyvolá v něm pocity viny. Konstituování instance *Superega* je tedy významným mezníkem v morálním vývoji jedince a v jeho socializaci vůbec, protože na rozdíl od předchozího období jeho jednání již není určováno výhradně “zvenku”, tj. přímým působením přítomného rodiče, ale začíná sám sebe, své jednání regulovat “zvnitř”. “*Superego je vlastně takovým malým soukromým vesmírem, odrážejícím etiku a morálku světa v každém jedinci* (Černoušek, 1996, s.101)”. Pojem *Superego* zůstal v psychoanalytickém slovníku⁶ a u nepsychoanalyticky orientovaných psychologů zabývajících se morálním vývojem jedince jej nenajdeme, přesto je základem velmi užitečného modelu, na jehož základě si lze představit, jakým způsobem se děje zajímavý proces, který bychom mohli označit rozvojem smyslu pro morálku. Princip interiorizace ostatně nechybí u žádné z dále uvedených významných koncepcí morálního vývoje. Cesta k “mravnímu zákonu v nás” má své vývojové zákonitosti a zjednodušeně lze říci, že probíhá skrze zvnitřňování “mravnosti mimo nás”. K inspirativnímu Freudovu modelu ještě poznamenejme, že *Superego* je komplexem dvou složek, a to složky *svědomí*, která reprezentuje trestající rodičovskou funkci, vyvolává v jedinci pocity viny při nesprávném jednání, a složky *Ego-ideál*, která naopak poskytuje pocity uspokojení tehdy, když se dítě chová “dobře”, tj. *Ego-ideál* zprostředkovává dítěti představu o tom, jakým by chtělo být. *Superego* tedy obsahuje nejen zákazy “špatného chování” a různá omezení ukládané dítěti rodiči a dalšími pro něj významnými autoritami, ale též odměnu, pochvalu za chování “dobré”, neboť *Ego-ideál* reprezentuje odměňující, event. chválicí rodičovskou funkci. Důležitý je i pedagogický aspekt této koncepce. Stručně řečeno příliš silně rozvinuté *Superego* může vést k neadekvátním prožitkům pocitů viny, pocitům nedostatečnosti a narušenému sebepojetí v tomto smyslu, což je často psychologickou příčinou převažujícího depresivního prožívání. Tyto psychické problémy mohou vyústit v neurotickou poruchu. Je-li naopak *Superego* nedostatečně rozvinuté, může se stát, že jedinec není schopen pocítit vinu ani při závažných morálních přestupcích. V psychopatologii najdeme krajní variantu této možnosti mezi některými z poruch osobnosti. Není tedy divu, že mezi podněty pedagogice, které vzešly z psychoanalýzy, bylo i varování, které nám dnes možná připadá samozřejmé, a to upozornění na škodlivost extrémních výchovných stylů, a tím ovšem implicitně i požadavek na schopnost sebereflexe těch, kteří vychovávají děti (nejen rodičů, ale i učitelů, vychovatelů apod.)

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

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

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

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

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

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

1932, s.VII)”. Kromě toho předkládal Piaget dětem krátké příběhy, které se nějak dotýkaly jejich chápání spravedlnosti, potrestání, autority a mravních přestupků jako např. lži, krádeže, “neposlušnosti” apod.

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

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

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

Z reakcí dětí na podobné příběhy, které nám dospělým mohou připadat směšné a banální, se lze mnoho dozvědět o způsobu jejich uvažování v této oblasti. Ze způsobu, jakým děti na předložené příběhy odpovídají (zejména ze způsobu, kterým děti svoje odpovědi odůvodňovaly) a jakým chápou jejich smysl, lze usuzovat na jejich pojetí trestu, provinění, spravedlnosti, na povahu formující se osobní morálky. Piaget nachází dva kvalitativně odlišné typy morálky, na jejichž základě rozlišuje dvě stadia morálního vývoje dítěte⁹.

