

Západočeská univerzita v Plzni

Fakulta filozofická

Bakalářská práce

Piagetova psychologie morálního vývoje

Karel Skramuský

Plzeň 2015

Západočeská univerzita v Plzni

Fakulta filozofická

Katedra filozofie

Studijní program Humanitní studia

Studijní obor Humanistika

Bakalářská práce

Piagetova psychologie morálního vývoje

Karel Skramuský

Vedoucí práce:

Mgr. Miloš Kratochvíl, Ph.D.

Katedra filozofie

Fakulta filozofická Západočeské univerzity v Plzni

Plzeň 2015

Prohlašuji, že jsem práci zpracoval samostatně a použil jen uvedených pramenů a literatury.

Plzeň, duben 2015

.....

Poděkování

Děkuji vedoucímu práce, Mgr. Miloši Kratochvílovi, Ph.D., za ochotu a cenné rady, kterých se mi dostalo při zpracovávání této bakalářské práce.

Obsah

1	Úvod	1
2	Vývoj myšlení a kognitivní vývoj.....	2
2.1	Stadia vývoje myšlení	2
2.2	Stadia morálního vývoje.....	4
3	Hra a pravidla	8
3.1	Hra.....	8
3.2	Pravidla.....	9
3.2.1	Chápání pravidel u mladších dětí	10
3.2.2	Chápání pravidel u starších dětí.....	12
3.2.3	Vědomí pravidel první, druhá a třetí etapa	13
3.2.4	Motorická pravidla, pravidla jednostranného a vzájemného respektu	15
4	Jednostranný respekt, morální realismus a odpovědnost	17
5	Heteronomie a autonomie	23
5.1	Pojetí vývoje morálky z jiného úhlu.....	24
6	Závěr	27
7	Bibliografie.....	28
8	Resumé	29

1 Úvod

Piaget svoji teorii vývoje morálky, založil na klinickém vyšetřování. Diskutoval a hrál hru kuličky s dětmi ze švýcarských škol. Aby se mohl ptát dětí na pravidla her, musel nejdříve zjistit, kdy se vyvíjí inteligence, proto se v první kapitole budeme věnovat Piagetovu vývoji myšlení. Když se u dětí vyvíjí inteligence, postupem času si umí hrát. To je důvod, proč se budeme zabývat samotnou hrou. Morálku tvoří pravidla, a proto se o nich v této práci zmiňujeme velmi často.

Důležitým faktem zůstává, že ve hrách se dá pozorovat jistý vývoj morálky. Podle toho, jak děti chápou pravidla, lze poznat, v jakém stadiu morálního vývoje se jedinec právě nachází. Tato stadia, která charakterizoval Piaget, si podrobněji popíšeme. Každé stadium má své specifické pojmy, jako jsou nátlak, spolupráce, morální realismus, respekt, imanentní spravedlnost, retributivní nebo distributivní spravedlnost atd., ty se mohou promítat do dalšího stadia, které budeme níže vysvětlovat. Bez těchto pojmů by Piaget nejspíš nemohl ukázat, že vývoj morálky se přesouvá z heteronomní morálky na autonomní, proto se zmíníme o heteronomii a autonomii a objasníme, co tyto pojmy znamenají. Ke konci této práce se budeme věnovat problematice ze sociologického pohledu, protože Piaget chtěl srovnat své výsledky s ostatními autory, kteří píšou o morálce. Proto v závěru této práce popíšeme morální chápání Émila Durkheima.

Tato práce nás tedy má seznámit se s Piagetovým výzkumem zaměřeným na vývoj morálky a vývoj inteligence. Popíše, jak Piagetova klinická vyšetření probíhala a k jakým pojmům a závěrům dospěl. Vysvětlíme co má podle něj důležitý vliv na samostatné jedince, kdy děti začínají chápat pravidla, uvědomují si je a řídit se podle nich. V této práci budeme řešit otázky týkající se ohledně stadií vývoje inteligence a čtyř typů stadií vývoje morálky, proč děti přechází od objektivní odpovědnosti na subjektivní odpovědnost, co je to morální realismus, jak souvisí jednostranný respekt a vzájemný respekt s vývojem morálky. Nakonec si ukážeme a popíšeme Durkheimovu teorii morálky, protože ji chápal jinak. A byl také uznávaným badatelem.

2 Vývoj myšlení a kognitivní vývoj

Piagetův popis kognitivního vývoje se považuje za jeden ze tří hlavních postojů, které se řeší i v současné době. Další dva řeší Skinner a Freud, ale o těch se zde nezmiňujeme.

