

Západočeská univerzita v Plzni

Fakulta filozofická

Bakalářská práce

**Ontogeneze a morální vývoj podle J. Piageta a
jeho kritiků**

Lenka Mertlová

Plzeň, 2016

Západočeská univerzita v Plzni

Fakulta filozofická

Katedra filozofie

Studijní program Humanitní studia

Studijní obor Humanistika

Bakalářská práce

**Ontogeneze a morální vývoj podle J. Piageta a
jeho kritiků**

Lenka Mertlová

Vedoucí práce:

PhDr. Jaromír Murgaš, CSc.

Katedra filozofie

Fakulta filozofická Západočeské univerzity v Plzni

Plzeň, 2016

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a použila jen literaturu a prameny uvedené v seznamu literatury.

Plzeň, duben 2016

Chtěla bych poděkovat svému vedoucímu práce doktorovi Murgašovi za vstřícnost a obětavost.

Obsah

1. ÚVOD	1
2. VYMEZENÍ POJMŮ SOUVISEJÍCÍ S MORÁLKOU A MORÁLNÍM VÝVOJEM.....	3
2. 1. Morálka	3
2. 2. Morální zákon	3
2. 3. Hodnoty a morální hodnocení	4
2. 4. Morální vývoj jedince.....	4
3. JEAN PIAGET (1896 – 1980)	6
3. 1. Kognitivní vývoj podle Piageta.....	6
3. 2. Piagetova koncepcie morálního vývoje.....	7
3. 2. 1. Morální heteronomie	9
3. 2. 2. Morální autonomie	10
3. 2. 3. Morální vývoj ve vztahu k pravidlům	11
3. 2. 4. Kritika Piagetovy koncepce	15
4. LAWRENCE KOHLBERG (1927 – 1987).....	17
4. 1. Kohlbergova koncepcie morálního vývoje	17
4. 1. 1. Úrovně a stádia morálního vývoje	17
4. 1. 1. 2. Mezistupně a podstupně.....	22
4. 1. 2. Metoda interview: Morální dilemata.....	24
4. 1. 3. Kritika Kohlbergovy teorie	25
4. 2. Spojení Piagetovy a Kohlbergovy teorie v Selmanových sociálních perspektivách	27
5. ELEANOR MACCOBYOVÁ (1917 – současnost)	29
5. 1. Teorie sociálně–kognitivního vývoje.....	29
6. ZÁVĚR.....	32
7. SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	33
8. RESUMÉ.....	35

1. ÚVOD

Hlavním cílem této bakalářské práce je prezentovat pojetí vývoje morálního usuzování u švýcarského psychologa a filozofa Jeana Piageta, jednoho z vlivných předchůdců vývojové psychologie, a jeho pokračovatelů a kritiků, zejména Lawrence Kohlberga a Eleanor Maccobyové. Práce je členěna do čtyř kapitol.

První kapitola zmiňuje některé definice pojmů, které souvisí s morálkou a morálním vývojem. Další kapitola se soustředí na Piagetovu teorii morálky. Nejdříve se zaměřuje na jeho studii kognitivního vývoje, protože podle něj je vývoj morálního usuzování úzce spojen s vývojem poznávacích procesů. Další část druhé kapitoly probírá Piagetovu koncepci morálního vývoje a s tím související stádia morálního a kognitivního vývoje. Psychologické zkoumání mravních dispozic dětí vyžadovalo soustavné systematické a empirické bádání. K výzkumu morálních stádií Piaget pozoroval děti při hraní a při tom jim kladl otázky, jak rozumí pravidlům hry. Další jeho metodou pro studium vývoje morálky byly tzv. mikropříběhy, kde Piaget před děti postavil morální dilemata. Dále se také zabýval výzkumem dětského lhaní. Na základě odpovědí dětí stanovil dvě hlavní etapy morálního vývoje, a to morální heteronomii a morální autonomii. Poslední část této kapitoly probírá připomínky a kritiku Piagetovy koncepce u některých vývojových psychologů.

Třetí kapitola práce navazuje na amerického psychologa Lawrence Kohlberga, který revidoval a doplnil Piagetovu teorii morálního vývoje. Je nutné zmínit, že Kohlberg studuje, na rozdíl od Piageta, i období adolescence a dospělosti. Ve svém výzkumu Kohlberg nahrazuje stádia autonomní a heteronomní morálky třemi úrovněmi morálky, a to prekonvenční, konvenční a postkonvenční, která jsou ještě rozdělena na šest stádií. Při svém bádání Kohlberg, podobně jako Piaget, aplikoval metodu interview, kde zkoumaným jedincům představil několik příběhů (morálních dilemat). Těmto osobám pak pokládal otázky, jak by se zachovali, kdyby byli v situaci aktérů těchto příběhů a na základě jejich odpovědí potom stanovil, v jakém vývojovém stádiu se nacházejí. Konec čtvrté kapitoly pojednává o několika kritikách Kohlbergovy teorie.

Následující kapitola se zabývá spojením Piagetovy a Kohlbergovy koncepce v sociálních perspektivách psychologa R. L. Selmana. Poslední část se zmiňuje o koncepci sociálně–kognitivního vývoje psycholožky Eleanor Maccobyové.

2. VYMEZENÍ POJMŮ SOUVISEJÍCÍ S MORÁLKOU A MORÁLNÍM VÝVOJEM

Otázkami dobra a zla se lidé zabývají už od pradávna. Teoretický základ k jejich výzkumu byl vybudován v rámci filozofie a dal tím vznik etice, tedy filozofické disciplíně zabývající se morálkou.¹ Podle Heiderbringa se filozofické a psychologické pojetí morálky značně liší. Filozofie se zabývá hlavně morální „povinností“, psychologie především morálním „bytím“. Filozofie formuluje to, jak by lidé *měli* jednat. Psychologie se naopak pokouší naleznout odpověď na otázku, proč lidé jednají, tak jak jednají.² Tato práce se bude zabývat morálkou především z pohledu psychologie.

2. 1. Morálka

Termín morálka je odvozen z latinského slova *mos*. Původně byl překládán jako vůle, kterou člověku ukládají zákony, předpisy, tradiční mravy a obyčeje. Dnes je tento pojem podle Anzenbachera chápán jako osobní způsob života, myšlení, charakter a mravní chování jedince.³

Podle Cakirpalogla morálka znamená postoj člověka spočívající na jeho svobodné vůli vzhledem k mravnímu zákonu. Postoj v tomto smyslu znamená, že na mravní proces má vliv celá osobnost se svými kognitivními, afektivními a volními procesy. Původem mravně nedůsledného jednání je nesoulad mezi jednotlivými složkami postoje. Působení vnějších faktorů na chování člověka je umírněn svobodným rozhodnutím, které nicméně zdůrazňuje význam vnitřních, zejména konativních procesů vztahujících se k pocitům radosti při naplnění inherentních vnitřních a společenských potřeb jedince.⁴

2. 2. Morální zákon

Morální zákon je podle Carirpalogla morální normou nebo principem, kterým je označena kategorie mravního dobra. Morální normy přikazují dobro v podobě „má být“

¹ VACEK, P. *Morální vývoj v pedagogických a psychologických souvislostech*. vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013, s. 8.

² HEIDBRINK, H. *Psychologie morálního vývoje*. vyd. 1. Praha: Portál, 1997, s. 16.

³ ANZENBACHER, A. *Úvod do etiky*. 1. vyd. Praha: Zvon, 1994, s. 17.

⁴ CAKIRPALOGLU, P. *Psychologie hodnot*. 2., dopl. a přeprac. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2009, s. 259.

a zakazují špatné, respektive to, co „nemá být“. Morální jednání je tedy usměřňováno morálním zákonem.⁵

2. 3. Hodnoty a morální hodnocení

Z psychologického hlediska podle Anzenbachera znamenají hodnoty obecné, celkem stabilní parametry nebo regulátory specifického vztahu člověka vůči předmětům vlastního prožívání. Hodnoty jsou nejčastěji reprezentovány určitými postoji.⁶

Postoj podle Nakonečného znamená zaujmout hodnotící stanovisko vůči nějakému předmětu. V postojích jsou sloučeny poznávací a emotivní hlediska psychiky. Vůči objektům zaujímáme hodnotící vztahy – připojujeme k nim určitou hodnotu, zdají se nám více či méně žádoucí nebo nežádoucí, dobré nebo špatné.⁷

Anzenbacher tvrdí, že každý člověk svému vlastnímu jednání a jednání druhých lidí připisuje mravní hodnotu. Vlastní a cizí jednání posuzujeme jako dobré či špatné, souhlasíme s ním nebo ho zavrhuje. Mravně hodnotíme i osoby. Ptáme se, zda jsou dobré či špatné, mravné nebo nemravné. Naše morální posuzování se vztahuje i na sociální útvary, například poměry v sociální oblasti, zákony a ustanovení, jež hodnotíme jako spravedlivá či nespravedlivá.⁸

2. 4. Morální vývoj jedince

Podle Čápa vývoj z psychologického aspektu znamená změny osobnosti a psychických jevů, spjaté s biologickým a sociálním vývojem. Pro psychický vývoj je typické to, že jde o progresivní změny, od nižších k vyšším dokonalejším formám. Někdy mohou ale nastat i situace, kdy vývoj stagnuje nebo je regresivní. Vývoj osobnosti je provázen dvěma vzájemně spjatými činiteli - zráním a učením. Pojem zrání označuje změny určované z velké části vnitřními biologickými faktory, nezávisle na působení zvenčí. Učení se vztahuje na změny jedince v interakci s prostředím, obzvláště sociálním.⁹

⁵ CAKIRPALOGLU, P. *Psychologie hodnot*. 2., s. 259 – 260.

⁶ ANZENBACHER, A. *Úvod do etiky*, s. 14.

⁷ NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009, s. 240.

⁸ ANZENBACHER, A. *Úvod do etiky*, s. 14.

⁹ ČÁP, J. *Psychologie pro učitele*. vyd. 3. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987, s. 75.