⇒ Heteronomní stadium (resp. **heteronomní morálka**) je charakteristické tím, že chování dítěte závisí na vnější kontrole, na odměně či trestu. Heteronomní morálka tedy vychází z nátlaku dospělých. Chování dítěte je určováno druhými. Příkazy, omezení a zákazy dospělých, především rodičů či jiných klíčových osob z rodiny, ale i učitelů apod. Jednání (vlastní i cizí) je hodnoceno dítětem podle toho, je-li těmito dospělými dovoleno (popř. schvalováno) nebo naopak zakazováno, trestáno. V této souvislosti mluví Piaget o tzv. morálním realismu, v rámci něhož dítě v tomto stadiu morálního vývoje vnímá povinnosti a k nim se vztahující hodnoty jen jako zvenku určené – zákonem či příkazem – a to bez souvislosti se záměry či vztahy jedince (Piaget, Inhelderová, 1966, s.93).

⇒ Teprve po začátku školního věku (7 až 9 let) dochází v morálním vývoji ke kvalitativní změně heteronomní morálky v **morálku autonomní** (počátky, tedy první projevy autonomní morálky se ovšem objevují již v předškolním věku) a toto stadium morálního vývoje je jako autonomní označováno. Dítě již hodnotí určité jednání jako správné či nesprávné bez ohledu na autoritu dospělého, je s normami chování natolik identifikováno, že se podle nich chová aniž by je někdo kontroloval. Tím se stává v oblasti mravního usuzování a jednání nezávislejším na dospělých osobách a mění se i pojetí spravedlnosti. “*Spravedlnost již okolo 7-8 let, a později stále víc nabývá vrchu nad poslušností a stává se ústřední normou, která v afektivní oblasti má stejnou funkci, jako mají ekvivalentní normy koherence v oblasti poznávacích operací, takže na úrovni kooperace a vzájemného respektu nápadně vystupuje do popředí paralela mezi poznávacími operacemi a strukturací mravních hodnot*”¹⁰ (Piaget, Inhelderová, s.94)”.

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

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

Snad nejznámější je hojně citované “Heinzovo dilema”, v němž muž, jehož umírající žena nutně potřebuje drahý lék, na který nemá peníze, nejprve prosí lékárníka, aby jej prodal levněji, a poté co lékárník odmítne,

⁹ Kromě toho také rozlišuje čtyři typy užívání pravidel dětmi a tři stadia uvědomování si pravidel, a to právě na základě analýzy zmíněného dotazování dětí na jejich chápání pravidel hry v kuličky a rovněž na základě pozorování dětí při této a jiných hrách. V této práci je ovšem nebudeme uvádět.

¹⁰ V Piagetově pojetí (a nejen v něm) morální vývoj úzce souvisí s vývojem kognitivním, lze zjednodušeně říci, že kognitivní zralost je nutnou, ale nikoli postačující podmínkou zralosti morální.

rozhodne se lék ukrást. Pokusné osoby diskutují čin tohoto muže, ovšem nejen z hlediska toho, co bylo v dané situaci správné, ale především z hlediska motivů, kterými je možné jeho chování odůvodnit. Z hlediska morální úrovně je jistě rozdíl např. mezi zdůvodněním: *“To by mi tchyně nikdy neodpustila, ...”* (odpovídá 1. stadiu) a: *“Žádný zákon ani trest mne nemohou odvrátit od toho, abych ji zachránil. Lidský život je hodnotou nad jakýkoli finanční zisk ...”* (odpovídá nejvyššímu stadiu morální zralosti)

Odpovědi byly hodnoceny jako odpovídající určitému stupni vývoje na základě způsobu, jakým byl ten či onen typ chování v dané situaci odůvodněn (tedy nikoli podle toho, zda bylo chování označeno za dobré nebo špatné). Úroveň morálního vývoje se zde odvozuje od motivů jednání. Zjednodušeně lze říci, že oněmi motivy jsou postupně: nejprve uspokojení vlastní potřeby, potom respektování sociálních rolí, a konečně kongruence chování s vlastním svědomím, s osobně přijatými principy (jako např. úcta k životu apod.)¹¹.