Kognitivním vývojem zde myslíme čtyři stadia morálního vývoje. Je možné, že Piagetovou výzkumnou otázkou především bylo, jak se vlivy vrstevníků podílejí na vývoji logických operací jedince, s jejichž pomocí vypracovává individuální konstrukce morálních úsudků.¹ Co se dozvěděl při zkoumání morálního vývoje To, co se Piaget dozvěděl při zkoumání morálního vývoje, odkazuje k textům *Language and Thought in the Child*, *Judgment and Reasoning in the Child*, *The Child's Conception of the World*, *The child's conception of physical causality*. Je nutné si říci, že co Piaget zjistil o vývoji intelektuálním, platí i v případě kognitivního vývoje.²

2.1 Stadia vývoje myšlení

S morálním usuzováním úzce souvisí vývoj myšlení. To je důvod, proč se v této kapitole budeme zabývat vývojem inteligence podle J. Piageta. Když vzniká inteligence, děti začínají zkoumat svět a objevují jeho zákoutí. Postupem času si také začínají hrát a přesouvají se na další stupeň morálního myšlení. Piaget dále popisuje stadia morálního vývoje a přišel na to, že vývoj myšlení se dá rozčlenit do šesti stadií.

V raném dětství, kdy novorozenec nevnímá sebe sama ani okolní svět,³ tedy během prvních dvou stadií vývoje myšlení, kdy se projevují základní reflexy a první návyky, je dětský vesmír (svět) vytvářen obrazy, které novorozenec může rozeznat. Tyto obrazy nemají ale trvalou podstatu a ani nejsou prostorově organizovány.⁴ Zde je prostor dítěte zaměřen jen na probíhající akci⁵. Nejlepším příkladem této fáze je sání. Již během druhého týdne života kojeneček hledá bradavku a přitom rozlišuje a přizpůsobuje se okolí prsu tak, aby se cítil pohodlně a mohl v klidu sát.⁶

¹ Klusák, Miroslav. *Morální vývoj školáků a předškoláků: Paradigmatické výzvy dle Jeana Piageta*, s. 16.

² *Ibid.*, s. 19-20.

³ Flavell, John H. *The Developmental Psychology of Jean Piaget*, s. 414.

⁴ Piaget, Jean. *The Construction of Reality in the Child*, s. 4.

⁵ *Ibid.*, s. 8.

⁶ Piaget, Jean. *Psychologie intelligence*, s. 97.

Ve druhé fázi vývoje myšlení (první až čtvrtý měsíc), kdy se dítě snaží rozpoznat daný předmět, se rozpoznávání představuje jen v určitých částech asimilace.⁷ To, že rozpoznáný obraz by mohl být objektem, se stane, až když bude oddělen od samotné akce. Tedy dítě si daný předmět musí uvědomit v určité souvislosti s prostorovým vztahem, a to nezávisle na dané reakci⁸. Také během této fáze se dítě snaží identifikovat zvuky, které zaslechne.⁹ V těchto fázích si dítě spojuje pouze momentálně vnímatelný objekt. To znamená, že když objekt zmizí na určitém místě, dítě se bude neustále dívat na to samé místo, kde daný objekt zmizel, dokud se zase neobjeví.¹⁰

Ve třetí fázi vývoje myšlení (čtyři až osm měsíců) se objevuje kruhová reakce, kterou popsal J. M. Baldwin. Kruhová reakce je první pohyb, za nímž se skrývá výsledek, což vytváří celostní činnost.¹¹ „*Představme si nemluvně v kolébce s odkrytou stříškou. Z ní visí řada chrastítek a volně se pohybující modrá stužka. Dítě ji uchopí, a tak neočekávaně rozhoupe celou soustavu chrastítek, aniž by chápalo podrobné časové a příčinné vztahy. Výsledkem je překvapeno a několikrát opakuje celou proceduru.*“¹² Pomocí pohybů nebo dotyků dosahuje trvalé podstaty objektů.¹³ V této fázi dítě začíná chápat, co vidí. Objektu před jeho očima se chce dotknout. Učí se zvládat koordinaci svého vizuálního světa se světem hmatu. Když objekt před jeho očima zmizí, aktivně po něm nepátrá. Aktivní pátrání po předmětu se objevuje až po devátém měsíci života.¹⁴

Ve čtvrté fázi vývoje myšlení (osm až deset měsíců) dítě začíná pátrat po věcech, které zmizely.¹⁵ Pokud se dítě chce zmocnit věci, která je za něčím ukrytá, nezáleží na tom, jestli je ukryta celá nebo jen její část, tak překážku nejdříve odstraní a poté se zmocní předmětu. K odstranění nebo zkoumání předmětu nejdříve využívá schémata¹⁶, která se dříve

⁷ Asimilace je aktivní činnost, jíž si jedinec přizpůsobuje prostředí; též aktivní přizpůsobení nové zkušenosti starému schématu; spolu s akomodací součástí adaptace psychologický jev, kdy nově vnímané a pozorované objekty jsou upravovány v souvislosti s již dříve získanými a osvojenými poznatky; podle J. Piageta zapojení nové zkušenosti do již existující struktury; přetváření skutečných či symbolických předmětů a tím jejich osvojování.