Cakirpaloglu tvrdí, že se na morální vývoj můžeme dívat ze dvou hledisek: fylogenetického a ontogenetického.¹⁰ Gillernová tato hlediska charakterizuje takto: Fylogeneze označuje vývoj živého organismu od jednoduchých ke složitějším formám, je to proces vývoje druhů.¹¹ Ontogeneze je tělesný i duševní vývoj jedince. V psychologii se pojmem ontogeneze rozumí hlavně zákonitosti vývoje psychiky člověka od početí do smrti. Tento vývoj probíhá v určitých vývojových stádiích a je ovlivňován zráním, působením vrozených dispozic (dědičností, i získáváním zkušenosti, učením.¹²

¹⁰ CAKIRPALOGLU, P. *Psychologie hodnot*, s. 239.

¹¹ GILLERNOVÁ, I. *Slovník základních pojmů z psychologie*. vyd. 1. Praha: Fortuna, 2000, s. 19.

¹² Tamtéž, s. 36.

3. JEAN PIAGET (1896 – 1980)

3. 1. Kognitivní vývoj podle Piageta

Švýcarský psycholog a filozof Jean Piaget tvrdí, že vývoj morálky a hodnot je pevně spojen s kognitivním vývojem a probíhá souběžně.¹³

Piaget byl přesvědčen, že inteligence člověku pomáhá při adaptaci na prostředí. Myslel si, že jednotlivé způsoby adaptace formují kontinuum, sahající od poměrně neinteligentních prostředků, jako jsou reflexy, až po relativně inteligentní prostředky, jako je vhled, složitá mentální reprezentace a myšlenková manipulace se symboly. Piaget se domníval, že s kognitivním vývojem postupně roste složitost odpovědí na prostředí. Také věřil, že s pokročujícím učením i zráním se inteligence i její projevy stávají více specializovanými.¹⁴

Podle Piageta probíhá vývoj ve stádiích, která se dosahují přes ekvilibraci (vyvažování). Při ekvilibraci hledají děti rovnováhu mezi tím, na co narážejí ve svém prostředí, a tím, co jejich kognitivní procesy a struktury do tohoto střetnutí přinesou, a také mezi poznávacími schopnostmi jako takovými. Ekvilibrace obsahuje tři procesy. V některých případech jsou existující způsoby myšlení a mentální rámce při setkávání s podněty z prostředí a adaptaci na ně adekvátní. Například dva roky starý Jakub používá slovo pes pro pojmenování všech čtyřnohých stvoření, na které pohlíží stejně jako na psy, se kterými se už setkal. Ale jindy nastane situace, kdy se dítě setká s informacemi, které nezapadnou do již existujících schémat, a tak vznikne kognitivní nerovnováha. To znamená, že nerovnováha vzniká tehdy, když jsou existující kognitivní schémata neadekvátní novým podnětům, s nimiž se dítě setká. Poté se dítě pokusí opět vytvořit rovnováhu prostřednictvím asimilace, což je zapracování nových informací do svých existujících schémat. Například, při předpokladu, že by byl Jakubův pes doga a Jakub by potkal pudla, kokršpaněla a aljašského malamuta. Jakub by musel asimilovat nové informace do svého existujícího schématu pro psy. Ale kdyby Jakub spatřil vlka, medvěda a velblouda, byl by zmaten a myslel by si, že všechna tato zvířata jsou pravděpodobně psi. Dítě nedokáže asimilovat tato rozdílná zvířata do svého existujícího schématu pro psy, místo toho přizpůsobuje svá schémata, aby pojmullo nové informace,

¹³ CAKIRPALOGLU, P. *Psychologie hodnot*, s. 243.

¹⁴ STERNBERG, *Kognitivní psychologie*. vyd. 1. Praha: Portál, 2002, s. 471.

např. vytvořením zastřešujícího schématu pro zvířata, do kterého by zakomponoval existující schéma pro psy. Jakub tedy přizpůsobil existující schémata prostřednictvím akomodace, což znamená, že pozměnil existující schémata tak, aby vyhovovala informacím z okolí. Procesy asimilace a akomodace společně vytvoří dokonalejší úroveň myšlení, než byla ta předešlá. Kromě toho vyústí ve znovunabytí rovnováhy, čímž dítěti pomůže získat vyšší stupeň adaptability.¹⁵

3. 2. Piagetova koncepce morálního vývoje

Jean Piaget svojí koncepci morálního vývoje prezentoval v roce 1932 v knize *Morální úsudek dítěte*. Toto dílo postavilo základy pro obecně přijaté teorie morálního vývoje a přispělo mnohým následovníkům a kritikům k jejímu rozvinutí. Piaget se tak stává spoluzakladatelem (spolu s Lawrence Kohlbergem) psychologického oboru: psychologie morálky.¹⁶

Piaget vyzoroval, že úroveň morálního usuzování závisí na stupni kognitivního a osobnostního vývoje člověka. Určil dvě stádia morálního vývoje, a to stádium heteronymie a autonomie, které souvisí s Piagetovými stádii kognitivního vývoje: senzomotorického (do věku dvou let), předoperačního (2 – 7 let), konkrétních operací (7 – 11 let) a formálních operací (nad 11 let).¹⁷

V senzomotorickém období ještě jedinec nemá schopnost symbolické funkce (nemůže si vybavit předměty nebo osoby za jejich nepřítomnosti). V tomto vývojovém období si dítě vytváří soubor poznávacích podstruktur, které budou východiskem pro pozdější vjemové a intelektuální konstrukce.¹⁸

Senzomotorické období je fáze, kdy se u dítěte začnou rozvíjet vztahy sympatie a antipatie a rozlišení prožitků s nimi souvisejícími. Sympatii dítě pociťuje k lidem, kteří na jeho zájmy reagují kladně. Piaget v knize *Intelektuální rozvoj dítěte* chápe sympatii jako podstatu hodnocení, protože jde o první „vzájemnou škálu hodnot, která umožňuje soužití.“¹⁹

¹⁵ STERNBERG, *Kognitivní psychologie*, s. 471.

¹⁶ VACEK, P. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*. vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013, s. 16.

¹⁷ Tamtéž, s. 16.

¹⁸ PIAGET, J., INHELDER, B. *Psychologie dítěte*. přel. Vyskočilová E. vyd. 5. Praha: Portál, 2010, s. 11.

¹⁹ CAKIRPALOGLU, P. *Psychologie hodnot*, s. 244.

V sympatii lze podle Piageta najít kořeny rozvoje mravních pocitů u dětí. V rodině dochází ke kognitivnímu a emocionálnímu spojení jejich členů. Dynamický vztah mezi poznáváním a cítěním, který podporuje rodičovská láska a ochrana, má vrchol v hodnocení a v mravním vědomí. Piaget se domnívá, že „*jedním z podstatných výsledků citových vztahů mezi dítětem a jeho rodiči či dospělými, kteří hrají jejich úlohu, je zrod zvláštních citů morální závaznosti neboli svědomí.*“ V tomto období je povinnost vnímána jako projev respektu vůči rodičům, kdy dítě současně cítí jak náklonost tak i bázeň. Kategorii respekt můžeme chápat jako psychosociální zdroj počátečních morálních citů.²⁰

Ve věku mezi druhým a sedmým rokem, tedy v předoperačním období, je charakteristická divergence procesů vnímání a myšlení. To znamená, že percepční aparát sice funguje správně, avšak vnímání jeho obsahu zůstává ovlivněno subjektivními představami a fantazií. To se odráží i na mravním usuzování a hodnocení dítěte, kde je dítě absolutně podřízeno autoritám.²¹

V preoperačním období jsou dále charakteristickými vlastnosti morálky realizmus a egocentrismus. Obě vlastnosti jsou v této práci popsány níže. V tomto období se poprvé vyskytuje charakteristika objektivní zodpovědnost, která souvisí s realizmem myšlení. Určitý druh objektivní odpovědnosti pozoroval Piaget také u primitivních kmenů, kde neúmyslné provinění nebo trestný čin bývají hodnoceny nebo trestány stejně bez ohledu na motiv, například vražda z nedbalosti je hodnocena stejným způsobem jako plánovaná vražda a pro obě je stanoven stejný trest. V průběhu dalšího vývoje dítěte se objektivní zodpovědnost mění v distribuční a retribuční zodpovědnost spolu s příslušnými pocity spravedlnosti.²²

Ve věku mezi sedmým až dvanáctým rokem života, tedy v období konkrétních myšlenkových operací, jsou charakteristické vlastnosti jako symbolizace, logické myšlení a porozumění kauzálním vztahům. Morální chování je zde regulované sociálním očekáváním. S rostoucím významem vrstevnické skupiny klesá vliv rodičů na jednání dítěte. Dochází k náhradě rodičovského vzoru autoritou vrstevnické skupiny, v níž spolupráce s ostatními členy zlehčuje proces individuálního přijetí skupinových

²⁰ CAKIRPALOGLU, P. *Psychologie hodnot*, s. 244.

²¹ Tamtéž, s. 244.

²² Tamtéž, s. 244 - 245.

norem. Společná úcta a spolupráce mezi členy vrstevnické skupiny zakládá retribuční spravedlnost, která hodnotí skutek dle jeho záměru a schopnost k sebehodnocení.²³

Mezi dvanáctým až patnáctým rokem probíhá období formálních operací. Pro tuto fázi je příznačné realistické myšlení podporované procesy abstrakce. Nově vzniklá operativnost myšlení nalézají nové oblasti existence, formuje se individuální význam o jevech a specifické určení vlastní existence, hlavně v oblasti etických vztahů, zvyšuje se individuální schopnost aktivního hodnocení vlastních prožitků podle vlastních potřeb a možností. To všechno předpokládá subjektivou schopnost optimálního projevu vůle jako racionálního vykonavatele autonomních morálních pocitů.²⁴

3. 2. 1. Morální heteronomie

Podle Heidbrinka „spočívá heteronomní morálka na morálním nátlaku dospělých a vyvolává u dítěte morální realismus... Morálnímu realismu odpovídá objektivní pojetí odpovědnosti – svou roli tu hraje nikoliv záměr, ale skutečný důsledek jednání.“²⁵ Čin je zde posuzován z hlediska jeho skutkové podstaty, a ne podle špatného úmyslu nebo záměru porušit zákon nebo podle dobrého záměru, který se dostal náhodou do sporu se zákonem.²⁶

Jean Piaget nazývá periodu heteronomie obdobím morálního realismu, který vysvětluje jako „tendenci pohlížet na povinnost a k ní příslušející souvislosti nezávisle na okolnostech, v níž se jednotlivec nachází“.²⁷ Povinnost je pro dítě tohoto věku vyjádřena v příkazech a pravidlech dospělých. Tato pravidla jsou přijímána jako správná, protože pocházejí od autorit. Každé jednání, které je ve shodě s vnímanou povinností a pravidly, je dobré, a jakékoliv jednání, které není v souladu s pravidly, je špatné. Z logického hlediska – jednostranný respekt k dospělému přináší „zvěstovatelské“ pojetí pravdy: mysl už netvrdí to, co chce tvrdit, ale podléhá názoru autority.²⁸ Povinnost se tak stává heteronomní poslušností. Pravidla jsou přijímána doslovně s ohledem na „literu“ předpisu či zákona a chování je vykládáno dle přesné

²³ ČAKIRPALOGLU, P. *Psychologie hodnot*, s. 245.