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

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

¹¹ Přičemž základní vývojový moment je v podstatě stejný jako u Piageta: interiorizace sociálních norem má za následek změnu motivace k jejich naplňování.

Prekonvenční úroveň morálního vývoje odpovídá přibližně věku 2 až 7 let, což je v Piagetově periodizaci kognitivního vývoje předoperační stadium myšlení, konvenční morálka odpovídá v této periodizaci stadiu konkrétních myšlenkových operací, tedy věku přibližně 7 až 11 let a postkonvenční morálka stadiu formálních myšlenkových operací, věku přibližně od 12 let. Ovšem jak jsme již zdůraznili, morální vývoj je z hlediska platnosti předpokladu dosažení určitého stadia v daném věku velice problematickým. Podobně jako mnoho lidí nedosáhne v kognitivním vývoji úrovně formálních operací, i v morálním vývoji mohou lidé ustrnout na určité úrovni, odpovídající dětskému věku.

- Na prekonvenční úrovni je např. morální úroveň některých kriminálních recidivistů, *“kteří nejsou schopni respektovat ani běžné sociální normy a musí být opakovaně trestáni, aby měli důvod se takového chování vyvarovat (Vagnerová, 1997, s.192)”*.
- Ustrnutí v konvenční úrovni morálního vývoje si lze představit např. jako morálku “poslušného dítěte” či “dobrého občana”, naplňujícího normy, plnícího příkazy autorit apod. aniž by uvažoval o jejich obsahu. Extrémním (ve svých důsledcích) se tento typ osobní morálky může stát morálkou “dobrého kolečka v soukolí” totalitního systému¹², zejména za podmínek dramatického nesouladu obecně platných hodnot a etických principů s normami a hodnotami preferovanými danou společností. Uvedme názornou ilustraci tohoto extrému, popis jednoho z nejznámějších “koleček v soukolí” nacistického systému:

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

- Poskonvenčního stadia morálního vývoje dosáhne jen část dospělých, např. dle Kohlbergových výzkumů (in: Langmeier, 1991) asi 25% dospělých Američanů, a jasně principiálního stadia (šestého) dosáhne méně než 10% dospělých. Tento poslední, šestý stupeň se v Kohlbergově pojetí jevil jako nejproblematictější a také byl nejvíce kritizován. Z pozdějších mezinárodních longitudinálních výzkumů vyplynula transkulturní univerzálnost prvních čtyř stadií, a naopak problematická diferenciací pátého a šestého stadia, proto byla tato dvě stadia sloučena a v pozdějších Kohlbergových pracech (a také v manuálech pro diagnostiku morálního vývoje) je uvedeno pouze pět stadií. Většina odborníků se shoduje v tom, že zatímco stadia 1 až 4 souvisí s procesem kognitivního vývoje, stadia 5 a 6 jsou značně kulturně ovlivněná (Fontana, 1997).

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

1. Vývoj v daných stadiích je invariantní, dítě musí projít postupně stadii v daném progresivním sledu, žádné stadium nelze “přeskočit”.
2. Ve vývoji těchto stadií subjekty nemohou porozumět morálnímu úsudku vyššímu než o jeden stupeň.
3. Pohyb směrem k vyššímu stadiu je podpořen kognitivním disequilibriem, utvořením nerovnováhy, to znamená, že přechod do vyššího stadia je (podobně jako u kognitivního vývoje) podpořen kognitivním konfliktem mezi zvnitřněným dosavadním stadiem morálního usuzování a povahou problému, který vyžaduje řešení na vyšší úrovni¹³.
4. Vývoj jedince může vrcholit v kterémkoli stadiu (může se tedy “zastavit” např. na úrovni 3, 4 apod.)
5. Kognitivní vývoj je nutnou, ale nikoliv dostačující podmínkou morálního vývoje.

