

Západočeská univerzita v Plzni
Fakulta filozofická

Bakalářská práce

Piagetova psychologie morálního vývoje

Julie Procházková

Plzeň 2015

Západočeská univerzita v Plzni

Fakulta filozofická

Katedra filozofie

Studijní program Humanitní studia

Studijní obor Humanistika

Bakalářská práce

Piagetova psychologie morálního vývoje

Julie Procházková

Vedoucí práce:

Mgr. Miloš Kratochvíl, Ph.D.

Katedra filozofie

Fakulta filozofická Západočeské univerzity v Plzni

Plzeň 2015

Prohlašuji, že jsem práci zpracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

Plzeň, duben 2015

.....

Poděkování

Chtěla bych poděkovat panu Mgr. Miloši Kratochvílovi, Ph.D. za odbornou pomoc a cenné rady, které mi při zpracování mé bakalářské práce poskytl.

Obsah

1	Úvod.....	6
2	Piagetova výzkumná metoda.....	8
3	Proces uvědomování, vztah inteligence a morálky	10
4	Motorická schémata	12
5	Heteronomní morálka.....	14
5.1	Egocentrismus.....	14
5.2	Mravní realismus a objektivní zodpovědnost	15
5.3	Jednostranný respekt.....	16
5.4	Charakteristika heteronomie	17
5.5	Heteronomie v konkrétních situacích	17
5.5.1	Konflikt s autoritou.....	18
5.5.2	Trestání a spravedlnost	22
5.5.3	Pravidla hry	25
6	Autonomní morálka.....	29
6.1	Spolupráce a subjektivní zodpovědnost.....	29
6.2	Vzájemný respekt	30
6.3	Charakteristika autonomie	30
6.4	Autonomie v konkrétních situacích	31
6.4.1	Konflikt s autoritou.....	31
6.4.2	Trestání a spravedlnost	33
6.4.3	Pravidla hry	35
7	Stádia užívání pravidel.....	37
7.1	Motorické stádium	37
7.2	Egocentrické stádium.....	38
7.3	Stádium začínající spolupráce.....	38
7.4	Stádium kodifikování pravidel.....	39
8	Ke kritice	40
9	Závěr.....	44
10	Seznam použité literatury a pramenů	45
11	Resumé	48

1 Úvod

Vývoj morálního úsudku není v psychologii příliš často probírané téma, přestože morální uvažování představuje důležitou součást lidského myšlení. Zjištění nabytá v této oblasti jsou významná pro vývojovou psychologii, lze je však uplatnit také ve filozofii, zejména pak v etice.

Ve své práci jsem se zaměřila na Piagetův přínos k této problematice, kterým zdaleka není pouze nejčastěji zmiňované rozlišení stádií užívání pravidel. Piaget hledal zákonitosti uplatňující se v morálním hodnocení a morální praxi dětí předškolního a školního věku a za tímto účelem provedl mezi dětmi rozsáhlý výzkum.

Tato bakalářská práce pojednává o závěrech, jež z jeho výzkumu vyplývají, a o souvislostech, které Piageta k jejich utváření vedly.

Nejprve jsem se snažila téma morálního vývoje stručně zařadit do celkového kontextu Piagetova filozofického a psychologického přístupu a přiblížit jeho výzkumnou metodu. Poté jsem přešla k výkladu vývoje dětské morálky od prvních náznaků v senzomotorickém stádiu. Následují dvě velké kapitoly, jež podrobněji představují dva typy morálky objevené Piagetem v dětské psychice.

Vývojově nižší heteronomní morálka je vyložena v souvislosti se specifickým nazíráním světa dětmi raného věku a popsány jsou též charakteristické projevy v jejich morálním úsudku – mravní realismus a hodnocení na základě objektivní zodpovědnosti. Tyto projevy jsou následně demonstrovány v konkrétních morálně problematických situacích.

Rozvinutější morální autonomie je podkládána snahou o spolupráci, charakterizována je smyslem pro vzájemnost a její sofistikovanější projevy jsou taktéž přiblíženy v konkrétních situacích.

V další části jsou stručně vylíčeny jednotlivá stádia užívání pravidel a na konec práce jsem zařadila významnější kritické ohlasy na Piagetovu práci o psychologii morálního vývoje.

2 Piagetova výzkumná metoda

Jean Piaget je znám svou vývojovou teorií zaznamenávající především vývoj poznání, proto je jeho teorie označována za teorii kognitivní (Heidbrink 1997, s. 31). Zaměření na kognitivně-racionální aspekt lze pozorovat také v jeho koncepci vztahující se k vývoji morálnímu. V ní se Piaget soustředil především na schopnost racionálně reflektovat chování druhých i své vlastní, rozumově posuzovat spravedlnost či normy a jednání vůči těmto normám zaměřené (Krámský a Preiss 2014, s. 113). Zdůrazňovat však pouze racionální aspekt kognice by bylo ukvapené a v závěru chybné. Výraz „kognitivní“ je často užíván v protikladu k pojmům vztahujícím se k afektivitě, pokud ale rozšíříme definici „kognice“ jako pouhého „poznání“ o hledisko Neisserovo¹, pak se v určování afektů neobejdeme bez použití kognitivních procesů. Vztah mezi kognicí a emocí nicméně nebyl doposud uspokojivě definován (Heidbrink 1997, s. 32-33). Pro tuto práci je však důležité, abychom si uvědomili, že ať už jde ve vztahu ke kognici o čistý rozum či afektivní stránku věci, rozhodující je pro Piageta schopnost reflektovat dané poznání či pocity. Úzce to souvisí s pochopením zvolené metody, kterou Piaget využíval ve své studii morálních úsudků dítěte.

Piaget pro zkoumání myšlení dítěte zvolil metodu klinického rozhovoru, čímž se snažil vyhnout těžko realizovatelnému experimentu i pozorování v přirozeném prostředí, které se mu jevilo jako málo efektivní. Jeho metoda sestává z vyprávění morálně problematických příběhů přizpůsobených dětskému chápání, načež se ve vyhodnocování výsledků

¹Neisser do své definice kognice zahrnuje „všechny procesy, pomocí nichž je sensorický vjem převáděn, redukován, dále zpracováván, zaznamenáván, znovu vyvoláván, a konečně využíván. Označuje tyto procesy i tehdy, pokud probíhají bez přítomnosti odpovídající stimulace, např. v případech představ a halucinací. Termíny jako *počitek*, *vjem*, *řešení problémů* a *myšlení* se vedle mnoha dalších vztahují k hypotetickým stadiím či aspektům kognice.“ (Heidbrink 1997, s. 31-32)

zaznamenaných odpovědí klade důraz na porozumění dětské perspektivě a je při něm na dětské hodnocení pohlíženo v celkovém kontextu specifik dětského myšlení. Inspiraci k této metodě čerpal Piaget od psychiatrů, kteří ve snaze nahlédnout vnitřní patologii svých pacientů využívali obdobných metod (Klusák 2012, s. 100).

Piaget sám uvádí, že za pomoci této metody nezískává badatel poznatky o spontánním myšlení dítěte ani o jeho myšlení v akci, nýbrž posouzení morální hodnoty konkrétní části jednání. Výsledkem zkoumání je tedy morální reflexe jednání, kterou lze označit za morální teorii (Klusák 2014, s. 123). Při takovém pojetí se jen těžko ubráníme otázce, jaký je vztah morálního usuzování a konkrétního jednání, respektive zda má dětské posuzování morálně problematických příběhů nějaký vztah k jejich vlastní morální praxi.

3 Proces uvědomování, vztah inteligence a morálky

Ze svých dřívějších výzkumů v oblasti inteligence, ale také v důsledku doplňujících otázek na vlastní zkušenost dětí, které jim byly kladeny při zkoumání morálních úsudků, Piaget zaujímá stanovisko, podle kterého by spojení mezi teoretickým usuzováním a praktickým jednáním mohlo být charakterizováno na základě časového posunu (Klusák 2014, s. 124). Základní roli v tomto ohledu hraje proces uvědomování (*conscious realization*). Ten je možné popsat jako na vědomé úrovni probíhající výstavbu struktur myšlení, jež jsou více méně izomorfní se schémata, která byla již dříve vystavěna na rovině jednání. Teoretický úsudek je tak výsledkem uvědomění si praktických schémat, a tudíž je jeho vývoj oproti praxi časově zpožděn (Wright 1982, s. 279-280).

Piaget v tomto ohledu zastává názor opačný k názoru Lawrence Kohlberga. Přestože svou teorii morálního vývoje založil Kohlberg na teorii Piagetově, ve vztahu úsudku a jednání obhájí takový sled událostí, ve kterém uvědomění předchází akci. Sám Kohlberg své stanovisko shrnuje jakýmsi sókratovským „ten, kdo ví, co je dobré, vybere si to dobré“ (Carpendale 2009, s. 280).

Tímse dostáváme k problému, který je obecně vytýkán kognitivním teoriím morálního vývoje, včetně té Piagetovy. Problematickým rysem je pro některé kritiky předpoklad, dle kterého je k vývoji mravnímu nezbytně nutný také vývoj intelektuální. Inteligence je pak vnímána jako prostředek umožňující jedinci kontrolu jeho afektivních impulsů a díky rozvoji rozumu, během nějž vzniká představa kauzality a motivace, začne jedinec vnímat svět na základě logiky vzájemnosti a spolupráce (cíl, ke kterému, jak uvidíme později, podle Piagetovy teorie spěje celý morální vývoj jedince). Piaget tak připisoval poznání vedoucí postavení a morální úsudek

opíral z velké části o vývoj inteligence (Siegal a Francis 1982, s. 286). V tomto ohledu byl Piaget ovlivněn základními principy deontologické etiky a pro jeho teorii morálního vývoje ústřední pojem autonomie má tak pro něj, stejně jako pro Kanta, především kognitivní charakter (Krámský a Preiss 2014, s. 113).