²⁴ Tamtéž, s. 245 – 246.

²⁵ HEIDBRINK, H. *Psychologie morálního vývoje*, s. 63.

²⁶ PIAGET, J., INHELDER, B. *Psychologie dítěte*, s. 112.

²⁷ VACEK, P. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*, s. 19.

²⁸ KLUSÁK, M. *Morální vývoj školáků a předškoláků: Paradigmatické výzvy dle Jeana Piageta*. vyd. 1. Praha: Karolinum, 2014, s. 34.

shody s jejich zněním. U dětí v tomto věku nejsou připouštěny žádné výjimky, které by dovolovaly změnu pravidel.²⁹

Vztahy donucení a jednostranného respektu, které volně vznikají mezi dítětem a dospělým, jsou příčinou formování prvního typu logické a morální kontroly. Tato kontrola je ale sama o sobě nedostačující k tomu, aby snižovala dětský egocentrismus. Podřízení dítěte vůči dospělému místo toho, aby snižovalo dětský egocentrismus, naopak některé zvyky typické pro dětský egocentrismus upevňuje. Podobně, jako když dítě věří jakékoli myšlence, která ho napadne, namísto toho, aby ji přijalo jako hypotézu k ověření, dítě se podřídí slovům svých rodičů a věří všemu, co mu řeknou, aniž by vnímalo prvek nejistoty v dospělém myšlení.³⁰

Egocentrické dítě nalézá svou identitu v podřízení se pravidlům dospělých. Chápání těchto pravidel je filtrováno jeho vlastními poznávacími limity. Dítě se podřizuje pravidlům již zformulovaným, ale zůstávají jen vnější ve vztahu k jeho vědomí a nestanou se vnitřními činiteli chování.³¹

Z morálního hlediska má respekt dítěte k dospělému významný vliv na pokrok ve vývoji dítěte, protože díky němu se formuje elementární smysl pro povinnost a první normativní kontrola, jíž je dítě schopné. Ale aby mohlo být jednání označené jako skutečně morální, vyžaduje podle Piageta něco více než jen vnější shodu mezi obsahem chování a nejčastěji uznávanými pravidly. A to, aby mysl mohla vnímat morálku jako autonomní dobro a aby byla sama schopna zhodnotit hodnotu pravidel, jež jsou jí předkládána. V rámci jednostranného respektu je dobré jenom to, co je ve shodě s heteronomními příkazy.³²

3. 2. 2. Morální autonomie

Podle Piageta vede k autonomii spolupráce mezi sobě rovnými, vzájemně se respektujícími osobami.³³ Jednostranná úcta k rodičovské autoritě je nahrazena vzájemným respektováním dětí. Teprve když je vzájemné respektování silné tak,

²⁹ VACEK, P. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*, s. 19.

³⁰ KLUSÁK, M. *Morální vývoj školáků a předškoláků: Paradigmatické výzvy dle Jeana Piageta*, s. 33 – 34.

³¹ Tamtéž, s. 34.

³² Tamtéž, s. 34.

³³ Tamtéž, s. 35.

že v osobě vyvolá požadavek, aby s druhou osobou jednala, tak jak by si přála, aby se druzí chovali k ní, můžeme mluvit o autonomní morálce.³⁴

Ve vztahu k logice je spolupráce nejprve zdrojem kritiky. Díky tomu, že zavádí vzájemnou kontrolu, dochází k eliminaci spontánního přesvědčení egocentrismu i nekritické víry v autoritu dospělého. Diskuze tak dává vznik pochybnostem a objektivnímu ověřování. Tím se ale spolupráce stává zdrojem konstruktivních hodnot, když směřuje k poznání principů formální logiky, nakolik jsou její normy nutné pro společné hledání pravdy.³⁵

Ve vztahu k morálce je spolupráce nejprve zdrojem kritiky a individualismu. Komparací vlastních soukromých motivů s pravidly akceptovanými všemi dohromady je jedinec směřován k objektivnímu hodnocení činů a příkazů druhých, včetně dospělých. Osobní hodnocení začne převládat nad jednostranným respektem. Spolupráce eliminuje egocentrismus a morální realismus a přispívá k zvnitřnění svých vlastních norem. Heteronomní morálka čisté povinnosti je postupně nahrazena autonomní morálkou dobra, uskutečňovaného normami reciprocity (vzájemnosti) a spravedlnosti rovnosti,³⁶ zásluhovosti a slušnosti. Tyto normy se stávají zdrojem všech závazků, které byly doposud vnucované jako nejasné příkazy.³⁷

Podle Klusáka je možné říct, že pro Piageta je klíčovou vývojovou výzvou ovlivňující celek morálního vývoje dítěte změna orientace respektu od jednostranného na vzájemný.³⁸

3. 2. 3. Morální vývoj ve vztahu k pravidlům

Jean Piaget nejprve analyzoval vztah dětí k pravidlům, aby našel klíč k pochopení podstaty morálního usuzování dítěte. Myslel si, že veškerá morálka je obsažena v systému norem a podstata celé morálky se zakládá na respektu, který si osoba k těmto pravidlům vytváří. Zjišťoval, jak děti pravidla chápou a také jak se jimi řídí.³⁹

³⁴ HEIDBRINK, H. *Psychologie morálního vývoje*, s. 63.

³⁵ KLUSÁK, M. *Morální vývoj školáků a předškoláků: Paradigmatické výzvy dle Jeana Piageta*, s. 35.

³⁶ Tamtéž, s. 35.

³⁷ Tamtéž, s. 36.

³⁸ Tamtéž, s. 36.

³⁹ VACEK, P. *Morální vývoj v pedagogických a psychologických souvislostech*, s. 13.

Jednou z Piagetových výzkumných metod bylo pozorování dětí při hraní kuliček a během hry se děti ptal na míru porozumění pravidlům této hry.⁴⁰ Heidbring tvrdí, že pravidla hry v kuličky jsou pro Piageta vzorem ke studování dětské morálky hlavně proto, že zde nemají dospělí takový vliv.⁴¹ Piaget zjistil, že dětským hrám podobným kuličkám se děti neučí formálně, nýbrž si pravidla osvojují spontánně, bez působení odměn a trestů dospělých. Piaget se také zajímal o to, co děti ví o původu pravidel a jestli se mohou pravidla měnit.⁴²

Podle Piageta se děti do dvou let žádnými pravidly neřídí. Jde zde jen o motorickou aktivitu, která nepodléhá předem daným herním záměrem. Mezi druhým a šestým rokem dítě pozoruje starší děti při hře a napodobuje je. Dítě už si uvědomuje, že existují určitá pravidla, která řídí hru, a i když jsou hodně povrchní, považuje je za posvátná a nedotknutelná. Vztah k dodržování pravidel je zatím egocentrický. Dítě v tomto období nedokáže brát hru jako sociální aktivitu. Osvojilo si některé elementy sociální reality zvané hra „v kuličky“, ale ještě není s to herního spojení s ostatními. Dítě odvozuje pocit příjemnosti z psychomotorické aktivity vyvíjejících se dovedností. I přesto, že je v kontaktu s druhými dětmi, každé z nich hraje doopravdy svou vlastní hru.⁴³

Ve věku mezi sedmi a deseti lety se vývoj dítěte směřuje od uspokojení, které mu dávala psychomotorická aktivita v dřívějších letech, k uspokojení, které koreluje s jeho rostoucí schopností vzít spolu s ostatními v potaz soubor dohodnutých pravidel. Ústředním zájmem dítěte již tedy není psychomotorický, nýbrž sociální. Děti v tomto věku pozorně sledují každého hráče, aby se přesvědčily, zda dodržuje pravidla. Pravidla hry zatím nechápou ve všech podrobnostech, přesto však mají velkou potřebu podle nich hrát. Pokud mezi hráči dojde k nesouladu při vysvětlování některých pravidel, potom v převážném počtu případů převáží touha spolupracovat,⁴⁴ a tak jsou sporné úkony vynechávány a rozdíly urovnávány a pravidla jsou tedy účelově zjednodušována. Rozdíly v záměrech a v samotném uskutečňování hry jsou spíše následkem nedostatku znalostí pravidel než nedostatku úcty k nim.⁴⁵

⁴⁰ VACEK, P. *Morální vývoj v pedagogických a psychologických souvislostech*, s. 17.

⁴¹ HEIDBRINK, H. *Psychologie morálního vývoje*, s. 54.

⁴² Tamtéž, s. 17.

⁴³ Tamtéž, s. 17.

⁴⁴ Tamtéž, s. 17.

⁴⁵ Tamtéž, s. 18.