Ani Kohlbergovo pojetí (podobně jako Piagetovo) se přirozeně nevyhnulo odborné kritice. Zpochybněn byl problematický vztah morálního úsudku a morálního (reálného) jednání¹⁴. Některými psychology byla Kohlbergova koncepce považována za *“studenu, odlidštěnou a poněkud odtrženou od životní rozmanitosti prožitků a zkušenosti subjektu (Kotásková, 1987, s.54)”*, což vedlo mnohé autory zabývající se touto oblastí k orientaci na principy altruismu obecně tak i konkrétně na problematiku prosociálního chování, na faktory ovlivňující pomoc druhému, podporu slabšího, štědrost, schopnost spolupráce apod. Rovněž byla tato koncepce kritizována pro přílišné zaměření na muže (resp. chlapce) a nerespektování alternativního ženského způsobu morálního usuzování, v němž je

¹² Totalitní systém a konvenční typ morálky jsou ostatně dvě navzájem se podporující strany téže mince.

¹³ V této souvislosti uvedme pojem “epistemologické rušení”, pocházející z konstruktivistické teorie interpretující žákovu cestu k poznání. Problémy, které jsou epistemologickým rušením vytvářejícím kognitivní konflikt podporující morální rozvoj, jsou ovšem jistě zajímavější.

¹⁴ Vztah mezi mravním usuzováním a mravním jednáním je pochopitelně problematický, což si uvědomoval i Kohlberg sám. Trval ovšem na tom, že většina výzkumů ukazuje na korelaci mezi stupněm mravního usuzování a skutečným chováním (Hunt, 2000).

daleko více akcentována péče o druhé¹⁵. Přesto Kohlbergova teorie dodnes zůstává nejen cenným východiskem metod diagnostikujících morální vývoj, ale také přínosným podnětem pedagogické praxi. Většina odborníků se totiž shoduje v tom, že je tato teorie nepochybně vhodným východiskem pro autory programů morální výchovy pro děti (Fontana, 1997).

Jednou z kritických výhrad ke Kohlbergově metodě zjišťování úrovně morálního vývoje dětí byla i obsahová stránka námětů jeho příběhů, předkládaných jako dilemata. V nich šlo totiž většinou o nepříjemné záležitosti: krádeže, ubližování, tresty apod. Odpovědi dětí tedy špatně vystihují úroveň usuzování, kterým děti odůvodňují "dobré chování", zejména pomáhající, prosociální chování. Eisenbergová (1986) použila příběhy obsahující dilemata jiného druhu, např.: "dítě jde na oslavu narozenin a vidí kamaráda, který upadl a potřebuje pomoci, přičemž dítě ví, že když se zastaví a poskytne mu pomoc, přijde o dort a zmrzlinu¹⁶" (in: Fontana 1997, s.237)". Na základě odpovědí dětí dospěla ke konstrukci pěti úrovní prosociálního usuzování dětí, přičemž jejich celková linie koresponduje s Kohlbergovou až na to, že je prosociální usuzování oproti Kohlbergem sledovanému usuzování vývojově urychleno (Fontana, 1997, s.237):