Přestože se Piaget zdržel přímé aplikace struktur vývoje inteligence na vývoj morální, společný rys běžného usuzování a usuzování v mravní oblasti našel ve vývoji od konkrétního k abstraktnímu, od perspektivy sebestředné k perspektivě druhé osoby (Tyrlík 2004, s. 16).

V morálním vývoji rozlišil Piaget období heteronomní morálky (počátek zhruba od pěti let) a morálky autonomní (přibližně od jedenácti let), která zmiňovaným způsobem odpovídají stavu inteligence v daném věku. Ve stádiu heteronomie se dítě soustřeďuje na konkrétní objekt nebo čin, v následné fázi autonomie je již schopno pracovat s abstraktními pojmy a kategoriemi (Tyrlík 2004, s. 16-17).

Oběma stádiím však předchází období motorické, ve kterém je položen základ celému následujícímu vývoji.

4 Motorická schémata

V Piagetově pojetí znamená chování zvláštní druh kontaktu jedince s okolním světem. Pokud je mezi subjektem a prostředím narušena rovnováha, projevuje se u jedince potřeba. Chování je pak snahou tuto rovnováhu opět nastolit (Piaget 1999, s. 17). To nás přivádí k inteligenci, která pro Piageta představuje „nutný nástroj styku mezi subjektem a univerzem“ (Tamt., s. 19). Proces vývoje pak pro jedince znamená neustálé vymezování se vůči prostředí, první výzvu v tomto vývoji představuje odlišení vnějšího světa od vlastního „já“ (Heidbrink 1997, s. 46).

Pro kojence na senzomotorickém stupni vývoje žádné takové rozlišení ještě zdaleka neplatí, subjekt a objekt se mu slévá v jedno. (Heidbrink 1997, s. 45-46). Prostředkem jednání jsou mu pohyby, senzomotorická inteligence směřuje k pouhému uspokojení potřeb, cílem je činnost, nikoli poznání. (Piaget 1999, s. 115-116). Na této úrovni ještě nelze uvažovat o vývoji morálním. Prvním krokem směrem k němu jsou až individuální rituály mající podobu motorických schémat. Při seznamování s novými objekty se dítě nejprve snaží porozumět povaze daného objektu, přizpůsobuje mu svá pohybová schémata (akomodace) a zkouší nové možnosti zacházení s nimi. Po určité době lze sledovat, jak se některé úkony opakují, a to i v dalších dnech, kdy přijde dítě s předmětem do styku. Z pouhého experimentu se tak stává schéma, nebo dokonce rituál – dítě má daný předmět spojený s určitým úkonem a kdykoli přijde s tímto předmětem do styku, provádí tento úkon s rituální pravidelností. U přibližně ročního dítěte lze pozorovat množství takových rituálů, které anticipují budoucí pravidla hry (Piaget 1932, s. 22).

Piaget věřil, že v těchto individuálních rituálech lze hledat základ pro vývoj pravidel jako takových. Zdůrazňoval však, že je rozdíl mezi pravidelností, kterou dítě podniká pro radost a tou, která je založena na povinnosti. Mluvit o povinnosti či v tomto případě lépe o poslušnosti vůči pravidlům je možné pouze v kontextu nějaké společnosti, teprve když je určitý úkon vyžadován druhými lidmi, lze mluvit o pravidle. Rituály tak mohou být základem pravidel, nejsou však podmínkou dostačující k vytvoření pocitu povinnosti vůči nim. Ten vzniká, až když výzva k poslušnosti přichází od někoho, koho dítě respektuje (Piaget 1932, s. 43-44).

Problematika respektu je pro Piagetovu teorii morálního vývoje zcela zásadní a bude jí v této práci věnována dostatečná pozornost. Abychom však mohli v celé šíři pochopit, jaký typ respektu dítě pociťuje a upřednostňuje, musíme nejprve vzít v úvahu, jakým způsobem se dívá na svět a jak přemýšlí.

5 Heteronomní morálka

Ve vývoji morálního úsudku objevil Piaget jako první morální heteronomii. Vysvětloval si tento druh morálky jako důsledek spojení dětského egocentrismu a nátlaku ze strany dospělých. Autor následně popsal typické projevy, kterými se tento druh morálky projevuje - jednostranný respekt a mravní realismus.

5.1 Egocentrismus

Dítě se již v senzomotorickém období naučí využívat ke své hře symbolů, což mu následně umožní pochopit roli znaků a je schopné začít se učit lidské řeči. Poté, co se dítě začne učit jazyk, nelze již mluvit o senzomotorické inteligenci, struktura myšlení se s vývojem řeči zásadně mění, vztah ke skutečnosti už neprobíhá pouze na pohybové úrovni, vztah myšlení a skutečnosti je nyní zprostředkováván pomocí jazyka. (Piaget 1999, s. 199-120). To ovšem neznamená, že hranice mezi prostředím a subjektem je již chápána tak jako v dospělosti. Dítě ještě není schopno vnímat svět z jiné perspektivy než z té vlastní. Samozřejmým předpokladem pro něj je, že všichni ostatní vnímají situaci z přesně stejného hlediska jako ono samo (Heidbrink 1997, s. 47).

Tato iluzivní epistemická pozice se uplatňuje ve všech sférách jeho vnímání, ať už jde o sféru fyzikální nebo sociální. Jedná se o jakési „primární nastavení“ intelektu, které významným způsobem ovlivňuje vnímání i chování jedince (Klusák 2014, s. 52-53). Navenek pozorovatelným projevem egocentrismu je realismus - „iluzivní perspektiva“ způsobená nerozvinutou schopností rozlišovat subjektivní od objektivního. Dítě se nedokáže osvobodit od své subjektivní perspektivy, v důsledku čehož přisuzuje vnější skutečnosti své vlastní subjektivní

vlastnosti a promítá do ní své představy (Tamt., s. 53-54). Ve vztahu k fyzikálnímu světu se pak tento rys projevuje jako *fenomenalismus*, při kontaktu sociálním si dítě není schopné uvědomit, že ostatní mohou vnímat dění světa jinak než ono. (Tamt., s. 54).

5.2 Mravní realismus a objektivní zodpovědnost

Egocentrismus provází také obecný „centrismus“, při vnímání i myšlení se dítě většinou soustředí na jediný aspekt věci nebo situace, což platí také pro morální hodnocení (Heidbrink 1997, s. 47). Realismus dítěte se tak projevuje i v jeho pojetí morálky. Jelikož není dítě schopno vnímat cizí perspektivy, nedokáže do svého hodnocení zahrnout motivy, které druhého člověka vedly k nějakému činu. V důsledku fenomenalistického pohledu vnímá situaci pouze tak, jak se jeví, a svůj pohled zaměřuje na jeden výrazný aspekt, v případě morálně problematické situace jsou to její viditelné důsledky, zejména pak rozsah materiální škody. Tento rys dětského hodnocení v Piagetově terminologii označovaný jako *objektivní zodpovědnost* je nedílnou součástí dětského realismu, v našem případě *mravního realismu* (Klusák 2014, s. 51-52). Vysvětlovat mravní realismus pouze na základě egocentrické perspektivy dětského myšlení je však pro Piageta (1932, s. 183-184) nedostačující.

Již od prvních let dětského života je jedinec vystaven počtu omezení, pravidel a nařízení týkajících se jídla, spánku, hygieny a podobně. I v případě takové výchovy, při níž se rodiče snaží na dítě vyvíjet co nejmenší nátlak (například Piagetova vlastní praxe), není možné se těmito omezením a pravidelnostem vyhnout. Později, když dítě přichází do školy, omezení a nařízení se ještě stupňují a dítě si musí osvojit velké množství návyků, jež si jen málokdy dokáže rozumově zdůvodnit (Piaget 1932, s. 179, 188). Myšlení dítěte je tak již ve velmi nízkém věku protkáno pravidly uloženými mu dospělými z vnějšku a jeho představa světa tím

nabývá podoby univerza prostoupeného pravidelnostmi, které řídí všechno a všechny a se kterými musí být každý akt, ať už fyzikální, sociální nebo morální, v naprosté shodě (Tamt., s. 83). Fyzikální i morální pravidla mají pro něj jednu a tutéž podstatu, mravní povinnosti nejsou odděleny od fyzikálních zákonitostí a nesou tak v sobě cosi hmotného (Tamt., s. 186-187).

Je to právě nátlak dospělých (*adult constraint*), který je pro Piageta rozhodujícím faktorem pro vytvoření mravního realismu, potažmo objektivní zodpovědnosti. V důsledku spojení dětského realismu a nátlaku k dodržování pravidel ukládanému na dítě zvenčí, vzniká v dítěti představa kategorických povinností zapadajících do všezahrnující tkáně univerza. (Piaget 1932, s. 131). Piaget mravní realismus definuje jako „*tendenci považovat povinnost a sní spojenou hodnotu za samostatně existující a nezávislé na mysli, vnucující se nezávisle na okolnostech, v nichž se jedinec nachází*“ (Klusák 2014, s. 51). Jedná se tedy o jakýsi sklon vnímat pravidla jako něco vnějšího, objektivně daného, jejich znění je navíc bráno doslova, nepochopeno ve svém smyslu (Heidbrink 1997, s. 61).