Hartl, Pavel. *Velký psychologický slovník / Pavel Hartl, Helena Hartlová*, s. 48.

⁸ Piaget, Jean. *The Construction of Reality in the Child*, s. 6.

⁹ *Ibid.*, s. 8.

¹⁰ Piaget, Jean. *The Construction of Reality in the Child*, s. 12-13.

¹¹ Piaget, Jean. *Psychologie inteligence*, s. 98.

¹² *Ibid.*, cit., s. 98.

¹³ *Ibid.*, s. 4.

¹⁴ *Ibid.*, s. 13.

¹⁵ *Ibid.*, s. 4.

¹⁶ Schéma je mentální rámec obsahující různé obecné principy a pravidla, které se vztahují ke konkrétním cílům -> ekonomie kognitivní kategorizace, paměť konekcionistická, stadia kognitivního vývoje. Podle J. Piageta dítě zkoumá okolní svět a z poznatků utváří jakési schéma, které vysvětluje, jak co funguje. Nový poznatek se snaží zařadit do již existujícího schématu, případně jej již vytvořenému schématu přizpůsobit. Pokud se rozpor mezi existujícím schématem a novými informacemi stupňuje, dojde k revizi schématu, jeho úpravě nebo nahrazení novým, vhodnějším schématem.

naučilo, jako jsou třepání, tlučení a trhání. Z těchto poznatků se dá říci, že v této fázi se rodí skutečná inteligence. Stále se však nalézají určité nedostatky v inteligenci, které pramení z toho, že dítě nic samo nevynalézá, nehledá nové postupy, pouze používá již známou činnost při jakýchkoliv situacích.¹⁷

V páté fázi (rok až rok a půl) jeho činnost souvisí se skutečností, nebo se dostává do styku s překážkami, které chce odstranit. Pokud chce odstranit překážku, již jen slepě nevyužívá dobře známých schémat, ale snaží se používat jiné prostředky, které zná. Například pokud vidí podložku a na ní kostky, na které nedosáhne, dokáže si osvojit, že když za podložku zatahá, bude to mít na kostky určitý vliv. To znamená, že si jednoduchým úkonem dokáže kostky přiblížit nebo je třeba shodit, aniž by se musel víc hýbat, čímž vylučuje námahu.¹⁸ Z čehož vyplývá, že se objekty stávají individuální látkou.¹⁹

V šesté fázi vývoje myšlení (rok a půl až dva roky) dítě využívá postupů, které dříve neznalo. Objevuje se tu pocit náhlého porozumění.²⁰ Dokáže ihned pochopit, jak využít daný předmět bez předchozího tápání.²¹ Dokonce si dokáže vybavit předmět i místo jeho zmizení.²² Šestá fáze je vyvrcholením předchozích pěti fází.²³ Pro dítě ze začátku svého života U dítěte na počátku života je hrou strach, radost, a zlost.²⁴

Těchto šest fází, při kterých se dá pozorovat vývoj inteligence, patří do senzomotorického stadia. Když tedy víme, jak se u dětí vyvíjí inteligence, vysvětlíme si stadia morálního vývoje. Tato stadia pozoroval Piaget při hraní her s dětmi. Všiml si toho proto, že děti různého věku si uvědomují, chápou a rozvíjí pravidla rozdílně. Nejmladší přijímají pravidla nevědomě. Naopak ti nejstarší si jsou pravidel vědomi a upravují pravidla již podle svých představ.

2.2 Stadia morálního vývoje

V této části se budeme zabývat popisem stadií vývoje morálky podle Jeana Piageta. Pokud má tedy být tato kapitola o vývoji morálky, je nutné si zopakovat to, co jsme si řekli v úvodu této kapitoly, jelikož to, co jsme popsali ve vývoji inteligence, platí i o vývoji

Hartl, Pavel. *Velký psychologický slovník / Pavel Hartl, Helena Hartlová*, s. 524.

¹⁷ Piaget, Jean. *Psychologie inteligence*, s. 99-100.

¹⁸ *Ibid.*, s. 101.