1. Hédonistická, egocentrická orientace (u předškoláků a některých mladších školáků). Děti se při rozhodování o poskytnutí pomoci řídí očekávanými následky pro sebe, nikoli ohledy na druhé.
2. Orientace zaměřená na potřeby (u některých předškoláků a většiny dětí na prvním stupni). Je sice vyjádřen ohled na druhé dítě, ale příliš se nezvažuje, co je potřeba udělat ku pomoci a je málo dokladů o zvnitřněných hodnotách.
3. Na schválení a mezilidské vztahy zaměřená orientace nebo stereotypní orientace (některé děti na prvním stupni a některé děti starší). Děti pomohou druhým proto, že se to od nich očekává, protože je to společenské pravidlo nebo aby tím získaly oblibu.
- 4a. Sebereflekující empatická orientace (někteří žáci druhého stupně a někteří žáci středních škol). Projevy soucitu a přijetí role toho, kdo se rozhodl pomoci¹⁷.
- 4b. Přečhodná úroveň (u některých žáků druhého stupně ZŠ, některých středoškoláků a některých dospělých). Zde je pomoc druhému založena na nějakých zvnitřněných normách, na tom, jak v tomto kontextu jedinec hodnotí sám sebe.
5. Silně zvnitřněné normy (zřídka kdy žáci druhého stupně, někteří středoškoláci a někteří dospělí). Pomoc je založena na jasně zvnitřněných normách a hodnotách (jimiž jsou např. sebeúcta, odpovědnost, důstojnost jedince, pomoc jako hodnota sama o sobě).

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

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

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

¹⁵ Tento směr kritiky Kohlbergovy teorie se ukázal velmi inspirativním. Vývojové sekvence v pojetí "morálky péče", které na základě této kritiky vzniklo, uvedeme v dalším textu.

¹⁶ Dennis Krebs, psycholog proslulý dlouholetým zájmem o výzkum altruismu v souvislosti s mravním usuzováním a jednáním používal jako jedno z "prosociálních" dilemat toto: "student, který se má za několik minut zúčastnit jako subjekt jednoho pro něj zajímavého psychologického experimentu, potká jiného studenta, který zrovna prožívá nepříjemný stav po užití drogy a potřebuje pomoc..." (in: Hunt 2000, s.364)".

¹⁷ Považujeme za optimistické, že se ve výzkumu, který jsme v rámci této práce realizovali, objevila tato úroveň (a to nikoli ojedinelé) u žáků ZŠ na konci páté třídy, tj. ještě na prvním stupni, u žáků mladšího školního věku. Námi použitá metoda se sice liší od výše popsané, nicméně na sebereflekující empatickou úroveň lze u některých z námi zkoumaných žáků z jejich odpovědí usuzovat.

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

Mezi závažnými výhradami ke Kohlbergově pojetí morálního vývoje se vyskytla jedna (o níž jsme se již zmínili), která další vývoj psychologického pojetí vývoje morálky velkou měrou ovlivnila. Kohlbergova kolegyně a spolupracovnice Carol **Gilliganová** kritizuje Kohlbergovu teorii pro malou citlivost na rozdíly mezi mužským a ženským¹⁸ mravním usuzováním, “morálka spravedlnosti” v Kohlbergově pojetí podle ní dostatečně nerespektuje specificky ženské prvky morálního usuzování. Ženy na mravní dilemata reagují spíše v rámci “morálky péče a zájmu o jiné lidi” zdůrazněním osobních vztahů a péče o druhého, a oproti mužům, kteří se spíše odvolávají na abstraktní etické principy jako spravedlnost, poctivost apod., jsou v Kohlbergově pojetí znevýhodněny. Gilliganová zformulovala na základě podrobných rozhovorů se ženami, které se ocitly v reálné situaci mravního dilematu¹⁹, koncepci morálního vývoje do jisté míry protikladnou Kohlbergově, koncepci vývojové sekvence “morálky péče” (Heidbrink, 1997, s.120):