5.3 Jednostranný respekt

Jak již bylo zmíněno, pocit povinnosti se nemůže projevit bez současné přítomnosti respektu. Z pozorování malých dětí bylo zjištěno, že svou pozornost zaměřují více na dospělé jedince než na ostatní děti. Dítě více upoutává kontakt s jedincem, který se mu zdá velký a mocný, než možný sociální kontakt na své vrstevnické úrovni. Do určitého věku převažuje zájem o vztahy založené na obdivu, úctě či *jednostranném respektu*. Na základě tohoto respektu získává dospělý nad dítětem moc a ono v důsledku toho nekriticky přijímá jakékoli požadavky, názory a pravidla jemu dospělým ukládaná. Takový postoj zaujímá dítě nejen ke všem dospělým, ale i ke starším dětem, které vnímá jako vzor. Jakákoli

pravidla přijímá jako posvátná a neměnná, jejich porušení vnímá jako svatokrádež. Stále však platí, že tato pravidla jsou přijímána zvenčí, jako důsledek nátlaku dospělých a jednostranného respektu, které k nim dítě cítí. Jejich aplikace v morální oblasti – ať už teoretické či praktické - je tedy čistě *heteronomní* (Piaget 1932, s. 82-83).

5.4 Charakteristika heteronomie

Heteronomie je jedním ze základních pojmů Piagetovy morální psychologie a znamená pro něj jeden ze dvou možných typů morálky - ten vývojově nižší. Heteronomní morálka je morálka vnější, pravidla jsou dodávána z vnějšku již hotová, nejsou předmětem hodnocení, interpretace ani reflexe, jsou vnímána doslovně. Jakékoliv jednání, které je ve shodě s pravidly, je vnímáno jako správné, naopak jakékoli překročení pravidel je odsouzeno za špatné bez ohledu na motivy jednatelů či okolnosti. Dobro je tedy ztotožňováno s poslušností (Klusák2014, s. 51).

Z počátku je poslušnost vůči pravidlu podmíněna fyzickou přítomností autority, v její nepřítomnosti ztrácí zákon vliv, a pokud se o jeho překročení autorita nedozví, nemusí se následky vůbec dostavit (v případě lži). Až postupem času dochází k částečnému zvnitřnění, které však nemá s autonomií ještě nic společného, jedná se spíše o vnitřní identifikaci se vzorem rodiče či dospělé autority (Piaget1997, s. 111). Vzhledem k tomu, že v této fázi jsou pro dítě morální povinnosti určovány příkazy či zákazy a záměry jednatelů nejsou brány v potaz, nejdůležitější skutečností dávající morální hodnotu nějakému aktu, jsou jeho hmotné, viditelné důsledky. Dítě se řídí objektivní zodpovědností (Tamt., s. 112).

5.5 Heteronomie v konkrétních situacích

Pojmy *mravního realismu*, *objektivní zodpovědnosti* či *heteronomie* nejsou pouhými hypotézami, Piaget (1932) tyto pojmy zkonstruoval

na základě svého empirického výzkumu, kterému podrobil švýcarské děti z chudší oblasti Ženevy a základní školy v Neuchâtelu staré od šesti do třinácti let. Piaget se celkem v padesáti čtyřech výzkumných situacích pomocí klinických rozhovorů snažil zjistit, jaké zákonitosti se uplatňují v hodnocení dětí ohledně morálně problematických situací a jakou roli v tomto hodnocení hraje věk zkoumaných dětí. Zvolené situace pak odpovídaly problematice konfliktů s autoritou starších v případech nešikovnosti, lhaní či krádeží; problematice trestání takových přestupků a pojmu spravedlnosti; přístupu k pravidlům jako takovým, která byla zkoumána v dětské hře s kuličkami (v případě dívek to byla schovávaná) (Klusák 2014, s. 20).

5.5.1 Konflikt s autoritou

Případy, kdy dítě kvůli vlastní nešikovnosti upadne v nemilost dospělých, jsou v jeho životě přítomné od útlého věku a nebývají ničím vzácným. Neúmyslné destruktivní akty, při kterých dojde k poničení či ušpinění nějaké věci, mohou vyvolat velmi prudkou spontánní reakci dospělých, kteří při bezprostředním odhalení škody nemusejí vždy uhlídat svůj vztek. V takovém afektu (který je tím větší, čím je větší rozsah škod) často vynadají dítěti i přes to, že si uvědomují neúmyslnost jeho provinění. Přestože nevnímají tento akt jako mravní provinění, z rozčilení dítě potrestají. Pro dítě, které ve fázi heteronomie ztotožňuje spravedlnost s autoritou dospělého, však uložení trestu automaticky znamená provinění se vůči ní (Piaget 1932, s. 130).

K výzkumu dětského hodnocení nešikovnosti použil Piaget dvojice příběhů zkonstruované tak, aby dítě přiměly k porovnání dvojího typu chování: v jednom případě jednání dítěte s dobrým úmyslem, vede k velké materiální škodě, v tom druhém vede nedobrý úmysl k malé materiální škodě. Experimentátor nejprve dítě přiměl, aby oba příběhy zopakoval

a přesvědčil se tak, že je správně pochopilo. Poté kladl otázky, pomocí nichž zjišťoval, který čin vnímá dotazované dítě jako větší prohřešek (který z představitelů příběhu je zlobivější) a z jakého důvodu (Vacek 2000, s. 17).

Výzkumníci obdrželi dva druhy odpovědí na tyto otázky. Většina mladších dětí hodnotila provinění na základě šíře materiální škody, přestože ověřující otázky ze strany tazatele jasně prokázaly, že dítě bez problémů porozumělo rozdílnosti záměrů v konání představitele. Zlobivější je to dítě, které napáchalo větší materiální škody. Z výpovědí dětí je zřejmé, že poměřují vinu z čistě kvantitativního hlediska podle rozsahu způsobených škod, tedy z hlediska objektivní zodpovědnosti vlastní egocentrickému mravnímu realismu (Vacek 2000, s. 18). Jako průměrný věk typický pro hodnocení na základě objektivní zodpovědnosti stanovil Piaget sedmý rok života. Se zvyšujícím se věkem dotazovaných dětí mravně-realistických odpovědí ubývalo. Mezi odpověďmi těch, kterým bylo víc než deset let, se již neobjevil ani jeden takový případ (Piaget 1932, s. 120).

Piaget (1932, s. 120) si byl dobře vědom úskalí ve vyhodnocování obdrženého materiálu a chtěl se vyhnout paušalizujícím závěrům. Jako nevyvratitelný se mu však zdál fakt, že s postupujícím věkem se rysy objektivní zodpovědnosti z výpovědí vytrácely.

Otázkou však zůstává, zdali je tento rys ve vztahu k nešikovnosti důsledkem specifické povahy dětského myšlení, nebo spíše výsledkem toho, že se dospělí s dětskou nešikovností často obtížně vyrovnávají a tvrdě ji trestají, jak již bylo naznačeno na začátku (nesprávné je takové jednání, které je následováno trestem) (Piaget 1932, s. 126).

I v případě krádeží zkoumal Piaget dětské hodnocení pomocí dvojic příběhů. Ty byly opět zpracovány tak, aby se dostal do konfliktu záměr

jednajícího s materiální hodnotou činu. Tedy laskavý záměr, který vedl ke krádeži hodnotnější věci, proti sobeckému motivu, při kterém byla hodnota odcizené věci nepatrná. Cílem bylo zjistit, čemu bude dítě přikládat větší význam (Vacek 2000, s. 18).

V tomto případě byly odpovědi s ohledem na věk diferencovanější. Šestileté děti odpovídaly v souladu s objektivní zodpovědností, tedy s ohledem na hodnotu kradené věci, děti starší sedmi let naopak dávaly přednost spíše záměru jednajícího (*subjektivní odpovědnost*) (Piaget 1932, s. 128).

Také v případě krádeží je vhodné položit si otázku, nakolik je hodnocení dětí ovlivněno praxí dospělých. Není pochyb o tom, že i někteří rodiče či učitelé hodnotí morálně problematické činy dětí na základě objektivní zodpovědnosti. Nátlak dospělých tak ve formování tohoto přístupu zcela jistě hraje svou roli. Dítě, které se dívá na svět z egocentrického hlediska, nemohouc vzít v úvahu motivy druhých, však podléhá objektivnímu postoji v hodnocení mnohem snadněji a mnohem kompletněji než dospělý. Přidejme k tomu způsob, s jakým přistupuje k pravidlům (nekritické přijímání povelů od dospělých formuje v dětském myšlení smysl pro kategorické povinnosti), a původ mravního realismu se zdá být jasnější. „*Mravní realismus zdá se být plodem nátlaku a primitivních forem jednostranného respektu*“ (Piaget 1932, s. 131).