¹⁹ Piaget, Jean. *The Construction of Reality in the Child*, s. 4.

²⁰ Piaget, Jean. *Psychologie inteligence*, s. 101.

²¹ *Ibid.*, s. 102.

²² Piaget, Jean. *The Construction of Reality in the Child*, s. 4.

²³ Piaget, Jean. *Psychologie inteligence*, s. 102.

²⁴ Piaget, Jean. *Play, dreams and imitation in childhood*, s. 90.

morálky. Musíme si také uvést definici morálky. Morálka²⁵ řeší otázku „dobra“ a „zla“, „správnosti a špatnosti“. Heidbrinkr říká: „*Morálka není oblast, kterou by si mohli vědci rezervovat sami pro sebe. Za své morální jednání je zodpovědný každý, ať je to filozof, psycholog, teolog, či docela obyčejný člověk.*“²⁶ My se budeme zabývat především psychologickou částí morálky. Budeme se snažit vysvětlit, jak a proč jednají lidé tak, jak jednají.²⁷

Podle toho jak děti odpovídaly na Piagetovy výzkumné otázky, mohl rozlišit čtyři stadia morálního vývoje. První stadium je čistě motorické a individuální, kdy se děti učí motorickým návykům.²⁸ V tomto případě pravidla ještě nemají donucovací charakter, protože jsou čistě motorická a jsou přijímaná nevědomě.²⁹ Piaget ho nazval *senzomotorickým stadiem* a trvá od narození do jednoho a půl roku.³⁰ V tomto období dítěti chybí myšlení i citový život, který se pojí s představami, a tedy není možné si ztotožnit osoby v jejich nepřítomnosti. Jedinec si také osvojuje vjemové, intelektuální a citové reakce, které ho v budoucnosti ovlivňují.³¹ Během svého vývoje inteligence uspořádává realitu tím, že vytváří hlavní soubory činnosti, například schéma trvalého předmětu, schéma času, prostoru a příčinnosti. Senzomotorická činnost je spjata s vnímáním a navzájem se s vnímáním obohacují.³² Vnímání je zvláštní případ senzomotorických činností. Tato zvláštnost je dána tím, že zobrazuje aspekt poznávací skutečnosti, přičemž činnost jako taková a i senzomotorická činnost je operativní a přetváří skutečnost.³³ V tomto období je pro dítě v citovém vztahu jen objekt, se kterým je přímo v kontaktu. Dítě si tento objekt dokáže vybavit pouze při jeho chvilkové nepřítomnosti, ale pokud je objekt nepřítomen déle, dítě na něj zapomene. Naopak v obrazné představě, tedy při vzpomínce nebo v řeči je objekt vždycky přítomný, i když na jedince momentálně nepůsobí. To dává za vznik citovým vztahům, jako je sympatie či antipatie k druhým.³⁴ V tomto období dítě nemá vědomí vlastního já a jeho svět je soustředěn pouze na vlastní tělo a vlastní činnost. Toto se mění

²⁵ Morálka je mravní kodex soubor principů posuzovaných z hlediska dobra a zla a řídících chování a jednání lidí dané společnosti; lze chápat jako vnitřní víru či přesvědčení a vnější principy vyžadované společností.

Hartl, Pavel. *Velký psychologický slovník / Pavel Hartl, Helena Hartlová*, s. 318.

²⁶ Heidbrink, Horst. *Psychologie morálního vývoje*, cit., s. 16.

²⁷ Ibid., s. 16.

²⁸ Piaget, Jean. *The Moral Judgment of the Child*, s. 16.

²⁹ Ibid., s. 18.

³⁰ Heidbrink, Horst. *Psychologie morálního vývoje*, s. 54.

³¹ Piaget, Jean., Inhelder Bärbel. *Psychologie dítěte*, s. 11.

³² Ibid., s. 36.

³³ Ibid., s. 33.

³⁴ Ibid., s. 103.

během osmnáctého měsíce života, kdy tzv. dochází ke *kopernikovské revoluci*, což znamená, že dítě samo sebe začíná umisťovat do prostoru jako objekt mezi jiné objekty.³⁵

Ke konci senzomotorického stadia (okolo jednoho a půl až dvou let) se objevuje funkce, při které si jedinec dokáže představovat věci na základě popisování toho, k čemu má představovaná věc sloužit, nebo co ji má označovat. Z toho plyne, že jedinci pomáhá např., řeč nebo obrazná představa. Tato funkce se nazývá *sémiotická funkce*. Sémiotická funkce je základní funkcí jednání, které má za úkol přivolat představu nepřítomného předmětu či akci.³⁶ Piaget rozlišil pět druhů takového jednání a popsal je od nejjednoduššího k nejsložitějšímu.