Ve věku jedenácti a dvanácti let u dítěte dochází k rozvoji abstraktního myšlení a v souvislosti s tím nabývá značné významnosti systematizace pravidel. Děti se zajímají o pravidla pro pravidla a více se zabývají „uzákoňováním“ každé možné alternativy, která může ve hře nastat, než vlastní hrou. Znalost pravidel je už velice dobrá a žádný detail není zanedbán. Samotné upřesňování pravidel vytváří strukturovaný rámec pro dětmi velice žádanou kooperaci. Z toho vyplývá, že u dětí v tomto věku lze najít velmi těsnou spolupráci mezi znalostí pravidel a jejich dodržováním.⁴⁶

Další Piagetovou metodou pro zkoumání morálního úsudku dětí byly tzv. mikropříběhy. Aktéři v těchto příbězích se nějakým způsobem odchýlili ve svém chování od pravidel a z neobratnosti něco zničili nebo poškodili. Dětem byly prezentovány dva příběhy, které byly zpracovány tak, aby dítě přinutili ke srovnání dvou druhů chování. V prvním příběhu šlo o jednání s dobrým úmyslem, jejímž následkem byla velká materiální škoda a ve druhém šlo o jednání s nedobrym úmyslem (egoisticky zaměřeným), které vedlo k drobné materiální škodě. Poté byly dětem kladeny dvě základní otázky: Mají obě děti stejnou vinu? Které z dětí bylo méně či více poslušné a proč? Děti cca do osmi let (tj. v egocentrické fázi), posuzují vinu z hlediska stupně materiální škody bez ohledu na záměr jednající osoby. U dětí starších deseti let Piaget případy odpovědi na úrovni heteronomní morálky nenacházel.⁴⁷

Piaget se také zabýval výzkumem vývoje dětského lhaní, které úzce koreluje s egocentrickým myšlením. Děti nejsou schopné rozlišovat své vlastní privátní sny, přání a představy od toho, co reálně existuje. Jejich vnitřní život je pro ně stejně skutečný jako vnější svět. Přesto jsou ovlivňovány vyzýváním a upozorňováním dospělých, aby nelhaly. Děti do věku kolem šesti až sedmi let lež chápou jako ošklivá slova. Jsou to výrazy, na které dospělí reagují negativně. Dítě se ještě nesetkalo se zápornými důsledky lhaní, a proto si vykládá lhaní jako verbální projev, jako něco, co existuje nebo patří do kategorie neslušnosti. Ve věku mezi sedmi a deseti lety dítě chápe lež jako něco, co není pravda. Chyby, zveličování nebo vše, co je nepravdivé, je vnímáno jako lež. Dvě plus dvě je pět není podle dětí chybná odpověď, nýbrž lež. Kolem osmi let věku je lež dosud chápána jako něco, co je nepravdivé. Chyby ale už

⁴⁶ VACEK, P. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*, s. 18.

⁴⁷ VACEK, P. *Morální vývoj v pedagogických a psychologických souvislostech*, s. 18.

nejsou prohlašovány za lež.⁴⁸ V souvislosti se zvětšující se zkušeností, hlavně z kooperativních činností s ostatními dětmi, se dítě postupně dopracovává k definici lži jako ke tvrzení, které je záměrně nepravdivé. Podle Piageta je třeba zdůraznit, že toto poznání dítě nemůže získat jen tím, že je dospělým poučováno nebo trestáno. K tomuto poznání se dostane přes již zmíněnou zkušenost z kooperativní činnosti s ostatními dětmi jeho věku. V těchto vrstevnických skupinách se vyvíjí porozumění lži jako porušení důvěry v rámci skupiny.⁴⁹

K rozlišení toho, jak dítě posuzuje obsah lži od jejich následků, Piaget vytvořil opět mikropříběhy, tentokrát na téma lhaní. Mladší děti hodnotili jednání aktérů podobně jako aktéry příběhů s obsahem neopatrnosti. Děti do sedmi let posuzovaly chování osob dle míry materiální škody. Podobná tendence se objevuje i v případě lhaní. Malé děti posuzují vinu podle stupně (míry) lži, tedy od jejího vzdálením se od pravdy. Nejméně poslušné dítě je to, které více lže. Přehánění je v tomto stádiu větší chybou než lež, která je bližší realitě. Z toho podle Piageta plyne, že věk sedmi let je obdobím, v němž ještě převažuje usuzování na úrovni heteronomie. Děti ve věku deseti let posuzují záměr aktérů mikropříběhů a větším viníkem je podle nich ten, kdo se dopustí úmyslné lži.⁵⁰

Dále Piaget dětem kladl otázky. Odpovědi na otázku „Proč nesmíme lhát?“ pomáhají získat vhled do některých myšlenkových obsahů dítěte. Děti do šesti let považují lež za špatnou, protože je trestána. Pokud lež potrestána není, není vnímána jako špatná. Pravidlo je sice závazné, ale je stále pro dětské myšlení a svědomí něčím externím. Teprve tehdy, když místo jednostranného respektu nastoupí vzájemný respekt, začnou děti označovat lež jako špatnou, protože narušuje vzájemné vztahy, tedy důvěru mezi lidmi.⁵¹

Piaget se dětí dále vyptával na to, jestli je rozdíl mezi tím, když lžou děti dospělým, nebo druhým dětem. Děti do sedmi let věku považují lhaní dospělým za horší. Lhaní ostatním dětem je podle nich povoleno, protože druhé dítě nemůže vědět, jestli je řečené lež. Pravidla jsou vytvářena a vynucována dospělými, ale vztahy

⁴⁸ VACEK, P. *Morální vývoj v pedagogických a psychologických souvislostech*, s. 19.

⁴⁹ Tamtéž, s. 20.

⁵⁰ Tamtéž, s. 20 - 21.

⁵¹ Tamtéž, s. 21.

mezi dětmi nejsou svazovány žádnými pravidly. Postupem času se ale dětský postoj mění. Dítě si již uvědomuje, že lhát vrstevníkům je stejně špatné jako dospělým.⁵²

Piaget je přesvědčen o tom, že není dobré se uchýlovat k takovým výchovným metodám, jejichž cílem je dodržování pravidel, protože brzdí morální vývoj a naopak posilují a prodlužují fázi heteronymie. Aby se dítě dostalo z heteronomní fáze k fázi autonomní, je třeba, aby byl vztah dospělého k dítěti postaven na vzájemném respektu. I když i zde by měla být respektována některá pravidla dodržovaná všemi stejně.⁵³

3. 2. 4. Kritika Piagetovy koncepce

Podle Heidbrinka se kritika Piagetovy teorie týkala matoucí terminologie a také toho, že Piagetovy výsledky jsou s určitou pravděpodobností umělými produkty jeho metody dotazování. Sám Piaget ale ve svém životopise píše, že jeho knihy měly sloužit jen jako podklad pro pozdější syntézu, podle něj neměly být chápány jako „poslední slovo.“⁵⁴

Poměrně detailní přehled relevantních empirických zkoumání k Piagetově teorii morálního usuzování lze najít u T. Lickony. Podle Lickony se zakládá víra v autoritu u heteronomní morálky spíše na realistickém poznání větší moci dospělých než na jejich jednoznačné účtě.⁵⁵

Epstein ve své studii z roku 1965 nesouhlasí s domněnkou, že heteronomně orientované děti pohlížejí na pravidla jako na svatá a nedotknutelná. Epstein si myslí, že děti, přibližně do čtyř let věku, nejsou schopné vidět rozdíl mezi změnou a přestoupením pravidla. Převážná většina pětiletých dětí v Epsteinově výzkumu dokázala rozlišit mezi změnou a přestoupením a byla přesvědčena, že pravidla hry lze měnit. Je ale třeba dodat, že Piagetovy hypotézy byly obezřetně formulované a měly, hlavně o údajích o věku, spíše orientační funkci. Jak se mohou údaje o věku lišit, odhaluje výzkum Ruffyové, která provedla výzkum u 260 švýcarských a 130 amerických dětí. Z jejího výzkumu vyplynulo, že autonomní reakce u dětí, které zkoumala, se projevovaly dříve, než jak se domníval Piaget.⁵⁶

⁵² VACEK, P. *Morální vývoj v pedagogických a psychologických souvislostech*, s. 21.

⁵³ Tamtéž, s. 21.

⁵⁴ HEIDBRINK, H. *Psychologie morálního vývoje*, s. 66.

⁵⁵ Tamtéž, s. 66.

⁵⁶ Tamtéž, s. 66 - 67.

Další kritika (např. Fischer, Bidell, Gelman) nesouhlasí s Piagetovou domněnkou, že ke změnám v dětském poznávání dochází v první řadě kvůli výsledkům v procesu zrání. I když si Piaget všiml toho, že vývojový proces je výsledkem adaptace dětí na prostředí, myslel si, že sled kognitivně výchovných fází je determinován vnitřními procesy zrání spíše než kontextem prostředí a událostí. Jenomže vliv prostředí na výkon dětí byl v Piagetových experimentech dokázán. Jeho původní tvrzení o dominanci zrání se tedy neslučuje s jeho pozorováním.⁵⁷

Spousta vývojových teoretiků kritizují Piagetovu hypotézu, že se kognitivní vývoj odehrává v pevném sledu nespojitých vývojových skoků najednou pro všechny druhy úloh (bez ohledu na doménu, typ, úlohy kontext atd.). Například Drainerd je přesvědčen, že kognitivní vývoj je souvislý proces spíše než nespojité vývojové fáze. A navíc podle Bidella a Fischera existuje mnoho důkazů, které vyvracejí tvrzení, že děti v průběhu určitého vývojového stádia vykazují jen ty výkony, které jsou příslušné pro toto stádium.⁵⁸

Někteří výzkumníci nesouhlasili s Piagetem v tom, proč mají děti potíže v jednotlivých Piagetových úlohách. Piagetova teorie předpokládá, že potíže při řešení kognitivních úkolů mají příčinu ve snížené schopnosti dětí dělat příslušné úsudky a závěry. Výzkumníci si myslí, že i jiné typy omezení se mohou mít alespoň částečně vliv na výkonu dětí při plnění Piagetových úloh. Mezi tato omezení patří například motorickou koordinaci dětí (J. M. Mandler), kapacitu pracovní paměti (Bryant a Trabasso, Kail a Park), paměťové strategie (Siegel) nebo verbální porozumění otázkám.⁵⁹

Piaget ve své teorii kognitivního vývoje vycházel z ekvibrace. Thelen a Smith se naopak domnívají, že nestabilita hraje důležitou roli, zejména u dětí v období kolem přechodu mezi fázemi, a je nezbytná pro vývoj nových schopností a aby mohlo dojít k výběru nového typu chování, musí systém (myšleno dědi a jejich prostředí) ve svém chování obsahovat variabilitu.⁶⁰

⁵⁷ STERNBERG, *Kognitivní psychologie*, s. 478.