V souvislosti s rozborem dětských lží bychom opět měli připomenout typické rysy egocentrického myšlení. Dětská mysl nechápe ještě zcela rozdíl mezi vnitřním světem jedince a vnějším prostředím, subjektivní představy či sny jsou promítány do objektivní skutečnosti a dítě jim přikládá stejnou pravdivostní váhu jako okolním fyzikálním jevům. Říkat lži – v tomto případě někdy označované jako pseudolži – se tak jeví jako přirozená tendence pramenící z podstaty dětského myšlení (Piaget

1932, s. 135). Tyto sklony jsou však konfrontovány s přístupem dospělých, kteří děti za lživé výpovědi napomínají.

Při zkoumání lži se Piaget nejprve zeptal dětí na prostou otázku „co je to lež?“ Z úst dětí starých okolo šesti či sedmi let se pak často dočkal definice lži jako „ošklivého slova“. Dětská zkušenost s nepříznivými důsledky lhaní zatím spočívá pouze v negativních reakcích dospělých, dítě nerozumí podstatě lži, pouze se podřizuje nátlaku dospělých, který chápe na lingvistické úrovni. Lež je tak pro ně proviněním spáchaným prostřednictvím jazyka podobně jako v případě sprostých slov. Takové vysvětlení lži jasně dokládá, jak naprosto vnější jsou dítěti omezení spojená s užíváním jazyka (ještě více to platí u sprostých slov – dítě nemůže chápat, proč jsou některá slova špatná a jiná ne). Nejedná se však o to, že by dítě zaměňovalo lži za sprostá slova, je obeznámeno s tím, že lež znamená neříkat pravdu, avšak chápat lež jako mravní provinění je v rozporu s jeho přirozeným založením (Piaget 1932, s. 137-138).

Mezi sedmým až desátým rokem již převládá definice lži jako něčeho, co není pravda. Do této definice však spadají i takové kategorie jako pouhé přehánění či dokonce chyby, což je opět důsledkem dětské neschopnosti zahrnout do hodnocení záměry jednajícího. Okolo osmi let jsou už některé děti schopny definovat lež jako záměrně nepravdivé tvrzení, podle čehož lze usuzovat, že dochází k přechodu od heteronomní morálky k autonomní (Vacek 2006, s. 14-15).

Další výzkumná otázka na to, proč je špatné lhát, opět v pravém světle ukázala, co to znamená heteronomní pojetí morálky. Většina mladších dětí okolo šesti sedmi let odpověděla, že lhát je špatné, protože za to budou potrestány. V doplňujících otázkách bylo navíc odhaleno, že pokud nějaké dítě zalže, aniž by bylo potrestáno, není pak tento čin vnímán za mravní přestupek. Opět se nám tím ukazuje, jak naprosto vnější jsou dítěti omezení v oblasti lži.

V pokročilejším stádiu je již dítě schopné uznat, že lež je špatná sama o sobě i bez trestu, jedná se však o zmiňovanou identifikaci s obrazem autority, teprve až když dítě skrze sociální kontakt s vrstevnickou skupinou dojde k poznání toho, že lhaním porušuje vzájemnou důvěru, lze mluvit o autonomní morálce (Vacek 2000, str. 21).

Zdali dítě preferuje jednostranný respekt či respekt vzájemný Piaget odkryl pomocí otázky, jestli je rozdíl v tom, když dítě lže dospělému a když lže druhému dítěti. Z odpovědí mladších dětí byla prokazatelná jejich orientace na dospělou autoritu. Lhát dospělým je horší, lhát dětem tolik nevádí, protože jsou menší. Pravidla jsou vytvářena dospělými, a proto se musí ve vztahu k nim dodržovat. Ve vztazích mezi vrstevníky zatím nic takového neplatí (Piaget 1932, s. 168-169).

Stejně jako v případě nešikovnosti a krádeží, využil Piaget i v případě lži dvojice příběhů, které staví do protikladu úmysl malého lháře s rozsahem jeho lži, popřípadě s důsledky, které lež způsobila. I zde byla jasně patrná tendence mladších dětí hodnotit nepravdivou výpověď z hlediska objektivní odpovědnosti a nikoli podle toho, zda šlo o lež se záměrem někoho oklamat či o pouhé přehánění nebo nevědomost. To dítě, které se ve své výpovědi více odchýlilo od pravdy, je zlobivější. Jinými slovy, lež, která se zdá uvěřitelnější, je méně hanebná a pokud jí dospělý uvěří, nemusí být dokonce vůbec považována za prohřešek (Vacek 2000, s. 20-21).

5.5.2 Trestání a spravedlnost

Dalším indikátorem heteronomní morálky byl pro Piageta vztah dětí k trestům, které následují po nějakém morálním přestupku. K hodnocení tohoto vztahu Piaget opět zvolil několik krátkých příběhů, ve kterých se aktéři provinili nevhodným chováním. Dotazované dítě mělo nejprve samo stanovit vhodný trest pro viníka, následně mu byla nabídnuta trojice

možných trestů zvažovaných autoritou a dítě mělo vybrat ten nejvhodnější z nich. Ve výběru se záměrně vyskytovaly tresty náhodné, mající podobu pokání a takové, které nějakým způsobem souvisí s prohřeškem a mají dítě přimět, aby si uvědomilo, k jakým následkům jeho činy vedly (Piaget 1932, s. 198-203).

Ve výsledných odpovědích bylo možno pozorovat někdy až překvapivou přísnost, se kterou děti tresty volily. Převaha těch mladších do sedmi osmi let volila tresty, které budou podle jejich mínění viníka nejvíc mrzet. Zpravidla to pak byly tresty arbitrární, jež se žádným způsobem nevztahovaly k povaze provinění. Když bylo požadováno, aby děti samy vymyslely vhodný trest, téměř vždy vybraly takový, který měl podobu často velmi přísného pokání (Piaget 1932, s. 209-211).

I ve výběru trestů se tak projevila heteronomní morálka jako založená na jednostranném respektu a nátlaku dospělých, z odpovědí dětí bylo navíc jasně patrné, že jsou ve vysoké míře ovlivněny vlastními zkušenostmi s tresty, které jim dospělí ukládají. V některých případech je až zarážející, kam sahá jednostranný respekt a posvátná úcta k autoritě starších, kdy dítě nekriticky přijímá veškeré verdikty dospělého a ty mu pak slouží i jako vzor. Příklad Fila (6 let), jenž by viníka nechal do večera zavřeného v temné skříni, protože jeho vlastní otec používá stejné praktiky, je jedním z nich (Piaget 1932, s. 209).

Piaget se dále zabýval problematikou skupinových trestů, které rovněž tvoří součást běžné praxe některých rodičů či učitelů. Ve výzkumu odlišil tři možné situace vyskytující se v případě skupinových trestů. V prvním případě se autorita nesnaží hledat individuálního viníka a trestá rovnou celou skupinu kvůli přestupku některého z jejích členů. Druhá varianta spočívá v marné snaze autority odhalit viníka, který je celé skupině dobře znám, odmítá ho však prozradit, a tak dochází

ke kolektivnímu trestu. Třetí případ nastává, když viník není znám autoritě ani skupině a nepodaří se ho odhalit.

Mladší děti podléhající heteronomní morálce shledávají skupinový trest spravedlivým, jelikož jejich víra v nezbytnost trestu převyšuje křivdu, která je v jeho důsledku způsobena nevinným dítětem. Nemůže-li tedy autorita odhalit viníka, musí potrestat celou skupinu. Ve druhém případě, kdy děti znají pachatele, navíc zamlčování této informace znamená provinění celé skupiny vůči autoritě a ta si pak potrestat zaslouží. Skupinový trest je schvalován i v případě prvním, opět platí, že autorita dospělého je ztotožňována se spravedlností. Diferencovanější odpovědi na jednotlivé případy nalezneme až s vývojem pokračujícím vstřícně autonomnímu chápání morálky.

Specifickým jevem, který je třeba vyhodnotit v rámci heteronomní morálky, je víra v imanentní spravedlnost.

Vezmeme-li v úvahu zmiňovanou víru v nezbytnost trestu, kterou dítě pocítuje, a spojíme-li ji s jeho specifickým vnímáním světa, vyloučíme představa imanentní spravedlnosti jako přirozený jev dětského chápání světa. Víru v imanentní spravedlnost Piaget popisuje jako přesvědčení o tom, že překročení pravidla je automaticky následováno trestem. Svým způsobem tedy dítě, které se nějakým způsobem provinilo, trest očekává, protože zákonitost trestu následujícím po přestupku je součástí jeho víry ve všeobčimající řád řídící dění světa. Taková víra je také důsledkem neschopnosti oddělit fyzikální zákony od norem stanovených člověkem a předpokladu, že neživé objekty se mohou chovat stejně jako ty živé (Vacek 2000, s. 23). „*Ve zkratce, život a zákon je přítomný ve všem*“ (Piaget 1932, s. 255). Piaget tuto víru testoval pomocí krátkých příběhů, ve kterých se aktérům provinivším se proti normě přihodila nějaká nepříjemná událost – z pohledu dospělých pouhá náhoda. Většina mladších

děti však sdílela přesvědčení o zákonitosti této události, jež musela přijít jako nutný trest (Piaget 1932, s. 250-253). Reakce dospělých, kteří takových náhodných situací rádi využívají k poznámkám jako „to máš za trest“ či „Bůh tě potrestal“, pak víru v imanentní spravedlnost ještě posilují. Nátlak dospělých se tak opět jeví jako jeden z možných faktorů způsobujících výskyt tohoto jevu v dětské psychice. Piaget však shledal snadnost, s jakou děti uplatňují imanentní spravedlnost na jakoukoli souhru náhody a provinění za důkaz toho, že se jedná o přirozenou tendenci odpovídající specifické kvalitě dětského myšlení a nátlak dospělých je pouhým spoluutvářejícím vlivem (Piaget 1932, s. 260).