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

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

Ve všech koncepcích periodizace morálního vývoje či vývoje prosociálního jednání hraje roli jeden důležitý moment (i když někde jen implicitně), který lze najít i v uvedené kategorizaci motivace k prosociálnímu chování. Je jím odlišnost různých stupňů vývoje v souvislosti se sociální perspektivou, s pohledem, kterým (resp. odkud) člověk pozoruje svoje sociální prostředí. Selmanova konceptualizace ontogenetické hierarchie stupňů schopnosti přejímání sociální perspektivy, kterou dále ve stručnosti zmíníme, byla publikována v roce 1976, ovšem význam přejímání rolí a schopnosti chápat sebe i druhé jako subjekty a sebe přitom vidět z pohledu druhých ve vývoji sociálního vědomí zdůrazňují již např. B.Baldwin²⁰ nebo M.Mead²¹. Selman konfrontuje morální usuzování s mírou schopnosti zaujmout perspektivu druhého. Zčásti využívá výsledky Kohlbergových výzkumů (Heidbrink, 1997), vytváří však pro děti jiná dilemata, která jsou ve srovnání s Kohlbergovými k zachycení sociální perspektivy komplexnější, neboť míří i do roviny empatie. Stadia přejímání sociální perspektivy daná vztahem mezi vlastním pohledem a perspektivou druhých jsou následující (cit. dle Heidbrink, 1997, s.96):

- ⇒ (Úroveň 0) Egocentrické zaujímání role (4-6 let²²); úroveň egocentrické neboli nediferencované perspektivy:
Dítě sice umí rozeznat skutečnost subjektivního pohledu u sebe i u druhých (myšlenky, pocity), ale není

¹⁸ Žena podle ní jakoby mluvila “jiným hlasem”; její nejznámější práce se jmenuje “In a Different Voice” (vyšla v roce 1982 v Londýně).

¹⁹ V krajně nepříznivých životních podmínkách uvažovaly o umělém přerušení těhotenství.

²⁰ Baldwin, J.M.: Social and ethical interpretations in mental development. New York 1906.

²¹ Mead, G.H.: Mind, self and society. Chicago 1934.

²² Tyto údaje o věku jsou pouze orientační.

schopno rozpoznat, že druhý může interpretovat podobně přijaté sociální zkušenosti a průběh jednání v dané situaci jinak nežli ono samotné. Není ještě schopno dostatečně odlišit svou vlastní perspektivu od perspektivy druhých.

- ⇒ (Úroveň 1) Sociálně informativní zaujímání role (6-8 let); úroveň subjektivní neboli diferencované perspektivy: Dítě již chápe, že i při stejné vnímaných sociálních okolnostech se mohou vlastní perspektivy a perspektivy druhých buď shodovat nebo lišit. Na základě toho je schopno pochopit, že ono samo a druhá osoba mohou stejně vnímanému jednání přisuzovat různorodé (i neslučitelné) důvody či motivy. Dítě v tomto stadiu se vlastně poprvé zabývá jedinečností skrytého psychického života druhé osoby.
- ⇒ (Úroveň 2) Sebereflektující zaujímání role (8-10 let); úroveň sebereflektující neboli reciproční perspektivy: Dítě je již plně schopno pohlížet na své myšlenky a pocity z perspektivy druhé osoby, tedy vžít se do pozice druhého a sama sebe chápat vůči druhému jako subjekt. Tento nový vztah mezi vlastní perspektivou a perspektivou druhého člověka vede k nové formě reciprocity, k reciprocitě myšlenek a pocitů. Umožňuje dítěti vnímat své názory a zároveň hodnotit i myšlenky a pocity druhého.
- ⇒ (Úroveň 3) Vzájemnost v zaujímání rolí (10-12 let); úroveň spočívající v diferenciaci vlastní perspektivy od generalizované perspektivy ("ti druzí"), úroveň vzájemné perspektivy neboli perspektivy třetí osoby: Dítě je schopno zaujmout roli nezúčastněného pozorovatele. Tato schopnost vystoupit v myšlenkách z mezilidské interakce a zaujmout perspektivu třetí osoby vede k vzájemnosti lidských perspektiv a ke kvalitativně vyššímu uvědomění si vztahu mezi svou osobou a druhým člověkem.
- ⇒ (Úroveň 4) Zaujímání role v kontextu sociálního systému (12-15 let a výše); úroveň společenské neboli hlubinné perspektivy: Člověk navíc vidí mezilidské perspektivy jako síť nebo systém. Tyto perspektivy jsou generalizovány např. v kontextu společenských, právních či etických perspektiv. Dochází zde tedy k posunu v přejímání perspektivy z úrovně dyády do úrovně sociálního systému a obecných sociálních perspektiv.