První jednání se objevuje jako *oddálená nápodoba*, ke které dochází při absenci předlohy. Při druhém druhu jednání se objevuje *symbolická nebo také fiktivní hra*. Když malé dítě vidí na zídce kočku, napodobuje poté chování kočky s hračkou nebo s jiným zvířetem. Třetím druhem jednání je *kresba* nebo také *grafický obraz*, který je na začátku přechodem mezi obraznou představou a řečí. Čtvrtým druhem jednání je *obrazná představa* neboli *zvnitřněná nápodoba*. A posledním druhem jednání, které Piaget rozlišil, je *řeč*, kdy může dítě začít verbálně popisovat události, které v daný moment neprobíhají³⁷.

V dalším stadiu se objevuje jistý druh egocentrismu. Probíhá od dvou do pěti let. Piaget vyzoroval, že si dítě začíná uvědomovat určitá pravidla,³⁸ která jsou pro něj posvátná, nedotknutelná, dána rodiči a trvajících navždy, bez možnosti změny. Každý návrh na změnu je přísně odmítnut.³⁹ I když v tomto stadiu hrají děti stejnou hru, hrají si vlastně samy se sebou a nejeví zájem o druhé. Kdo je potom vítězem hry, když každé dítě hraje „jinou“ hru? Děti odpovídali, že vítězem je každý, kdo se baví,⁴⁰ tuto etapu života dítěte nazval *egocentrické stadium* neboli *předoperační*.⁴¹

Třetí stadium je mezi sedmým až desátým rokem. Piaget ho nazývá *kooperační*.⁴² neboli také stadium *konkrétních operací*.⁴³ Každé z dětí se již snaží ve hře zvítězit, a proto začíná kontrolovat činnost protihráče. Dokonce si před hrou začínají sjednocovat

³⁵ Ibid., s. 21.

³⁶ Ibid., s. 52.

³⁷ Ibid., s. 53-54.

³⁸ Piaget, Jean. *The Moral Judgment of the Child*, s. 16.

³⁹ Flavell, John H. *The Developmental Psychology of Jean Piaget*, s. 292.

⁴⁰ Piaget, Jean. *The Moral Judgment of the Child*, s. 16.

⁴¹ Heidbrink, Horst. *Psychologie morálního vývoje*, s. 55.

⁴² Piaget, Jean. *The Moral Judgment of the Child*, s. 16.

⁴³ Heidbrink, Horst. *Psychologie morálního vývoje*, s. 56.

pravidla, která se snaží při hře dodržovat.⁴⁴ V tomto kooperačním stadiu jsou ale pravidla, vyřčena dospělými, stále posvátná a nedotknutelná. Ke konci třetího stadia se pravidlo stává společenským zákonem, jenž se musí plně respektovat.⁴⁵

V posledním stadiu morálního vývoje, které se dá sledovat mezi jedenáctým a dvanáctým rokem, děti kodifikují pravidla. Z toho plyne, že znají a jsou schopny promyslet pravidla hry do nejmenšího detailu a to tak, aby byla přijata celou společností⁴⁶. Piaget ho nazval stadiem *formálních operací*.⁴⁷

Když dítě přechází z jednoho stadia na další, tak se nejen integruje dřívější stadiu do následujícího, ale restrukturalizuje se jako celek. Pokud jsou si problémy podobné, budou vyjádřeny v nové podobě.⁴⁸

⁴⁴ Piaget, Jean. *The Moral Judgment of the Child*, s. 16.

⁴⁵ *Ibid.*, s. 18.

⁴⁶ *Ibid.*, s. 17.

⁴⁷ Heidbrink, Horst. *Psychologie morálního vývoje*, s. 56.

⁴⁸ Fischer, Hardi. The Psychology of Piaget and Its Educational Applications. *International Review of Education / Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft / Revue Internationale de l'Education* [online]. Vol. 10, No. 4 (1964), pp. 431-440. s. 436. [cit. 26.3.2015]. Dostupné z: <<http://www.jstor.org/stable/3442313>>

3 Hra a pravidla

3.1 Hra

V předchozích kapitolách jsme se seznámili s vývojem inteligence a s morálními stadii. Pomocí her dokázal Piaget rozlišit již popsané stadia kognitivního vývoje. Sociální hry začal zkoumat, protože nejdříve musel zjistit, co znamená respekt vůči pravidlům z hlediska dítěte. V této kapitole nám nastávají otázky, co vede děti ke hraní her, co pravidla pro děti znamenají, jaký je rozdíl mezi hrou a rituálem. Také musel Piaget zjistit, proč děti různého věku hrají stejné hry rozdílným způsobem a respektují jiný druh pravidel. A to všechno zkoumal právě proto, že morálka jako taková, je tvořena systémem pravidel.⁴⁹