Teprve s ústupem egocentrismu začne dítě vnímat přírodu jako systém řízený mechanickými zákony a události jako řídící se principem pravděpodobnosti (Klusák 2014, s. 69).

5.5.3 Pravidla hry

Stejnomenou první kapitolou začíná Piaget svou knihu *The Moral Judgement of the Child*, dílo pro tuto práci zcela stěžejní. Hned na první straně Piaget vysvětluje, proč je třeba se zabývat právě dětským vnímáním pravidel: „*Veškerá morálka spočívá v systému pravidel a podstatu morálky je třeba hledat v respektu, který jedinec k těmto pravidlům získává.*“ (Piaget 32, s. 1). Avšak většina pravidel, která prostupují dětský život, jsou pravidla předávaná dětem dospělými, ukládaná jim dříve, než mají možnost pochopit jejich podstatu a účel, přijímaná v již hotové formě na základě jednostranného respektu ke starším (Piaget 1932, s. 1-2).

Výše popsané je dle Piageta hlavní překážkou při rozboru dětské morálky, lze totiž jen těžko posoudit, kde končí poslušnost vůči autoritě a začíná skutečný zájem o pravidla jako taková. Piaget se proto rozhodl pro studium pravidel dětských her, jakožto oblasti, do které dospělá autorita zasahuje jen minimálně (Heidbrink 1997, s. 54).

Analýza dětských her znamenala pro autora příslib, pomocí kterého by mohl nahlédnout do jedné z nejspontánnějších částí dětského světa a nalézt tak skutečný zrod pocitu respektu k pravidlům (Piaget 1932, s. 2). Rovněž vztah mezi teoretickým vědomím pravidel hry a praktickým jednáním při dětské hře se zdá být analogický ke vztahu ideálu mravních norem a mravní praxe ve světě dospělých a ukazuje nám, proč je užitečné se dětskou hrou při zkoumání morálního vývoje zabývat.

V kapitole 4 *Motorická schémata* jsme na základě Piagetovy teorie označili spontánní tendenci dítěte k vytváření individuálních rituálů za počátek vývoje vztahu k pravidlům. Rovněž jsme jako nezbytnou podmínku k tomuto vývoji zmínili pocit povinnosti vznikající za přítomnosti respektu k zadavateli nějakého pravidla. Jednostranný respekt se pak ukázal charakteristickým ve vztahu egocentricky a heteronomně zaměřeného dítěte k dospělému. Pokud prvek dospělé autority vyloučíme, jako je tomu v případě dětské hry, heteronomie přetrvá a projeví se jako sklon hledat autoritu u starších dětí (Piaget 1932, s. 83). Vztah k pravidlům, který je podmíněn sociálním kontaktem, se tak projeví jako nápodoba ostatních dětí v jejich činnosti. Pravidla přijímaná od starších dětí jsou z egocentrické perspektivy vnímána jako posvátná a neměnná (Piaget 1932, s. 45-46).

Piaget pozoroval děti při jejich hře s kuličkami a poté jim pokládal otázky ohledně pravidel regulujících průběh hry. Na základě svého výzkumu odhalil paradox, který provází chování jedince podléhajícího dětskému egocentrismu. Děti, u kterých se již projevil slabý zájem o kontakt v sociální oblasti, touží po sounáležitosti s váženou skupinou starších dětí a snaží se tak podílet na společných pravidlech řídících hru s kuličkami, která starší děti bez problému ovládají (Klusák 2014, s. 97). Mladší děti pozorují své starší druhy a převezmou od nich základní schémata hry, setrvávajíce v představě, že sdílí řád vlastní hře odjakživa

a dodržovaný všemi, praktikují však tato schémata v duchu své vlastní fantazie a subjektivní perspektivy (Tamt., s. 97-98). Kvůli heteronomnímu přístupu jsou jakákoli pravidla dětskému vědomí vnější a nemohou tak zcela ovlivnit jeho herní praxi (Piaget 1932, s. 53).

V rozhovorech o pravidlech hry s kuličkami se proto u šesti až sedmiletých dětí projevila znalost základních pravidel, z pozorování při samotné hře však vyplynulo, že jejich aktivitu ještě nelze považovat za aktivitu sociální. Dětské chování ve stádiu egocentrismu se zdá být na hranici čistě individuálního a sociálního (Piaget 1932, s. 26). Hra tedy na první pohled probíhá ve skupině, avšak cílem ještě není soutěž s ostatními. Každé dítě si hraje spíše pro sebe, nevěnuje nejmenší pozornost svým druhům a jejich kontrole při dodržování pravidel, ani se nesnaží spoluhráče porazit. V případě egocentrické hry znamená vyhrát totéž co hrát si, potřeba zdokonalovat motorické schopnosti je stále silnější než potřeba sociální, vítězem se dítě cítí, pokud se mu podařilo zasáhnout kuličky, aniž by porovnávalo své schopnosti s ostatními (Tamt., s. 52).

Zmiňovaný paradox pak spočívá právě v kontrastu egocentrické herní praxe oproti teoretickému chápání pravidel jako věčných a neměnných.

Opět se zde v hluboké míře projevuje síla, se kterou děti uctívají dospělou autoritu. Na otázky po původu pravidel hry s kuličkami dávaly mladší děti jasné odpovědi; pravidla vynalezli rodiče, pánové z radnice, nebo dokonce sám Bůh, jsou tedy něčím, co má transcendentní povahu a trvalou podobu, která se od jejich vzniku nemohla změnit. Jakákoli inovace, i kdyby byla schvalována celou skupinou, je vnímána jako provinění vůči posvátné povaze pravidel (Klusák 2014, s. 103). Zároveň se však ty samé děti při své herní praxi nijak zvlášť nezátěžují přísným dodržováním těchto pravidel, jejich egocentrická perspektiva jim totiž ani

neumožní nahlédnout rozpor mezi tím, jak navenek uvažují, a tím, jak si daná pravidla upravují pro svou vlastní potřebu (Piaget 1932, s. 52).

Tento výrazný rys egocentrismu lze vztáhnout na pravidla obecně a Piaget zde opět zdůrazňuje nátlak dospělých jako významný faktor. Dítě není ještě schopné navázat vztahy založené na vzájemném respektu a upíná se pouze k těm založeným na respektu jednostranném. Ten však může vést jedině k heteronomnímu chápání pravidel, a dítě pak, ačkoli je shledává posvátnými, nemusí být schopno převést tato pravidla správným způsobem do praxe (Piaget 1932, s. 53).

6 Autonomní morálka

Tak jako v případě heteronomie, zabýval se Piaget také u morální autonomie zejména jejími konstitučními vlivy a následnými projevy v dětském úsudku. Hlavní příčinu přechodu od heteronomie k autonomii spatřoval v kooperativní činnosti, při níž je možné rozvíjet vzájemnost a oboustranný respekt.

6.1 Spolupráce a subjektivní zodpovědnost

Mezi sedmým až osmým rokem života se u dětí začíná projevovat vzrůstající zájem o společné uchopení pravidel hry, zvyšující se potřeba sociálního kontaktu a spolupráce s vrstevníky je reprezentována okamžikem, ve kterém dítě začíná výhru chápat jako porážku ostatních. Hlavním motivem ke hře tedy přestává být záliba v pohybovém cvičení, od této chvíle je hra koncipována jako soutěž a stává se tak aktivitou plně sociální (Piaget 1932, s. 32-33).

Spolupráce s druhými je však možná pouze za předpokladu, že jedinec si je schopen uvědomit své vlastní ego odlišné od osobností druhých lidí. Fázi egocentrismu, ve které není dítě takového odlišení schopno, začíná tedy pomalu střídat fáze charakteristická zájmem o spolupráci, kde sociální realitu dříve představovanou nátlakem dospělých nahrazuje vzájemnost a rovnost. Schopnost spolupráce dává příležitost k diskuzi s druhými, skrze niž se dítě učí porozumět perspektivě ostatních lidí, a dochází tak k objevování hranic vlastního já odlišného od druhé osoby. Spolupráce vede k tvorbě osobnosti, jež pěstuje vzájemnost, a liší se tak od sebestředného ega (Piaget 1932, s. 89-90).

Teprve když je dítě schopné do svého pohledu na svět trvale zařadit hlediska druhých lidí, může v morálním hodnocení vyzdvihnout záměry

jednajícího nad materiální důsledky činu. Spolupráce je tedy podmínkou pro rozvoj subjektivní zodpovědnosti (Piaget 1932, s. 133).

6.2 Vzájemný respekt

Stejně jako byl egocentrismus spjatý s jednostranným respektem, jde nyní spolupráce ruku v ruce s respektem vzájemným. Piaget ukazuje, že právě jako je ego protikladné ke skutečné osobnosti, tak je vzájemný respekt, v protikladu k tomu jednostrannému, tím pravým respektem mezi dvěma lidmi. Z určitého hlediska je vzájemný respekt stavem ideální rovnováhy, ke kterému spěje jednostranný respekt, když se rozdíly mezi dítětem a dospělým postupně zmírňují (Piaget 1932, s. 90). Pojem rovnováhy zde Piaget používá ve smyslu „dynamického procesu“, jenž vede ke stavu kvalitativně vyššímu, než byl ten předchozí (Heidbrink 1997, s. 41).