V Selmanově pojetí vystupuje do popředí souvislost vývoje sociální perspektivy s vývojem kognitivním. Je např. zřejmé, že k tomu, aby mohl jedinec zaujmout sebereflektující roli, je nutným předpokladem kognitivní decenterace apod. Podobně jako je kognitivní zralost nutným nikoli postačujícím předpokladem zralosti morálního usuzování, je i nutnou nikoli postačující podmínkou vývoje sociální perspektivy. A protože navíc dle Selmana lze sociální perspektivu považovat za nutný nikoli postačující předpoklad odpovídajícího stadia morálního vývoje (in: Heidbrink, 1997), **je koncepce sociální perspektivy významná také jako myšlenkové propojení pojetí kognitivního a morálního vývoje jedince.** Souvislost mezi uvedenými oblastmi ve vývoji jedince tedy lze souhrnně popsat takto: Vývoj myšlení je nutnou nikoli postačující podmínkou pro vývoj sociální perspektivy, a ta je nutnou nikoli postačující podmínkou vývoje morálního usuzování (Heidbrink, 1997, s.105). Tato souvislost je pro pedagogy důležitá zejména z hlediska psychodidaktického. V každém případě by měli být adeпти učitelství připravováni tak, aby rozuměli nejen vývojovým zákonitostem všech tří uvedených oblastí, ale také jejich vzájemnému vztahu.

V pedagogické rovině má samozřejmě zásadní význam otázka, jak lze morální vývoj (resp. rozvoj prosociálnosti, vývoj přejímání sociální perspektivy) podporovat, facilitovat ve výchově, konkrétně v rodině a ve škole, obecně ve společnosti. Této otázce bylo a je věnováno poměrně dost pozornosti. Z pochopitelných důvodů je u nás v této věci určité zpoždění oproti západním demokratickým zemím²³. Většina odpovědí na tuto klíčovou otázku, které směřují k intencionálním výchovným postupům, vychází z některé z teorií učení (v tomto smyslu je např. velmi přínosný pedagogický konstruktivismus²⁴), popřípadě z některé psychoanalytické koncepce. Jako základní pedagogická východiska jsou zdůrazňována (zvláště v souvislosti s prosociálním chováním) senzitivnost k citům a postojům druhých, podpora empatie, používání indukce a zdůvodnění, umožňování dítěti zaujímat různé role ve skupině pro podporu respektu k druhým, modelování prosociálnosti facilitujících situací a formování kompetence pomoci druhému, což jsou výchovné praktiky respektované všemi teoretiky, kognitivisty, stoupenci teorie učení i sociokognitivisty (Kotásková 1987, s.45). Záměrné výchovné postupy ale nejsou pro vývoj osobní morálky dítěte rozhodující²⁵ (což platí aniž bychom snižovali význam intencionálního působení). *"Rozhodující je pro dítě skutečný, každodenní, ustavičně se opakující, bezděčný, ale opravdu autentický způsob interakce mezi všemi členy rodiny. Tam, kde si lidé mohou volně a nefalšovaně sdělovat své pocity a svá přání (skutečná vzájemnost), vyvíjí si dítě samo snáze "autonomní" morálku vyššího typu. Uvědomuje si, že samo způsobuje svými činy druhým dobro či zlo*

²³ Ideálním občanem společnosti s totalitním režimem z hlediska jeho udržení totiž rozhodně není jedinec s autonomní morálkou (popř. poskonvenční), proto bylo v minulých dobách problematické zabývat se otázkami vývoje morálky (nikoli "morálky") a jeho podpory skutečně pravdivě bez ideologických zkreslení. O to více si ceníme našich odborníků, kteří toho v dané době byli schopni. Připomeňme např., že Kotáskové test Morální zralosti osobnosti (který používáme jako diagnostický nástroj v empirické části této práce) byl vydán v roce 1983 a rozhodně není nikterak ideologicky zatížen ve smyslu "dvojí morálky".