⁵⁸ Tamtéž, s. 478.

⁵⁹ Tamtéž, s. 478.

⁶⁰ Tamtéž, s. 478. - 479.

4. LAWRENCE KOHLBERG (1927 – 1987)⁶¹

Americký psycholog Lawrence Kohlberg navázal a rozšířil Piagetovu koncepci morálního vývoje i na období adolescence a dospělosti.⁶² Základem jeho teorie byla nepublikovaná doktorská práce z roku 1958 (*The development of model of moral thinking and choice in the years ten to sixteen.*) V ucelené formě své myšlenky představil v roce 1963 (Kohlberg, L. The development of children's orientations toward a moral order: I. Sequence in the development of moral thought. *Vita Humana*, 6, 1963, s. 11 – 33).⁶³

4. 1. Kohlbergova koncepce morálního vývoje

Kohlberg určil tři úrovně a šest stádií morálního vývoje. Kohlberg předpokládal, že podobně jako prochází lidské myšlení a poznávání odlišnými fázemi, tak obdobně se rozvíjí i po morální stránce (v rovině tzv. morálního usuzování). To nazývá jako vertikální dimenzi morálního vývoje. Vedle toho jednotlivá stádia jsou pak více či méně souběžně spojena s určitou úrovní logického myšlení (tady se Kohlberg odkazuje na Piagetovy fáze rozvoje myšlenkových operací) a také s příslušnou úrovní rozvoje sociální stránky jedince. Toto Kohlberg nazývá jako horizontální dimenzi vývoje individua.⁶⁴

4. 1. 1. Úrovně a stádia morálního vývoje

Šest stádií morálního vývoje je zahrnuto ve třech skupinách, zvaných úrovně morálního vývoje. První úrovní morálního vývoje tzv. prekonvenční úroveň (stádium 1 a 2.), další úrovní je konvenční úroveň (stádium 3 a 4), poslední je postkonvenční úroveň (stádium 5 a 6).⁶⁵

Kohlberg vychází při formování svých stádií vývoje morálního usuzování z výzkumu, který uskutečnil se 72 chicagskými chlapci pomocí 10 hypotetických rozhodnutí. Šlo o chlapce tří věkových skupin, a to ve věku 10, 13 a 16 let.⁶⁶

⁶¹ VACEK, P. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*, s. 30.

⁶² ATKINSON, R. L. *Psychologie*. 2. vyd. Praha: Portál, 2003, s. 85.

⁶³ VACEK, P. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*, s. 30.

⁶⁴ Tamtéž, s. 30.

⁶⁵ Tamtéž, s. 30.

⁶⁶ HEIDBRINK, H. *Psychologie morálního vývoje*, s. 72.

Dle Kohlberga je „*Prekonvenční morální úroveň úrovně většiny dětí do 9 let, některých adolescentů a mnoha dospívajících a dospělých kriminálních živlů. Konvenční úroveň je úrovně většiny adolescentů a dospělých v naší společnosti i ostatních společnostech. Postkonvenční úroveň je dosahována menšinou dospělých a obvykle teprve po 20. roce života jedince.*“⁶⁷

Pojem konvenční podle Kohlberga znamená být konformní a vyznávat normy, očekávání a konvence dané společnosti nebo autoritou právě proto, že jde o společenská pravidla, očekávání a konvence.⁶⁸

Prekonvenční úroveň

Jedinec v prekonvenční úrovni zatím úplně nechápe a nepodporuje pravidla a očekávání společnosti, ve které vyrůstá. Pro osobu v této úrovni jsou společenské normy cosi vnějšího. Dítě reaguje na společenské morální normy podle fyzických a hedonistických následků.⁶⁹ Prekonvenční úroveň Kohlberg dělí na dvě nadcházející stádia.⁷⁰

Stádium 1: Heteronomní morálka (původně: Orientace na poslušnost a vyhýbání se trestu)

Pro jedince v tomto stádiu je správné zdržet se takového chování, které je trestáno. Takový člověk je poslušný vůči autoritám, které jsou nositelé pravidel a hlídají jejich dodržování, vyhýbá se způsobení hmotné škody jiným osobám a majetku. V tomto stádiu se osoba pravidly řídí, aby se vyvarovala trestu a podřídila se autoritě. Převažuje zde egocentrismus, jedinec nevidí zájmy druhých osob a ani to, že jsou nějakým způsobem odlišní. Není schopen posoudit situaci z pohledu druhé osoby (tzv. decentrace). Uznání autority není důležité proto, že představuje společenský řád nebo morální ideály, ale proto, že je silnější.⁷¹ V prvním stádiu je morálka stále situačně vázaná. Se změnou situace je změněna i představa o správném a špatném jednání. Bude-li určité jednání najednou nepotrestáno, a bude snad i odměněno, dítě se na něj přestane dívat jako na špatné, nýbrž jako na správné.⁷²

⁶⁷ VACEK, P. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*, s. 30.

⁶⁸ Tamtéž, s. 31.

⁶⁹ Tamtéž, s. 31.

⁷⁰ HEIDBRINK, H. *Psychologie morálního vývoje*, s. 72.

⁷¹ VACEK, P. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*, s. 31.

⁷² HEIDBRINK, H. *Psychologie morálního vývoje*, s. 75.

Stádium 2: Individualismus, účelovost, směna (původně: usilování o odměnu, ocenění)

Pro jedince v tomto stádiu jsou pravidla dodržována jen tehdy, když vyhovují jeho okamžitým tužbám či potřebám. Chování jedince se řídí podle toho, zda vede k uspokojení vlastních zájmů a potřeb a k nebránění druhým osobám dělat totéž. V tomto stádiu je správné to, co je dobré hlavně pro mne. Taková osoba slouží svým vlastním potřebám a tužbám a přitom si je vědoma, že druzí mají také svoje zájmy. Egocentrismus převládá, ale zároveň se zde vyskytují prvky „férovosti“ a vzájemnosti, jenomže jsou vždy vykládány pragmatickým způsobem v duchu hesla: „Ty uděláš něco pro mne a já na oplátku zase něco pro tebe.“ Reciprocita není založena na loajalitě, vděčnosti nebo obecné spravedlnosti. Osoba si je vědoma, že každý sleduje vlastní zájem, a tak se odlišné zájmy dostávají do střetu, z toho vyplývá, že právo nebo pravda je relativní.⁷³ Podle Heidbringa se u dětí v tomto stádiu rychle rozvíjí velmi silný cit pro spravedlnost, který se velice často podobá „rovnostářskému fanatismu“, jaký Piaget pozoroval u dětí, které se nacházely v přechodovém stádiu od heteronomní k autonomní morálce. Toto chování můžeme pozorovat například u starších sourozenců, kteří vnímají jako nespravedlivé to, když rodiče jednají s mladšími sourozenci jinak než s nimi.⁷⁴

Konvenční úroveň

Pro konvenční úroveň je charakteristická snaha plnit očekávání rodiny a přátel a podpora dodržování zákonů, které jsou považovány za hodnotné, nehledě na okamžité následky a širší souvislosti. Jedinec v této úrovni je loajální k sociálnímu (interpersonálnímu) očekávání a společenskému řádu.⁷⁵

Stádium 3: Orientace na vzájemné vztahy, interpersonální konformita (původně: orientace na sociální shodu a dohodu nebo také stádium dobrého hochy a hodné dívky):

Jedinci v tomto stádiu považují za správné jednat tak, aby to nebylo v rozporu s očekáváním blízkých osob. Být považován za dobrého je velmi důležité a znamená to mít motivy zaměřené na zájem o druhé. Jedná se tedy o zachovávání a péči o vzájemné vztahy založených na důvěře, loajalitě, respektu a vděčnosti. Člověk se chová tak,

⁷³ VACEK, P. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*, s. 32.

⁷⁴ HEIDBRINK, H. *Psychologie morálního vývoje*, s. 76.

⁷⁵ VACEK, P. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*, s. 32.

aby byl vnímán jako dobrý člověk ve svých vlastních očích i v očích druhých. Pečuje o druhé. Řídí se touhou podporovat pravidla a autority, které schvalují standardní dobré chování. V tomto stádiu jedinec považuje za normální usměrňovat své vlastní zájmy podle zájmů⁷⁶ druhých osob. Při hodnocení druhých se mnohdy bere v potaz záměr jednajících osoby a velmi častou se stává věta: „Myslí to dobře.“ Morální rozhodování a jednání je korigováno tím, co udělá radost druhým.⁷⁷ Podle Heidbrinka není tento stupeň „*ani tak charakterizován nějakým určeným katalogem ctností jako spíše orientací na normy jedné (nebo více) zájmových skupin, které jsou pro jednotlivce důležité. Přitom se může jednat o rodinu, přátele, známé či kolegy, a zájmovou skupinu lze podle situace také měnit.*“⁷⁸ Podle Vacka je třeba ještě dodat, že skupina, s níž se jedinec může ztotožnit, může být i skupina nekvalitní, třeba i s antisociálními aktivitami (často u lidí, kteří neuznávají majoritní „dospělé“ společenské normy, jsou konformní jen směrem dovnitř, k vlastní skupině).⁷⁹

Stádium 4: Společenský systém a řád (původně: orientace na zákon a řád):

Jedinec ve čtvrtém stádiu považuje za správné plnění svých povinností, respektování autority a podporování společenského řádu. Autority společnosti je nutné respektovat proto, aby byly zachovány zákony a normy společnosti. Tato pravidla, platící v širším okruhu společnosti, umožňují rozlišit to, co je dobré nebo špatné a vyhnout se narušení řádu společnosti „zevnitř“ porušováním pravidel. Zákon je respektován pro samou jeho existenci. Předpisy a normy jsou vnímány jako pevně dané, žádné výjimky z pravidel nelze akceptovat. Při možném střetu svědomí se schváleným společenským pravidlem je přednější pravidlo před svědomím. V tomto stádiu se uskutečňuje proces internalizace norem.⁸⁰

Postkonvenční úroveň (anebo také principiální úroveň)

Postkonvenční úroveň je charakteristická snahou jedinců definovat morální hodnoty a principy, které fungují bez ohledu na vliv autority skupiny nebo jednotlivce a také nehledě na osobní individuální identifikaci s těmito skupinami.⁸¹

⁷⁶ VACEK, P. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*, s. 32.