Pro dítě je však obtížné navazovat vztahy založené na spolupráci s dospělými, kteří pro něj představují autoritu, dítě se nedokáže oprostít od jednostranného respektu k ní a v důsledku toho ani od mravního realismu. Až při hrách s vrstevníky má dítě možnost rozvíjet vzájemný respekt a ideál spolupráce a vzájemnosti. Rozhodujícím prvkem v morálním vývoji je tak pro Piageta podoba sociálních vztahů, ve kterých se dítě pohybuje (Klusák 2012, s. 101-102).

6.3 Charakteristika autonomie

Díky spolupráci a diskuzi přestává jedinec slepě uznávat každé tvrzení či rozhodnutí dospělé autority a postupně na ně začíná uplatňovat kritickou reflexi. Dítě je již schopno srovnávat své vlastní motivy i motivy druhých lidí a činy se tak stávají předmětem objektivního hodnocení. Kritický pohled vede k pochybnostem o dospělých a jednostranný respekt

ustupuje vlastnímu úsudku. Morálka tak již není něčím vnějším a pasivně přijímaným, dochází k zvnitřnění vlastních norem (Klusák 2014, s. 35).

Podobně pravidla nejsou nadále chápána jako dodávaná v hotové podobě z vnějšku, ale jsou produktem společné dohody a jako taková mohou podléhat změně pod podmínkou souhlasu většiny. (Heidbrink, s. 58.)

Autonomie znamená tedy pro Piageta vyšší stádium morálního vývoje reprezentované idejemi rovnosti, vzájemnosti a spravedlnosti, které se stávají zdrojem vnitřně přijímaných mravních norem, jež byly ve stádiu heteronomie pouhými příkazy vnučoványmi dětem dospělými (Klusák 2014, s. 35-36).

6.4 Autonomie v konkrétních situacích

Právě tak jako v případě heteronomie zkonstituoval Piaget klíčové pojmy autonomní morálky na základě empirického zkoumání a klinických rozhovorů s dětmi. Podmínky výzkumných situací i podoba otázek byly totožné s těmi, které jsme uvedli v případě heteronomie.

6.4.1 Konflikt s autoritou

Ty děti, u kterých se již rozvinulo vědomí odlišnosti vlastní mysli od mysli druhých lidí a jsou tak schopny vzít v úvahu záměry jednání, považovaly právě motivy aktérů Piagetových příběhů za faktor určující míru jejich provinění.

Přestože se ve výzkumu nešikovnosti objevily případy hodnocení z hlediska subjektivní zodpovědnosti i mezi mladšími dětmi, byly takové případy početnější mezi dětmi staršími. Vývojová tendence ubírající se směrem k autonomii spolu s vzrůstajícím věkem se tak zdála Piagetovi prokazatelná. Na základě výzkumu stanovil devět let jako průměrný věk

pro výskyt subjektivní zodpovědnosti v dětském uvažování (Piaget 1932, s. 120).

Výzkum v oblasti krádeží pak opět mluví ve prospěch Piagetovy teorie. Většina šestiletých dětí ohodnotila míru provinění pachatele na základě objektivní zodpovědnosti, mezi dětmi, které překročily hranici sedmého roku, se však již nenašel jediný takový případ. (Piaget 1932, s. 128). Z odpovědí těch, kteří odpovídali v souladu se subjektivní zodpovědností, je jasně patrné, že motivy vedoucí k činu jsou z morálního hlediska důležitější než materiální důsledky a dostatečně šlechetný záměr může tedy omluvit i tak těžký prohřešek jako je krádež.

Připomeňme, že mladší děti, které byly schopny definovat lež jako nepravdivé tvrzení, nebyly však schopné v důsledku nepochopení záměrů jednajícího odlišit lež od pouhé chyby či přehánění. Tato tendence ustupuje kolem osmého roku, přibližně ve stejné době jako se z dětské psychiky vytrácí sklony k animismu, artificialismu a další znaky charakteristické pro dětské myšlení, které souvisí s neschopností rozlišit sociální realitu od té fyzikální a záměrné jednání od neúmyslného (Piaget 1932, s. 142).

Při spolupráci s vrstevníky má dítě možnost lépe porozumět chování druhých, což ho přivádí k definici lži jako *záměrně* nepravdivého tvrzení. K takovému poznání nemůže podle Piageta dítě dospět skrze autoritativní poučování či tresty. Pouze skrze sdílenou činnost ve skupině s dalšími dětmi je podle něj schopné se dopracovat ke zkušenosti narušení důvěry, které následuje po použití lži (Vacek 2006, s. 15).

Piaget podotýká, že „*potřeba mluvit anebo vyhledávat pravdu je myslitelná jedině tehdy, když jedinec myslí a jedná jako člen společnosti*“, musí to být však jedině „*společnost založená na vzájemnosti a oboustranném respektu, a tedy na spolupráci.*“ (Piaget 1932, s. 160-161).

Jedině při kontaktu s ostatními může dítě ocenit hodnotu pravdy a začít ji chápat jako morální závazek (Piaget 1932, s. 162).

Lež tak mezi staršími dětmi již není vnímána jako prohřešek pouze kvůli následnému trestu, ale především proto, že narušuje důvěru a vzájemné vztahy (Vacek, 2000, s. 21). Z odpovědí starších dětí na otázku, zdali je horší lhát dospělým či dětem, je možné odvodit, že jednostranný respekt k autoritám je nahrazen respektem vzájemným, a lhaní dětem je proto shledáváno stejně tak špatným nebo i horším než lhaní dospělým (Piaget 1932, s. 169-170).

V hodnocení příběhů zaměřených na výzkum lži se u většiny starších dětí projevil smysl pro subjektivní zodpovědnost a děti tak považovaly za zlobivější toho představitele, který se dopustil úmyslné lži (Piaget 1932, s. 153-155). Při zdůvodnění svých rozhodnutí pak používaly stejné argumenty jako zastánci objektivní zodpovědnosti, avšak ve zcela opačném významu. Zatímco mladší děti (v průměru sedmileté) shledávaly lež tím horší, čím dále byla od pravdy, ty starší (v průměru devítileté) naopak poznamenávaly, že příliš okatá lež značí nevinné úmysly, zatímco uvěřitelná lež je zákeřná (Tamt., s. 155).

6.4.2 Trestání a spravedlnost

Vývoj dětí směrem k autonomii se výrazně projevil také v pohledu na spravedlivé tresty. Jakmile dítě uvyklo kooperativní činnosti, bylo schopno porozumět nezbytnosti některých mravních norem a došlo tak k jejich zvnitřnění. Pokud dojde k překročení některé ze zmiňovaných norem, sleduje pak takové dítě ve výkonu trestu především prostředek k obnovení narušeného sociálního pouta. Z toho důvodu neshledává již nejvhodnějším typem trestu bolestné pokání, nýbrž takový trest, díky němuž si viník dokáže uvědomit neblahé následky svého činu (Piaget 1932, s. 203-204).

Povaha a obsah trestu by proto měly být v přímé souvislosti s přestupkem. Mezi tresty založenými na vzájemnosti vyčlenil Piaget šest typů: za první dojde v důsledku špatného činu k vyloučení jedince ze sociální skupiny; do druhé kategorie spadají všechny tresty, které dávají viníkovi pocítit hmotné důsledky jeho činu (jako v případě chlapce, který rozbil okno, a musel pak přebývat v chladné místnosti); ve třetím případě je pachateli zabráněno v dalším kontaktu s věcí, vůči které se nezachoval dobře; další možností je dát viníkovi pocítit důsledky jeho činu jednáním srovnatelným s tím, kterého se dopustil on sám; pátým typem je nahrazení škody; v posledním případě je to pouhá výčitka a následné vysvětlení, které má vést k pachatelovu uvědomění (Piaget 1932, s. 205-207).

V související výzkumné situaci, kde měly děti na výběr mezi několika variantami trestů, vybíraly ty starší děti, jejichž morálka se řídí principem vzájemnosti, některé ze zmiňovaných typů (Piaget 1932, s. 212-215). Takové typy trestů vedou podle nich k uvědomění a jsou tak větší zárukou toho, že se přestupek nebude opakovat (Tamt., s. 201-203).

Odpovědi dětí se lišily i při výzkumu hodnocení skupinových trestů. Důvody, které vedly k hodnocení ty starší, byly opět přesně opačné k těm, jež motivovaly rozhodnutí mladších. V případech, kdy viník nebyl znám, považovala většina starších dětí kolektivní trest za nesprávný, jelikož potrestat spolu s viníkem i nevinné jim připadalo jako větší nespravedlnost než nechat přestupek bez trestu (Piaget 1932, s. 240-241). Pouze v případě, kdy se skupina rozhodla neprozradit viníka, objevil Piaget náznak kolektivní zodpovědnosti přijímané staršími dětmi. Podle nich je správné skupinu potrestat, důvodem však již není zamlčování informace autoritě. Dle Piageta se skupina dobrovolně rozhodla sdílet viníkův trest a za tento projev solidarity pak nese spravedlivé důsledky (Tamt., s. 240).