Dětské hry tvoří jeden z nejvíce obdivuhodných sociálních orgánů.⁵⁰ Ještě dříve než si děti začnou hrát se svými vrstevníky, od kterých se učí nejen pravidla, ale i jejich respektování, jsou silně ovlivněny svými rodiči,⁵¹ kteří od kolébky na ně mluví a vystavují je různým vztahům.⁵² Hrubě řečeno, morální pravidla a pravidla obecně se dědí z generace na generaci.⁵³ I když se morální pravidla děti učí od dospělých, pozná se, že dospělý má jiný pohled na svět, než dítě. Existují ale jisté podobnosti mezi jednáním a myšlením, protože jsou pozorovatelná ve všech stupních stadií.⁵⁴ Pro své klinické vyšetřování vybral Piaget hru kuličky právě proto, že měl jistotu, že drtivá většina dětí ji zná a hraje ji. I když je to napohled jednoduchá hra, u které dítě používá především motorik,⁵⁵ tvoří ji extrémně složitý systém pravidel.⁵⁶

Pravidla her tvoří dva jevy. První jev je *praktikování pravidel*. Tento jev ukazuje, jak dítě používá pravidla v různém věku. Druhým jevem je *vědomí pravidel* neboli, jak dítě v různém věku charakter pravidel chápe. Tedy zda pravidla mají rysy něčeho povinného a posvátného, nebo mají rysy dětské vlastní volby, a to ať se jedná o heteronomii nebo autonomii.⁵⁷ To dítěti určuje další sociální život. Pravidla pro něj nemusejí být vždy mravními závazky, ale pouze pravidelnými zvyky. Pak se tyto zvyky za pravidla

⁴⁹ Flavell, John H. *The Developmental Psychology of Jean Piaget*, s. 291.

⁵⁰ Piaget, Jean. *The Moral Judgment of the Child*, s. 1.

⁵¹ *Ibid.*, s. 2.

⁵² Heidbrink, Horst. *Psychologie morálního vývoje*, s. 45.

⁵³ *Ibid.*, s. 1-2.

⁵⁴ Heidbrink, Horst. *Psychologie morálního vývoje*, s. 45.

⁵⁵ Piaget, Jean. *Play, dreams and imitation in childhood*, s. 106.

⁵⁶ Piaget, Jean. *The Moral Judgment of the Child*, s. 1.

⁵⁷ *Ibid.*, s. 3.

jako taková považovat nedají.⁵⁸ Pokud si dítě, když jde spát, začne cucat palec, nebo držet okraj peřiny, není to pravidlo, ale je to jakýsi rituál, při kterém ví, že má jít spát. A tento rituál je příprava na symbolické hry.⁵⁹

Pokud chtěl Piaget analyzovat praktikování pravidel a vědomí pravidel, musel si dát pozor na některá fakta. Prvním faktem je, že děti hrají hry odlišnými způsoby. Druhým faktem je, že pravidla her se dají pozměnit s ohledem na čas a místo. Znamená to, že děti z jedné školy hrají kuličky jiným způsobem, než děti z ostatních škol, a tak to jde i napříč městy.⁶⁰ Dá se říci Jiný kraj, jiný mrav. Posledním faktem je, že děti, ačkoli z jedné školy, ale jiného věku, hrají kuličky podle různých pravidel. Těmto pravidlům přisuzují děti v každém období života jinou důležitost.⁶¹ V tu chvíli nastávají otázky typu, jak si jedinci v určitém věku tato pravidla osvojují a co vyplývá se vzrůstajícím počtem pravidel. K tomuto výzkumu si Piaget přizval dvacet chlapců ve věku od čtyř do třinácti let a poprosil je, jestli by mu mohli ukázat, jak kuličky hrají. Aby mohl výzkum proběhnout bez jakéhokoliv ovlivňování, musel se zdržet veškerých poznámek, a to i když viděl chyby, nebo měl dokonce návrhy na vylepšení hry. Po skončení hry se zeptal, kdo vyhrál a proč. Pokud dětem nebylo vše jasné, začaly hrát znovu.⁶²

Při druhé části výzkumu se ptal dětí, jestli by mohly vymyslet nějaké nové pravidlo.⁶³ Sám Piaget se ale musel také ujistit, že je to opravdu nové pravidlo a není pouze vylepšením nějakého starého pravidla, které děti již znaly. Pokud byla jasná i druhá část, mohly nastat následující dvě otázky, zda lidé hráli kuličky vždy stejně jako v dnešních dobách, jaký je původ pravidel. Vymyslely je děti, rodiče, nebo jsou zde obecně bez jakéhokoliv přičinění? Věří v jejich nadpřirozenost nebo v jejich konečnost?⁶⁴