⁷⁷ Tamtéž, s. 33.

⁷⁸ HEIDBRINK, H. *Psychologie morálního vývoje*, s. 78.

⁷⁹ VACEK, P. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*, s. 33.

⁸⁰ Tamtéž, s. 33.

⁸¹ Tamtéž, s. 33.

Stádium 5: Společenská smlouva a individuální práva (původně: orientace na legální společenskou smlouvu):

V pátém stádiu je jedincem považováno za správné vědomí toto, že lidé zastávají široké spektrum různých hodnot a postojů a že většina těchto hodnot a norem se vztahuje k většině lidských společenství. Existují normy, které jsou relativní, a jejich existence je podmíněna sociální dohodou. Mimo tyto normy existují hodnoty (například právo na život, svoboda jednotlivce atd.), které jsou trvalým základem soužití mezi lidmi a musí být uznávány v jakékoli společnosti bez ohledu na názor většiny. Důvodem pro správné jednání v tomto stádiu je smysl pro závaznost norem vzniklých na základě společenské smlouvy, pochopení závažnosti dodržování norem pro všeobecné blaho a starost o to, aby zákony a normy byly postaveny na rozumové úvaze obecného prospěchu: „co největší dobro pro co nejvíce lidí“. Správné jednání vychází z respektu individuálních práv, která byla odsouhlasena celou společností. Velký důraz je kladen na zachování legální sociální smlouvy, tak na možnost vytváření racionálních a sociálně žádoucích změn v zákonech na základě legálního a demokratického vyjednávání. Při řešení neshod je preferována opět legálnost postupů s podporou schválených pravidel.⁸²

Stádium 6: Univerzální etické principy. (Původně: Orientace na obecné etické principy.):

Jedinec v šestém stádiu považuje za správné, když se řídí podle svých vlastních svobodně zvolených morálních principů. Demokratické zákony a sociální dohody obvykle z těchto principů vycházejí. Důvodem pro správné jednání je pro člověka v tomto stádiu rozumové a citové přijetí vědomí nejvyšší hodnoty univerzálních morálních principů a přijetí osobního závazku myslet a chovat se v souladu s nimi. Kritériem morálního hodnocení je zde vlastní svědomí. Právo je určováno svědomím jedince, které je v souladu se zvolenými principy. Ty jsou vytvořeny a přijímány na základě logického porozumění, univerzálnosti a sociální smlouvy. Tyto principy jsou abstraktní, nejde zde o nějaká pevně stanovená přikázání. Jsou to v zásadě principy spravedlnosti, vzájemnosti a rovnosti lidských⁸³ práv a respektování důstojnosti lidí

⁸² VACEK, P. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*, s. 34.

⁸³ Tamtéž, s. 34.

jako individuálních osobností. Univerzální morální principy se můžou stát normou vyšší hodnoty než je dodržování zákona.⁸⁴

U Kohlberga existuje i tzv. sedmé stádium v souvislosti s jeho výkladem náboženské morálky. Jako příklad historické osoby patřící do této fáze vývoje se mu jeví Marcus Aurelius. Sedmé stádium ale plní jen funkci metafory a není součástí Kohlbergovy oficiální teorie. Jedinec v sedmém stádiu se řídí ve svém jednání tzv. kosmickými principy a perspektivami a sebe chápe jako součást vesmírného celku „vyššího řádu“.⁸⁵

4. 1. 1. 2. Mezistupně a podstupně

Kohlberg svou teorii stále přepracovával, zlepšoval a rozšiřoval. I když je podle Heidbringa docela sporné, jestli se jednalo vždy o skutečné zdokonalení nebo spíše o⁸⁶ zbytečné zkomplikování teorie.

Prvním mezistupněm, jak uvádí Heidbring je stupeň 4 ½. Kohlberg a Kramer zjistili, že mladší lidé po střední škole většinou znovu užívají myšlenkových struktur druhého stádia. Toto chování není slučitelné s teorií⁸⁷ vývojových stádií, která tvrdí, že vývoj jedince probíhá ve stádiích se zákonitým a neměnným pořadím,⁸⁸ tedy popírá regresi na nižší vývojový stupeň. Předpokládalo se, že jedinec, po tom co získal schopnost principiálního uvažování, se navíc sám musí zavázat k tomu, aby se podle něj také orientoval. Pokud se tento závazek nerealizoval, dochází většinou k regresím morálního usuzování. Snaha o teoretické vysvětlení empiricky pozorované regrese však nedopadla uspokojivě. Regrese mladistvých na druhé stádium ze čtvrtého znamená regresi obsahovou, zároveň ale funkční pokrok k dosažení postkonvenčního myšlení. Kohlberg tedy vykládá přiřazení těchto mladistvých ke druhému stádiu jako mísení struktur a obsahu morálního uvažování při vyhodnocování rozhovoru. Obsahově by mladiství odpovídali sice srovnatelně podobně jako osoby, které by skutečně byly v druhém stádiu, strukturně se ale jedná o odpovědi, které se přiřazují je stupni 4 ½. Stupeň 4 ½ odpovídá myšlení, kterým vymezujeme koncept morálky ve čtvrtém stádiu, zároveň ji ale zpochybňuje, relativizuje. Tento stupeň Kohlberg označuje jako

⁸⁴ VACEK, P. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*, s. 35.

⁸⁵ Tamtéž, s. 40.

⁸⁶ HEIDBRINK, H. *Psychologie morálního vývoje*, s. 91.

⁸⁷ Tamtéž, s. 91.

⁸⁸ ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*, s. 214.

hodnotově relativistický. Úvahy o hodnotově relativistickém stupni⁸⁹ existují i pro třetí⁹⁰ a páté stádium. Tyto mezistupně jsou myšleny jako přechodové k nejbližším vyšším nerelativistickým stupňům.⁹¹

Vedle stupňů 4 ½, 3 ½ a 5 ½ zavádí Kohlberg ještě tzv. podstupně A a B pro stádia dva až pět. Podstupně B je vyvrátelejší oproti stupni A. Typ A Kohlberg popsal jako silněji orientovaný na praktické následky, zatímco typ B jako silněji orientovaný na spravedlnost, rovnost a „ideální já“. Přehlednější je tato diferenciacie ve spojitosti s Piagetovými stádii morálního usuzování.⁹²

Kohlberg zřejmě nejprve vyšel z toho, že jeho stupňová hierarchie je rozšířením Piagetových stupňů. Stádium Piagetovy heteronomní morálky například přiřadil svému prvnímu stádiu, stádium autonomní morálky svému druhému a pátému stádiu. Tímto přiřazením je zjevně myšleno Piagetovo rozdělení autonomní morálky na stádium recipacity a spravedlnosti. Stádium recipacity a je tedy spojováno s Kohlbergovým druhým stádiem a stádium spravedlnosti s pátým stádiem.⁹³

Toto spojení přináší několik problémů, kterých si lze všimnout především v rozdílech v základních teoretických koncepcích. Piagetova stádia nemají univerzální stálý sled (invariantní sekvenci). Možná se vztahují k dimenzi morálního usuzování, která není paralelní s vývojovým směrem Kohlbergových stádií. Kohlberg posléze obhajuje myšlenku, že Piagetova heteronomní a autonomní posloupnost odpovídá podstupňům A a B.⁹⁴

S tímto novým výkladem ještě nejsou zažehnané všechny teoretické rozpory mezi oběma teoriemi, nicméně se však dost zmírňují. Částečné specifikum vývoje morálního usuzování u Piageta lze vyložit podle Kohlbergovy teorie jako opakování heteronomní a autonomní posloupnosti na příslušném vyšším stádiu. Kohlbergovy podstupně A a B označují průběh vývoje heteronomie a autonomie.⁹⁵

⁸⁹ HEIDBRINK, H. *Psychologie morálního vývoje*, s. 93.

⁹⁰ Tamtéž, s. 93.

⁹¹ Tamtéž, s. 92 – 93.

⁹² Tamtéž, s. 93.

⁹³ Tamtéž, s. 93.

⁹⁴ Tamtéž, s. 93.

⁹⁵ Tamtéž, s. 94.

Tento výklad podstupňů ale není ještě úplně jasný. Zůstává zde otazníkem, co přesně termíny heteronomie a autonomie představují v jednotlivých stádiích. Vystává tedy otázka, zda je stupeň 2B víc autonomní než stupeň 3A, anebo vyjadřuje autonomnost v druhém stádiu něco jiného než ve třetím? Kohlbergův výklad termínů autonomní a heteronomní se patrně opírá o preference alternativ jednání v morálních dilematech. Jedinci, kteří patří k podstupni B, pravděpodobně při morálním rozhodování tíhnou spíše k „nekonvenčnější“ alternativě jednání, než jedinci, kteří jsou přiřazeni k podstupni A.⁹⁶

Podle Kohlberga a Candea by mohly podstupně A a B být v určitém spojení s rozhodováním pro jistou alternativu v konkrétních situacích. Domnívají se, že jedinci s orientací B se cítí víc vázáni k tomu, aby jednali v souladu se svým morálním usuzováním než jedinci stejného stupně s orientací A.⁹⁷

4. 1. 2. Metoda interview: Morální dilemata

Kohlberg na počátku svého výzkumu morálního vývoje jedinců vybral skupinu padesáti Američanů od deseti do dvaceti osmi let a prováděl s nimi každé tři roky během osmnácti let interview. Určil odlišitelné orientace v myšlení zkoumaných osob a tyto rozdíly se pak staly základem jeho teorie stádií morálního vývoje. Metoda interview spočívala v prezentaci morální situace (morálního dilematu) a následném kladení otázek pokusného subjektu.⁹⁸

Dilema v Kohlbergově pojetí lze definovat jako tísnivou situaci, kdy se musíme rozhodovat mezi dvěma možnostmi. Obě možnosti v sobě mají něco negativního.⁹⁹ Kohlberg zde v podstatě použil Piagetovu techniku příběhů zahrnující morální dilemata.¹⁰⁰

Heinzovo dilema je nejznámějším z Kohlbergových příběhů s dilematem.¹⁰¹ Tento příběh se týká muže jménem Heinz, který žil někde v Evropě. Heinzova manželka onemocněla rakovinou a potřebovala nově vyrobený lék, který by ji mohl podle doktorů zachránit. Problém byl v tom, že lék byl příliš drahý a Heinz si ho

⁹⁶ HEIDBRINK, H. *Psychologie morálního vývoje*, s. 94.