Jak již bylo popsáno v předchozí kapitole zabývající se imanentní spravedlností, dochází vlivem ustupujícího egocentrismu k realističtějšímu pohledu na svět. Narůstající zkušenosti a intelektuální vývoj dítěte se zdají být pravděpodobnými faktory, které vedou k postupnému vymizení tohoto jevu z dětské psychiky. Dítě se setkává s případy, kdy je jedinec shledán bezúhonným, přestože se provinil, anebo naopak, a dokáže si pak rozumově zdůvodnit, že trest nemusí přijít zákonitě (Piaget 1932, s. 260).

Piaget však odmítá takovéto prosté vysvětlení, jelikož příklady pověřivých lidí či primitivních národů vyznávajících různé formy mysticismu nemluví v jeho prospěch. Zkušenost či vědecké poznání se Piagetovi zdají nedostatečnými důvody a připisuje tuto víru či její nepřítomnost obecnému postoji založenému na morální zkušenosti určitého druhu. Má na mysli dětskou zkušenost s nedokonalostí dospělých, kteří v některých situacích nerozhodují spravedlivě. Takový objev je však dle Piageta (1932, s. 260-261) pouze jedním z prvků v širším vývojovém procesu, který vede od morálky heteronomní k morálce autonomní.

6.4.3 Pravidla hry

V přechodu od heteronomie k autonomii je jednostranný respekt nahrazován respektem vzájemným a tento vývoj se projevuje i ve vztazích mezi dětmi. Posvátná úcta mladších dětí ke starším postupně slábne a příležitosti k diskuzi na rovnoměrné úrovni přicházejí častěji (Piaget 1932, s. 89-90). Dětská hra se stává skutečnou sociální aktivitou, což se navenek projevuje tím, že děti mezi sebou začnou soupeřit a navzájem se kontrolovat. Sociální potěšení však podle Piageta nespočívá pouze v dětské snaze překonat svými schopnostmi ostatní, ale především ve sdílení společných pravidel, která je třeba při soutěži dodržovat a která jsou akceptována všemi (Klusák 2014, s. 97-99).

Spolupráce při hře tak dle Piageta vede ke kompletní přeměně v chápání pravidel. Mezi dětmi se rozvíjí demokracie a pravidla již nejsou chápána jako neměnná. Děti připouští změnu, pokud je zavedena legální cestou, tedy pokud je podpořena souhlasem většiny. Inovace již nejsou vnímány jako provinění vůči tradici, protože její autorita ztratila na síle. Pokud nové nápady přispějí k zajímavosti hry, mohou být přijaty demokratickým rozhodnutím (Piaget 1932, s. 57).

Původ pravidel již není nazírán jako transcendentní, pravidla nejsou věčná. Jejich vznik nyní děti chápou realisticky – pravidla byla postupně vyvíjena generacemi hráčů do dnešní podoby. Z toho vyplývá, že dítě již nepohlíží na pravidla jako na posvátná, dodávaná v hotové podobě, která se nesmí změnit. Pravidla přestávají být pro děti vnější, jejich podoba nadále závisí na svobodné kolektivní volbě a díky tomu je i poslušnost vůči nim vedena vnitřním motivem. Zvnitřnění pravidel znamená autonomii (Klusák 2014, s. 105-106).

7 Stádia užívání pravidel

Piaget pozoroval děti při jejich hře a snažil se zjistit, jak se výše popsaný morální vývoj od heteronomie k autonomii projevuje v praxi. Rozdělil vývoj užívání pravidel do 4 stádií, která jsou v určitém časovém předstihu v porovnání s uvědoměním si pravidel, jež bylo zaznamenáno při rozhovorech v dětském hodnocení.

Piaget však ke svému rozdělení přistupuje s opatrností, uvědomuje si, že rozdělit vývoj do fází je poněkud násilné. V jednotlivých momentech je užívání pravidel kvalitativně odlišné, zároveň však tyto momenty následují kontinuálně. Otázku navíc komplikuje proces uvědomování, (o němž bylo pojednáno v kapitole 3 *Proces uvědomování, vztah inteligence a morálky*) v jehož důsledku dochází k časovému posunu. Objeví-li se nějaké pravidlo v chování dítěte, nemusí to nutně znamenat, že bude dítě toto pravidlo schopno reflektovat na vědomé úrovni (Piaget 1932, s. 78).

Rozdělení do jednotlivých stádií je tak především pomůckou k výkladu jinak kontinuálního vývoje (Piaget 1932, s. 17).

7.1 Motorické stádium

První stádium má čistě individuální charakter, hra je řízena individuálními přáními dítěte a jeho pohybovými zvyklostmi. Stádium trvá přibližně do tří let (Heidbrink 1997, s. 54).

Jedinec se v tomto období především snaží přizpůsobit své pohybové schopnosti povaze nových předmětů a jeho chování zatím neproказuje žádný určitý směr ani kontinuitu. Dochází k rychlé schematizaci některých experimentů a dítě si vytváří své individuální rituály. V pravidelném

užívání těchto schémat nachází dítě radost jako ve hře, hraje si však samo a nelze proto ještě mluvit o pravidlech (Piaget 1932, s. 20-21).

Dalším jevem, který se v tomto stádiu připojuje k motorickým dovednostem, je symbolismus. Předměty při hře zastupují jiné objekty, než kterými skutečně jsou, což vyžaduje jistou míru imaginace (Piaget 1932, s. 21).

7.2 Egocentrické stádium

Piaget ohraničuje počátek tohoto stádia momentem, ve kterém lze u dítěte pozorovat snahu přijímat od ostatních některá stanovená pravidla. První náznaky této snahy se objevují ve věku mezi dvěma až pěti lety, kdy se dítě pokouší napodobovat příklad dětí starších. Při hře ve skupině však nevěnuje ostatním dětem valnou pozornost, nemá potřebu kontrolovat, zda dodržují stanovená pravidla. Dítě si hraje pro své vlastní potěšení a jakoby o samotě. V egocentrickém stádiu se může každé dítě cítit vítězem, pokud splnilo úkol stanovený si na základě své vlastní interpretace pravidel (Piaget 1932, s. 16).

7.3 Stádium začínající spolupráce

Až ve třetím stádiu (7 – 10 let) se objevuje touha zvítězit nad ostatními. V důsledku toho se děti věnují vzájemné kontrole při dodržování jednotné podoby pravidel hry (Heidbrink 1997, s. 55).

Přestože je v této fázi záměrem dětí společný respekt k pravidlům, nejsou ještě schopny se vyznat ve všech detailech pravidel hry a v rozhovorech o jejich znalosti se stále objevují rozpory. Piaget mluví o takzvané „provizorní morálce“, kdy se děti shodnou na podobě pravidel pouze tak na dobu trvání jedné hry (Klusák 2014, s. 98).

Důležitá je však touha po vzájemné spolupráci při hře a potěšení ze soupeření při společném sledování pravidel (Klusák 2014, s. 98).

7.4 Stádium kodifikování pravidel

Poslední stádium se vyznačuje dokonalou znalostí pravidel do všech podrobností. Pro děti přibližně od jedenácti let to již není pouze spolupráce, která jim přináší potěšení. Děti si nově užívají samotný proces kodifikování pravidel a diskuzi, v níž se snaží shodnout na řešení všech možných situací, které by mohly při hře nastat. Tato záliba v „rozebírání“ hry do nejmenších detailů podle Piageta (1932, s. 40-41) značí zájem o pravidla jako taková.

8 Ke kritice

Právě rozlišení stádií užívání pravidel je tím, co je z Piagetovy teorie morálního vývoje nejznámější. Zároveň se však rozdělení jednotlivých stádií stalo předmětem kritiky stejně tak jako stálost závěrů z jeho výzkumu vyplývajících. Piaget nicméně ve své knize několikrát zdůrazňuje nejednoznačnost tohoto rozdělení a zmiňuje rovněž výkyvy, které provázejí obecnou tendenci k vývoji s postupujícím věkem. Ukazuje také, že heteronomní i autonomní usuzování se může vyskytovat u dětí téhož věku, dokonce v uvažování jediného dítěte v závislosti na posuzované situaci, které v něm probudí buď to anebo ono morální smýšlení (Carpendale et al. 2009, s. 281-282).

Z tohoto hlediska jsou tedy Piagetovy závěry těžko napadnutelné, problematičtější se ovšem zdá argument, který zpochybňuje, že by Piagetova teorie mohla být obecně platná, jelikož byl jeho výzkum příliš úzce zaměřen na jedince z určité sociální vrstvy, kulturního prostředí či na jediné pohlaví (Thompson 2011, s. 396).

Faktem zůstává, že Piaget svůj výzkum prováděl na relativně malé ploše švýcarského území v době, kdy jím vyslýchané děti z chudších vrstev byly s velkou pravděpodobností podrobeny autoritativní výchově. (Carpendale et al. 2009, s. 281-282).

Rozličné studie však často mluví v Piagetův prospěch a zdá se, že děti v morálním vývoji skutečně procházejí víceméně ustálenými stádii směřujícími od morální heteronomie k autonomii (Cazan a Cocorada, 2011, s. 50).

Jedna z takových studií byla například v letech 2009-2010 uskutečněna v Rumunsku a jejím cílem bylo zjistit, zda Piagetem stanovený morální vývoj lze ve stejné podobě pozorovat také

u rumunských dětí na začátku nového století. Výzkumníci zachovali Piagetovu metodu klinického rozhovoru a přizpůsobili Piagetem sestavené příběhy rumunské kultuře (Cazan a Cocorada, 2011, s. 51-52). Výsledky se ukázaly být konzistentní s Piagetovou teorií v otázce, zda je možné nalézt Piagetem popsané tendence v morálním vývoji také u dětí z kulturně odlišného prostředí téměř o století později (Tamt.).