3.2 Pravidla

Nastává také otázka, když už Piaget ukazuje vývoj morálky na pravidlech her, co ta pravidla vlastně jsou? Podle Piageta je to něco, co je vně jedince a je to posvátné.⁶⁵ V určitém věku se pravidla chápou rozdílně. K pravidlům se pojí dva druhy respektu, které

⁵⁸ Piaget, Jean. *Psychologie intelligence*, s. 148.

⁵⁹ Piaget, Jean. *Play, dreams and imitation in childhood*, s. 93.

⁶⁰ Piaget, Jean. *The Moral Judgment of the Child*, s. 4.

⁶¹ *Ibid.*, s. 5.

⁶² *Ibid.*, s. 13-14.

⁶³ Flavell, John H. *The Developmental psychology of Jean Piaget*, s. 291.

⁶⁴ Piaget, Jean. *The Moral Judgment of the Child*, s. 15.

⁶⁵ *Ibid.*, s. 18.

souvisejí se sociálním chováním a jsou nejvyšší hodnotou k pochopení dětské morálky.⁶⁶ Chápání pravidel a druhů respektu budeme probírat v následujících řádcích.

3.2.1 Chápání pravidel u mladších dětí

Piaget se zabýval nejdříve praktikováním pravidel v prvních dvou stadiích, která trvají do osmého roku života. Prvním stadiem se moc zabývat nehodlal, protože nijak nesouviselo přímo s dítětem. Uveďme jeden příklad, abychom dokázali to, co tvrdil o prvním stadiu. Piaget dal dítěti ve věku tři roky a čtyři měsíce deset kuliček a sledoval jeho reakce.⁶⁷ V první řadě sledoval, jak se dítě snaží pochopit, co daný předmět znamená. Poté, co zjistilo, že jsou to kuličky, nechalo je spadnout na koberec, položilo je na křeslo do jedné z prohlubní, pak do další a takto vyměnilo všechny prohlubně. Další den dítě své počínání opakovalo.⁶⁸ Ve druhé řadě sledoval, jak rychle se dítě dokáže přizpůsobit kuličkám a začne si s nimi hrát.⁶⁹ Za třetí bylo důležité to, co kuličky představují. Mohly představovat například jídlo na vaření, vajíčka v hnízdě a mnoho dalšího. Tento experiment mu ukázal nástin rituálního chování.⁷⁰

S ohledem na motorické nebo rituální chování není pochyb, že tato chování mají něco společného s obecnými pravidly, zejména s vědomím pravidelnosti. Piaget rozlišuje mezi chováním, které přichází z potěšení pravidelnosti a chováním, do kterého vstupuje prvek závazku. Jistým vědomím závazku se zabývali také Durkheim a Bovet, kteří rozlišovali mezi pravidlem v pravém slova smyslu a pravidelností.

Během druhého egocentrického stadia se dá sledovat celá řada případů, při kterých dítě využívá pravidla víceméně jako obřad. Tato pravidla si dítě formuluje a upravuje s ohledem na vůli. V ten samý okamžik se je dítě snaží přidat ke svým běžným zákonům.⁷¹ Aby Piaget potvrdil své domněnky, hraje se šest a půl roku starým hochem jménem Baum kuličky. Vše, co je spojené se začátkem hry, nechá chlapce udělat. Nakreslit čáru, položit kuličky do hřiště a další věci. Nejprve se Bauma zeptá, kdo má začít, ale chlapci na pořadí nezáleží. Jednou začíná on, jindy zase někdo jiný. Na druhou otázku, zda jde zjistit, kdo má začít, ale Baum odpoví záporně. Poté se Piaget optá, jestli zná čáru. Setkává se s kladnou odpovědí, ale ukazuje se, že hoch myslel čáru jako hru, ale Piaget měl na mysli

⁶⁶ Ibid., s. 18-19.

⁶⁷ Ibid., s. 19.

⁶⁸ Heidbrink, Horst. *Psychologie morálního vývoje*, s. 55.

⁶⁹ Piaget, Jean. *The Moral Judgment of the Child*, s. 20.

⁷⁰ Ibid., s. 21.

⁷¹ Ibid., s. 24.