⁹⁷ Tamtéž, s. 94.

⁹⁸ VACEK, P. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*, s. 36.

⁹⁹ HEIDBRINK, H. *Psychologie morálního vývoje*, s. 70.

¹⁰⁰ McLEOD, S. A. Kohlberg. *Simply psychology*. [online]. 2013.

¹⁰¹ HEIDBRINK, H. *Psychologie morálního vývoje*, s. 70.

nemohl dovolit. Pokusil se tedy vysvětlit lékárníkovi, který lék prodával, že by jeho manželka bez tohoto léku zemřela, ale že nemá dostatek peněz, proto navrhl, že by lék splatil později. Jenže lékárník to odmítl s tím, že ten lék vymyslel, aby z něho měl peníze. Heinz byl zoufalý, a tak se později v noci vloupal do lékárny a lék ukradl.¹⁰²

Zkoumaným osobám Kohlberg položil řadu otázek, například: Měl Heinz ukrást lék? Změnilo by se něco, pokud by Heinz nemiloval svou ženu? Co kdyby umírající osobou byl cizinec, byl by v tom nějaký rozdíl?¹⁰³ Kladení otázek mělo vést ke zjištění důvodů, které jedince vedly k určitým způsobům řešení situace. A tedy i k určení úrovně jeho morálního usuzování.¹⁰⁴

Podle Kohlberga není důležité, zda je člověk pro anebo proti jednání (odcizení léku). Podstatné jsou pro něj důvody tohoto rozhodnutí.¹⁰⁵ Zjistil, že tyto důvody mají tendenci se měnit s rostoucím věkem, na základě toho určil již zmíněné vývojové úrovně se dvěma dílčími stádii. Ne každý ale dosáhne všech stádií.¹⁰⁶

4. 1. 3. Kritika Kohlbergovy teorie

Jeden z problémů Kohlbergovy metody je podle Rosen to, že jsou dilemata příliš umělá a většina lidí s nimi nemá žádné zkušenosti. Málokdo se kdy setkal s tím, že by musel ukrást lék, aby zachránil život svému blízkému. Dokonce ani Kohlbergovy testované subjekty s tím neměli žádnou zkušenost. Jak tedy měly vědět, zda by měl Heinz ukrást lék?¹⁰⁷

Gilliganová kritizuje na Kohlbergově teorii to, že je androcentrická, protože zkoumal jen jedince mužského pohlaví. Kohlberg tedy definuje jen mužskou morálku a bere ji jako model s univerzální platností.¹⁰⁸ Gilliganová samotná přichází s pojetím tzv. ženské morálky – morálky péče a pojetím mužské morálky – morálky spravedlnosti.¹⁰⁹

Simpsonová zpochybňuje tezi o univerzální platnosti Kohlbergovy stadiální teorie. Simpsonová komentuje Kohlbergova zjištění, že v určitých kulturách nebyla

¹⁰² McLEOD, S. A. Kohlberg. *Simply psychology*. [online]. 2013.

¹⁰³ Tamtéž.

¹⁰⁴ VACEK, P. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*, s. 37.

¹⁰⁵ Tamtéž, s. 38.

¹⁰⁶ McLEOD, S. A. Kohlberg. *Simply psychology*. [online]. 2013.

¹⁰⁷ Tamtéž.

¹⁰⁸ Tamtéž.

¹⁰⁹ VACEK, P. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*, s. 41.

objevena postkonvenční úroveň morálního usuzování a tento fakt přičítá spíše rozdílnosti kultur než menší morální vyspělosti daného společenství.¹¹⁰

Další kritika tvrdí, že Kohlbergova dilemata jsou hypotetická (nejsou skutečná). V reálné situaci může mít chování jiné následky, než člověk předpokládá. Chovali bychom se stejně, pokud bychom v oné situaci skutečně byli? To prostě nemůžeme jistě vědět. Skutečnost, že je Kohlbergova teorie silně závislá na reakci jednotlivce na umělé dilema, přináší otázku platnosti výsledků získaných prostřednictvím tohoto výzkumu. Lidé mohou reagovat velmi odlišně v reálné situaci, ve které se ocitnou, než v situaci vytvořené umělým dilematem, která byla vytvořena v bezpečí výzkumného prostředí.¹¹¹

Další kritika je zaměřena na to, jakým způsobem Kohlberg svůj výzkum provádí. Jeho výzkum byl průřezový, což znamená, že se dotazoval dětí různých věkových kategorií, aby zjistil, v jakém stádiu morálního vývoje jsou. Ale lepším způsobem, jak zjistit, zda u všech dětí následuje stejný sled vývojových stádií, by bylo provést dlouhodobý výzkum stejných dětí. Nicméně, dlouhodobý výzkum založený na Kohlbergově teorii později provedli Colby, Kohlberg, Gibbs a Lieberman, kteří testovali účastníky Kohlbergovy původní studie. Došli ke stejnému závěru jako Kohlberg, a to takového, že všichni procházíme vývojovými stádii ve stejném pořadí.¹¹²

Podle Vacka by se kritika Kohlbergovy teorie dala shrnout takto: „Podstata většiny kritik směřuje k relativizaci její pevné struktury a jednoznačně formulovaných principů. Principy univerzálnosti, invariantnosti postupu stádii morálního vývoje, jednostranného intelektualismu a také ireversibility dosaženého stupně se jeví jako simplifikující s ohledem na mnohvrstevnost a jedinečnost každého jedince a na proměnlivost podmínek, v nichž se vyvíjí.“¹¹³

Kohlberg tedy poskytuje pevný, přehledný, vnitřně logický a konzistentní model morálního vývoje, který má oporu jak v běžné každodenní zkušenosti, tak v řadě empirických zkoumání, které jeho teorii opakovaně, i když ne úplně jednoznačně, potvrzují.¹¹⁴

¹¹⁰ VACEK, P. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*, s. 39.

¹¹¹ McLEOD, S. A. Kohlberg. *Simply psychology*. [online]. 2013

¹¹² Tamtéž.

¹¹³ VACEK, P. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*, s. 41.

¹¹⁴ Tamtéž, s. 42.

4. 2. Spojení Piagetovy a Kohlbergovy teorie v Selmanových sociálních perspektivách

Sociální perspektiva podle Heidbringa znamená schopnost vžít se do ostatních, abychom pochopili jejich zájmy. S touto schopností se ale člověk nenarodí, nýbrž ji v sobě musí postupně rozvíjet.¹¹⁵

R. L. Selman konceptualizuje schopnost přejímání sociální perspektivy v podobě ontogenetické hierarchie stupňů – analogicky k Piagetovým stádiím logického myšlení. Metodicky se převážně řídí Kohlbergovými výzkumy. Selman dětem pokládal otázky související s vymyšlenými nebo skutečnými interpersonálními situacemi. Jejich odpovědi poté zanalyzoval a vyhodnotil.¹¹⁶

Selman diferencoval pět úrovní přejímání sociální perspektivy. Úroveň 0 představuje egocentrickou perspektivu, kdy člověk přání druhého ztotožňuje se svými. Jedinec na této úrovni není schopný vžít se do pocitů svého bližního.¹¹⁷

Na úrovni 1 se perspektiva stává subjektivní. Jedinec zjišťuje, že druhá osoba má svůj vlastní způsob vnímání a vlastní pocity, které s těmi jeho nemusí být nutně v souladu. Úroveň 2 dává jedinci sebereflektující perspektivu, kdy je schopen na sebe nahlížet z pohledu druhé osoby. Úrovně 3 (vzájemnosti obou perspektiv) lze úspěšně dosáhnout až tehdy, když jsme schopni vidět svůj postoj a postoj druhé osoby zároveň. Úroveň 4 je úrovní společenské perspektivy a poskytuje pohlízet na vztah jako na síť různých úrovní interakce a komunikace.¹¹⁸

Selman je přesvědčen, že na vývoj sociální perspektivy můžeme nahlížet jako na nezbytný předpoklad odpovídajícího morálního vývojového stupně. Kohlberg naopak vychází z toho, že sociální perspektiva představuje strukturní definiční znak morálního stupně.¹¹⁹

¹¹⁵ HEIDBRINK, H. *Psychologie morálního vývoje*, s. 95.

¹¹⁶ Tamtéž, s. 95 – 109.

¹¹⁷ Tamtéž, s. 96 - 98.

¹¹⁸ Tamtéž, s. 99.

¹¹⁹ Tamtéž, s. 100.

Rozdíl v kvalitě mezi různými úrovněmi přejímání sociální perspektivy není založen na tom, že by ta „širší“ nahrazovala „užší“. Probíhá zde vývoj podle akomodace, perspektivy se jen nestřídají, ale rozšiřují se a nově koordinují.¹²⁰

¹²⁰ HEIDBRINK, H. *Psychologie morálního vývoje*, s. 101.