Námitku, která míří na nerovnoměrné zastoupení mužského a ženského pohlaví v Piagetově teorii, významným způsobem rozpracovala Carol Gilliganová. Ve své kritice upozorňuje Gilliganová především na to, že oba představitelé kognitivně vývojového přístupu - Jean Piaget i Lawrence Kohlberg - se ve svých teoriích zaměřovali především na muže (Maddix 2011, s. 49). Gilliganová (2001, s. 46) konstatuje, že v Piagetově práci o morálním usuzování dítěte se problematika dívčího vývoje vyskytuje jako jakási „kuriozita“ v názvu jediné kapitoly, zatímco slovo chlapci v žádném z názvů kapitol nenajdete, protože „dítě“ je zde ze samozřejmého předpokladu mužského pohlaví.

Gilliganová zkoumala morální usuzování žen a zjistila, že se od toho mužského liší. Muži se řídí především principem spravedlnosti, zatímco ženy se více zaměřují na vztahy mezi lidmi. Autorka upozorňuje na to, že v kognitivních koncepcích morálky je opomíjen emoční aspekt morálních vztahů, který vede ke starosti a péči o druhé (Krámský a Preiss 2014, s. 115). Ukazuje, že alternativou k typicky mužské etice spravedlnosti by mohla být „etika péče“, která se zaměřuje na mezilidské vztahy a odpovědnost v konkrétní situaci (Maddix 2011, s. 49). Morálka spravedlnosti je oproti ní situačně nezávislá a abstraktní, zaměřená na obecné principy rovnost práv, zákony a sankce. Etika péče je více senzitivní, má pochopení pro potřeby a přání druhých a je flexibilní ke konkrétním situacím a osobám (Krámský a Preiss 2014, s. 115).

Gilliganová zmiňuje paradox, který se projevuje v chápání typických ženských vlastností. Na jednu stranu jsou ženy oceňovány za svou citlivost vůči potřebám druhých, zároveň však, pokud se jejich tolerance projevuje ve vztahu k pravidlům, je ženská morálka považována za méněcennou (Gilligan 2001, s. 44-47).

Piaget ve svém *The Moral Judgment of the Child* sice vyjadřuje podezření, že dívky se méně zajímají o pravidla a nevyžívají se v procesu jejich kodifikace tak jako chlapci, dodává však, že ve vývoji vztahu k pravidlům zaznamenal u dívek ten samý postup od egocentrické hry ke spolupráci a demokracii jako u chlapců a dívčí morálku tedy nijak výrazně neshazuje (Piaget 1932, s. 76).

Piagetova koncepce byla rovněž kritizována představiteli teorie sociálních domén, přestože stejně jako Piaget uznávají, že morální uvažování dětí se rozvíjí skrze sociální kontakt s druhými a vzájemnou interakci (Çam et al. 2012, s. 1223). Tito představitelé však poukazují na to, že Piaget podcenil mravní hodnocení malých dětí a přisoudil jim pouze otrockou poslušnost vůči pravidlům stanoveným autoritou dospělých. (Fowler 1998, s. 279). Dětské myšlení je podle nich daleko více propracované, než jak je Piaget popsal. Upozorňují především na rozdíl mezi pravidly morálními a pravidly konvenčními a tvrdí, že děti jsou tohoto rozlišení schopny rovněž. Morální pravidla jsou dle zastánců této teorie univerzální a děti při jejich porušení dokáží rozpoznat, že se stalo něco špatného, aniž by jim to museli sdělovat dospělí. Konvenční pravidla jsou oproti tomu závislá na kontextu a dítě jejich porušení nevnímá jako provinění, pokud o tom nebylo předem informováno. Dětské morální hodnocení se pak odvíjí od toho, jaký druh pravidla a jeho překročení má dítě posoudit (Tamt., s. 264-267).

Dle Piagetova názoru nejsou děti do určitého věku tohoto rozlišení plně schopny a v jejich chápání je morálka směřována s poslušností (Fowler 1998, s. 266).

9 Závěr

Morálka je všeobecně probíraným tématem, o jejím vývoji z psychologického hlediska se však příliš nehovoří. Jedním z důvodů může být složitost výzkumu v dané oblasti. Jean Piaget se však před touto překážkou nezastavil a podnikl rozsáhlou studii unikátní ve svém oboru. Získaná data obsahují zajímavé informace. Zdá se, že vývoj morálního úsudku skutečně následuje u všech dětí obdobné tendence. Před mnohými příklady, které Piaget ve své knize *The moral judgment of the child* uvedl, se jen těžko zavírají oči. Překvapivá je však téměř protikladná povaha uvedených dvou typů morálního úsudku.

Piaget hledal širší souvislosti tohoto zvratu a jako determinující faktory se mu jevily především intelektuální úroveň a povaha sociálních pout, ve kterých se dítě pohybuje. Jelikož se oba determinanty s postupujícím věkem výrazně mění, proměňuje se i morální úsudek.

Piagetův výzkum tak možná odhalil zásadní vlivy, jež působí při vývoji morálního uvažování jedince, otázkou však zůstává, jak s takovými poznatky dále naložit. Zdá se totiž, že přes svůj velký potenciál zatím nenalezly rozsáhlejší odezvu.

Já však věřím, že Piagetova psychologie morálního vývoje neupadne v zapomnění a že informace získané Piagetovým výzkumem na své plné docenění teprve čekají.

10 Seznam použité literatury a pramenů

Knihy:

CARPENDALE, Jeremy I. M., MÜLLER, Ulrich, SMITH, Leslie, 2009. Piagets Theory of Moral Development. *The Cambridge Companion to Piaget*. Cambridge University Press. ISBN 978-0-521-89858-4.

GILLIGAN, Carol, 2001. *Jiným hlasem: o rozdílné psychologii žen a mužů*. Vyd. 1. Praha: Portál. Spektrum (Portál). ISBN 80-7178-402-8.

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

KLUSÁK, Miroslav, 2014. *Morální vývoj školáků a předškoláků: paradigmatické výzvy dle Jeana Piageta*. Vyd. 1. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2325-2.

PIAGET, Jean, 1932. *The moral judgment of the child*. London: Routledge&Kegan Paul. Ix

PIAGET, Jean, 1997. *Psychologie dítěte*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-146-0.

PIAGET, Jean, 1999. *Psychologie inteligence*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-309-9.

TYRLÍK, Mojmír, 2004. *Morální jednání*. 1. vyd. V Brně: Masarykova univerzita, s. 14-34. ISBN 80-210-3535-8.

VACEK, Pavel, 2000. *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-7041-148-1.

VACEK, Pavel, 2006. *Průhledy do psychologie morálky*. 2. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-7041-188-0.

Články

ÇAM, Zekeriya; et al, 2012. Classical and Contemporary Approaches for Moral Development. *Educational Sciences: Theory & Practice*. **12**(2), s. 1222-1225. ISSN: 13030485.

COCORADĂ, Elena; CAZAN, Ana-Maria, 2011. The development of moral judgment during childhood and pre-adolescence in the Romanian setting. *Bulletin of the Transilvania University of Brasov. Series VII: Social Sciences. Law*. **4**(53)(1), s. 49-60. ISSN: 20667701.

FOWLER, Clarke R., 1998. Limiting the domain account of early moral judgement by challenging its critique of Piaget. *Merrill-Palmer Quarterly*. **44**(3), s. 263-292 ISSN: 0272930X.

KLUSÁK, Miroslav, 2012. K roli her v morálním vývoji dítěte podle teorie Jeana Piageta. *Studia pedagogica*. **17**(2), s. 93-107. ISSN 1803-7437

KRÁMSKÝ, David a PREISS, Marek, 2014. Filozofická a psychologická východiska studia morálního usuzování/Philosophical and Psychological Starting Points of the Study in Moral Judgment. *Československá Psychologie*, **58**(2), s. 107-119. ISSN 0009062X

MADDIX, Mark A., 2011. Unite the Pair so Long Disjoined: Justice and Empathy in Moral Development Theory. *Christian Education Journal*. **8**(1), s. 46-63. ISSN 07398913.

SIEGAL, Michael a FRANCIS, Robin, 1982. Parent--child relations and cognitive approaches to the development of moral judgement and

behaviour. *British Journal of Psychology*. **73**(2), s. 285-294. ISSN: 00071269.

THOMPSON, Mumuni, 2011. Developing moral values in children: observations from preschool. *Ife Psychologia*, **19**(2), s. 394-411. ISSN 11171421

WRIGHT, Derek, 1982. Piaget's theory of practical morality. *British Journal of Psychology*. **73**(2), s. 279-283. ISSN: 00071269.

11 Résumé

This bachelor thesis elaborates moral development from the point of view of Jean Piaget. It shows his crucial terms in connection with their causal influences from the sphere of intelligence and social environment. Firstly it is moral heteronomy as a fruit of childish egocentrism and adult constraint. More advanced moral autonomy is on the contrary explained as based on cooperation and reciprocal respect. According to Piaget this thesis also examines how these two types of morality manifest itself in moral judgment of the child and how it corresponds with child's practise of rules.