²⁴ Uvedme příklad konstruktivisticky založené metody stimulace vývoje morálního usuzování. Je to metoda "+1 – konvence", spočívající v tom, že jsou žáci konfrontováni a morálními argumenty odpovídající právě jednomu stupni nad jejich vlastním dosaženým stupněm (jde v podstatě o již zmíněné epistemologické rušení). To je pochopitelně účinné tehdy, když "+1 argument" je obsahově v rozporu s míněním žáka. Účinnost této metody byla jednoznačně prokázána poprvé Blattem a dalšími následujícími studiemi a její výsledek označen jako "Blattův efekt". Pochybnosti o konkrétní realizaci "+1-argumentace" učitelů a vychovatelů ovšem vyjádřil Berkowitz (in: Heidbrink, 1997).

²⁵ Langmeier (1983) uvádí, že byl tento fakt prokázán i výzkumně.

a že také oni mu mohou bezděčně nebo záměrně pomáhat či škodit a snáze pochopí obecné mravní principy. Naproti tomu tam, kde se vzájemnost pocitů nevyvine a kde si žije každý sám "na svůj vrub" (nedostatek vzájemnosti) nebo kde lidé jednají "jakoby" si rozuměli, ačkoliv jejich pocity jsou odlišné (pseudo-vzájemnost), vývoj morálky může ustrnout na nižším "heteronomním" stupni (Langmeier, 1983, s.123)". Ovšem i škola je pro dítě významným místem sociálního učení, lze tedy za nepřímou, ale účinnou podporu morálního vývoje považovat také vytvoření atmosféry porozumění, tolerance, vzájemnosti a spravedlivého společenství ve škole (či školských zařízeních).

Jak v Kohlbergově tak Piagetově pojetí (a nejen v nich) jsou vývojové změny nahlíženy jako výsledek živé interakce jedince s jeho sociálním prostředím. Výchova podporující morální vývoj pak spočívá především ve vytváření optimálních podmínek tento vývoj stimuluje. Vývoj samotný se tak stává vlastním cílem výchovy, přičemž prostředek takové výchovy lze dle Kohlberga spatřovat v demokracii (in: Heidbrink, 1997, s.145). Demokratický styl vedení třídy ve škole je pak faktorem facilitace morálního vývoje dětí a z hlediska výše uvedených souvislostí i vývoje jejich prosociálnosti. Naopak "autokratický styl pedagogického vedení přispívá k utváření negativních postojů jak žáků k učitelům tak žáků k sobě navzájem"²⁶ (Zaborowski, 1962, s. 148)", je tedy pravděpodobné, že z hlediska vývoje prosociálnosti a morálního vývoje dětí bude tento styl vedení faktorem problematickým. "Mentálně hygienicky je autokratický styl nejhorší způsob výchovy nejen pro žáky, ale i pro učitele.... Je to styl výchovy, který odpovídá přípravě pro podřízenou roli v nedemokratické společnosti, a ne k přípravě občana demokratického státu (Čáp, 1996, s.211)".²⁷

²⁶ O výzkumech Lewina a jeho pokračovatelů v tomto smyslu jsme se již zmínili.

²⁷ Pozitivní vliv autoritativního (demokratického) a negativního vliv autoritářského (autokratického) výchovného stylu na osobnostní rozvoj dítěte konstatují např.: Brophy (1996, in: Novotný, 1997), a to v kontextu socializace dítěte, Cugmas (1994, in: Novotný, 1997) z hlediska sebepercepce dítěte a Oden (1987, in: Novotný, 1997) v souvislosti se sociální kompetencí dítěte.