5. ELEANOR MACCOBYOVÁ (1917 – současnost)

5. 1. Teorie sociálně–kognitivního vývoje

Podle Shute a Slee se díky svým rozsáhlým výzkumům Eleanor Maccobyová stala významnou nejen na poli psychologie, ale ovlivnila i současné výsledky výzkumu ve vývoji dítěte.¹²¹ Napsala například tato díla: *Psychology of Sex Differences* (1974), *Social Development* (1980) *The Two Sexes: Growing Up Apart, Coming Together* (1998).¹²² Při formování svých vlastních názorů Maccobyová uznává vliv kognitivně-vývojové teorie. Nicméně je ale přesvědčena, že je tato teorie příliš „studená“ a nedává dostatečnou váhu vlivu emocí na sociální rozvoj. Maccobyová mimo jiné kritizovala teorii etap, místo toho tvrdila, že existují rozhodující body v životě dítěte, na které má vliv hlavně rodina.¹²³

V rané fázi své kariéry studovala vliv televize na děti, interakci mezi matkou a dítětem, gender, morální hodnoty, agresivitu a vztah mezi inteligencí a non-kognitivními schopnostmi. Maccobyová při koncipování svých názorů na dětskou socializaci uznává vliv behaviorismu a zejména tu část, která tvrdí, že operantní podmiňování vede k pochopení toho, jak se dítě ve společnosti chová.¹²⁴

Maccobyová určila současné vlivy, které formují názory na dětský sociální rozvoj, zahrnující:

- teorii rysů osobnosti, která upozornila na rozdíly v dětském chování v různých situacích;
- kognitivně vývojovou teorii, která upozorňuje na to, že dětské myšlení (zejména abstraktní) se formuje podle toho, jak vnímá události;
- teorii etologie a s ní spojenou koncepci instinktů, které zvyšují pravděpodobnost, že se dítě některé věci naučí lépe;
- výzkum temperamentu, který nám pomohl zjistit, že jsou děti odlišné už od narození;

¹²¹ SLEE, P. T., H. SHUTE R H. *Child development: thinking about theories*. New York: Distributed by Oxford University Press, 2003, s. 70.

¹²² BROWNING, B. K. Eleanor Maccoby. *The clayman institute for gender research*. [online]. 2016.

¹²³ SLEE, P. T., H. SHUTE R H. *Child development: thinking about theories*, s. 70.

¹²⁴ Tamtéž, s. 70.

- výzkum napříč kulturou, který poukazuje na vliv sociálních struktur například rodiny, společenské třídy, role ženy nebo muže.¹²⁵

Teorie Maccobyové učinila významný příspěvek k našemu současnému chápání socializace. Obecně řečeno, že její názory odrážejí vědomí, že biologie dítěte by měla být rovněž brána v úvahu, a také to, že se dítě aktivně účastní procesu socializace a prochází různými fázemi při vytváření koncepce sociálního já.¹²⁶

Jednou z důležitých rysů názorů Maccobyové se týkají role rodičů v napomáhání sociálního rozvoje dítěte. Maccobyová je přesvědčena, že sociálně-psychologický vývoj dítěte bude podpořen, pokud o něj mají rodiče zájem a reagují na jeho potřeby, mají na něj nároky přiměřené jeho věku, poskytují dítěti každodenní režim, k jeho výchově přistupují demokraticky, umožňují mu řešit si své vlastní problémy samostatně, naslouchají názorům svého dítěte, jsou k němu citliví a laskaví a pracují na vytváření souboru hodnot dítěte.¹²⁷

Změny mravního vědomí a hodnotových orientací u mladých lidí vysvětluje Maccobyová působením tří podstatných činitelů:

- změny, které nastávají během života člověka kvůli nedostatečnému podmiňování jednotlivých hodnot ze strany sociálního prostředí;
- vliv nových činitelů socializace, například vrstevníků, vzdělání, médií a jiných. Tyto okolnosti přenášejí obsahy morálního a hodnotového charakteru lišící se od obsahů, které jedinec nabyt během dětství od svých rodičů;
- vliv kognitivních činitelů, hlavně schopnost abstraktního myšlení a chápání reality. Vývojové a další transformace v oblasti kognitivních schopností působí na změnu chápání významu či obsahů hodnot a morálního cítění, jenž si jedinec osvojil během dětství. Už sám Piaget tvrdil, že morální a kognitivní vývoj se vzájemně ovlivňují a doplňují, což vlastně znamená, že i hodnoty samotné procházejí nutnou transformací a vývojem. Převládání abstraktního myšlení, zkušeností a znalostí u dospělých, vyzrálých osob, včetně reálných změn života,

¹²⁵ SLEE, P. T., H. SHUTE R H. *Child development: thinking about theories*, s. 71.

¹²⁶ Tamtéž, s. 71.

¹²⁷ Tamtéž, s. 72.

tak dávají některým hodnotám úplně jiný význam ve srovnání s tím, co znamenaly v dětství nebo mládí.¹²⁸

¹²⁸ ÇAKIRPALOĞLU, P. *Psychologie hodnot*, s. 249.

6. ZÁVĚR

Cílem této bakalářské práce bylo pojednat o koncepci morálního vývoje psychologa Jeana Piageta a jeho kritiků, zejména Lawrence Kohlberga a Eleanor Maccobyové.

První část práce se zabývá psychologickými a filozofickými pokusy o definici morálky a termínů, které s ní souvisejí. Následující kapitola se zaměřuje na Piagetovu koncepci morálního vývoje, pojednává zde o jeho výzkumných metodách, morálních stádiích a vysvětluje pojmy, které sám vymyslel. Závěr druhé kapitoly se krátce zmiňuje o vývojových teoreticích, kteří Piagetovu teorii kriticky zhodnocují. Následující kapitola se zaměřuje na jednoho z Piagetových kritiků Kohlberga. Práce se zmiňuje o jeho výzkumných metodách, stádiích a úrovních morálního usuzování. Krátce pojednává o kritikách Kohlbergovy koncepce. V poslední části představuje sociálně-kognitivní teorii psycholožky Maccobyové.

Cílem bylo přijít na odpověď, jakým způsobem se morálka podle Piageta, Kohlberga a Maccobyové vyvíjela a vznikala. Piaget se domníval, že na vývoj morálky má vliv poznávací činnost, a to zejména prolínání dvou procesů asimilace (osvojování nových zkušeností) a akomodace (přizpůsobování se). Na základě toho probral kognitivní a morální vývojová stádia. Přechod z heteronomní morálky na autonomní podle Piageta není výsledkem výchovy nebo podmiňování, ale je závislý na vývoji kognitivních procesů, vztazích a interakci s bližními. Kohlberg vycházel z Piagetovy koncepce a nesouhlasí s ním v tom, že by vývoj poznávacích funkcí byl dostačující podmínkou pro morální vývoj. Kohlberg je také přesvědčený, že všichni lidé nemusí dosáhnout jeho pátého nebo šestého vývojového stádia. Podle Maccobyové je morální vývoj závislý na procesu socializace jedince, podmiňování hodnot ze sociálního prostředí a na vývoji poznávací činnosti.

Hlavním cílem této bakalářské práce je prezentovat pojetí vývoje morálního usuzování u švýcarského psychologa a filozofa Jeana Piageta, jednoho z vlivných předchůdců vývojové psychologie, a jeho pokračovatelů a kritiků, zejména Lawrence Kohlberga a Eleanor Maccobyové.

7. SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

ANZENBACHER, A. *Úvod do etiky*. 1. vyd. Praha: Zvon, 1994. 292 s. ISBN 80-7113-111-3.

ATKINSON, R. L. *Psychologie*. 2. vyd. Praha: Portál, 2003. 750 s. ISBN 80-7178-640-3.

CAKIRPALOGLU, P. *Psychologie hodnot*. 2., dopl. a přeprac. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2009. 376 s. ISBN 978-80-244-2295-4.

ČÁP, J. *Psychologie pro učitele*. vyd. 3. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987. 381 s. ISBN 14-225-87.

ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. vyd. 2. Praha: Portál, 2007. 656 s. ISBN 978-80-7367-273-7.

GILLERNOVÁ, I. *Slovník základních pojmů z psychologie*. vyd. 1. Praha: Fortuna, 2000. 79 s. ISBN 80-7168-683-2.

HEIDBRINK, H. *Psychologie morálního vývoje*. vyd. 1. Praha: Portál, 1997. 176 s. ISBN 80-7178-154-1.

KLUSÁK, M. *Morální vývoj školáků a předškoláků: Paradigmatické výzvy dle Jeana Piageta*. vyd. 1. Praha: Karolinum, 2014. 261 s. ISBN 978-80-246-2325-2.

NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009. 498 s. ISBN 978-80-200-1679-9.

PIAGET, J., INHELDER, B. *Psychologie dítěte*. přel. Vyskočilová E. vyd. 5. Praha: Portál, 2010. 143 s. ISBN 978-80-7367-798-5.

SLEE, P. T., H. SHUTE R H. *Child development: thinking about theories*. New York: Distributed by Oxford University Press, 2003. 244 s. ISBN 0340808187.

STERNBERG, *Kognitivní psychologie*. vyd. 1. Praha: Portál, 2002. 638 s. ISBN 80-7178-376-5.

VACEK, P. *Morální vývoj v pedagogických a psychologických souvislostech*. vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013. 258 s. ISBN 978-80-7435-257-7.

VACEK, P. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*. vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013. 258 s. ISBN 978-80-7435-257-7.

Internetové zdroje

BROWNING, B. K. Eleanor Maccoby. *The clayman institute for gender research*. [online]. 2016 [cit. 2016-03-28]. Dostupné z: <http://gender.stanford.edu/people/eleanor-maccoby>.

McLEOD, S. A. Kohlberg. *Simply psychology*. [online]. 2013. Dostupné z: www.simplypsychology.org/kohlberg.html.

8. RESUMÉ

This bachelor thesis is focused on Piaget's concept of moral development and its critics, especially Lawrence Kohlberg and Eleanor Maccoby. The thesis is divided into four parts. The first part contains of definition of morality and terms related to it. Next part is focused on Piaget's concept of moral development, discusses about Piaget's methods of research, stages of moral development and explains terms he invented. There are mentioned some developmental theorists who critically analysed Piaget's theory. Third part deals with one of Piaget's critics – Kohlberg. This part refers to his methods of research and stages and levels of moral judgement. The last chapter discusses Maccoby's socio-cognitive theory.