čáru jako výchozí bod u hry kuličky. Na konci hry Piaget zjišťuje, kdo vyhrál. Baumova odpověď zní, že ten, kdo se dotkl kuličky, tedy Baum i Piaget.⁷²

Egocentrismus⁷³ je ve své podstatě rozlišování v tom smyslu, že děti často napodobují druhé, aniž by si toho byly vědomy. V dítěti vzniká zmatek, protože je napodobuje, i když nechápe, co dělají druzí. I když dítě nechce napodobovat druhé a chce si danou věc udělat po svém, nastává u něj přesně ten samý model jako u osoby předním.⁷⁴ Egocentrismus se vyskytuje jako meziproductová forma chování mezi jedincem a sociálním chováním neboli chováním společnosti.⁷⁵ Postupem času egocentrismus inklinuje ke spolupráci.⁷⁶ Přes imitaci a řeč dospělých se dítě v jistém smyslu začíná socializovat.⁷⁷ Pojem „sociální“ má dva způsoby vysvětlení, a to jak z hlediska poznání, tak z hlediska citového. Vztah mezi dítětem a dospělým je zdrojem jazykových a výchovných přenosů, zvláště pak mravních citů. Dále nalézáme, že existují další typy vztahů, jež mohou být mezi sobě rovnými a z části mezi dětmi a dospělými.⁷⁸

Aby Piaget ukázal rozdíl mezi druhým a třetím stadiem, pozoroval dvě děti, které si nejdříve hrály o samotě. Každé z nich mělo zažitý jiný způsob hry. Starší na konci hry řeklo „*Já vyhrál*“, ale mladší nikoliv. Poté je poprosil, jestli mohou hrát spolu. Při společné hře však stále hrály podle způsobu hry, který provozovaly o samotě. Občas se dokonce stalo, že obě hrály v ten samý moment.⁷⁹ Faktem tohoto chování je to, že žádný z nich nechce být lepší než to druhé. Každé se snaží vyhrát ze svého úhlu pohledu. V tomto stadiu vlastně jedinec nejeví zájem o druhé.

Z jedné strany se děti snaží hrát jako starší jedinci. Na druhé straně samy sebe přesvědčují, že jejich způsob hry je ten správný.⁸⁰ Vlastnosti egocentrismu Piaget neviděl v plné míře, dokud se nezačal věnovat tomu, kdy si děti začínají uvědomovat, že hra má nějaká pravidla.⁸¹ Druhé stadium chápání pravidel se dá rozdělit na dva stupně. První z nich je, že existují obecná pravidla pro všechny hráče. Pokud tedy jeden hráč bude

⁷² Heidbrink, Horst. *Psychologie morálního vývoje*, s. 55.

⁷³ Egocentrismus je vývojové stadium: podle J. Piaget u malých dětí normální etapa daná neschopností.

Hartl, Pavel. *Velký psychologický slovník / Pavel Hartl, Helena Hartlová*, s. 121.

⁷⁴ Piaget, Jean. *Play, dreams and imitation in childhood*, s. 73-74.

⁷⁵ Piaget, Jean. *The Moral Judgment of the Child*, s. 27.

⁷⁶ *Ibid.*, s. 290.

⁷⁷ *Ibid.*, s. 27.

⁷⁸ Piaget, Jean., Inhelder Bärbel. *Psychologie dítěte*, s. 104-105.

⁷⁹ Piaget, Jean. *The Moral Judgment of the Child*, s. 30.

⁸⁰ *Ibid.*, s. 31.

⁸¹ *Ibid.*, s. 32.

hrát hru určitým způsobem, musí hrát všichni stejně. Druhý je, že ne všichni hráči budou vždy souhlasit s průběhem dané hry.⁸²

3.2.2 Chápání pravidel u starších dětí

Ve věku sedmi až dvanácti let se dá pozorovat stadium *začínající spolupráce*, které je charakterizováno jako pokles v symbolice a vzrůstu pravidel ve hře.⁸³ V tomto stadiu se objevuje vzájemné porozumění při hře. Děti začínají diskutovat o způsobu, jak si budou hrát. Potěšení ze hry přestává být egocentrické, ale stává se sociální. Už to není jen o tom porazit druhé a získat více kuliček, ale také mít potěšení ze hry pomocí dodržování jistých pravidel. Děti ve věku sedmi let, které jsou ve stadiu *začínající spolupráce*, neznají pravidla ještě zcela do detailu, ale snaží se je naučit vzhledem k jejich společnému zájmu o hru. Sice si už spolu hrají a komunikují podle jistých pravidel, ale když se Piaget žáků zeptal v soukromí, a to dokonce i když chodili do stejné třídy, stále u nich nalézal rozdíly ve vnímání pravidel, které se ale zmenšovaly. Tyto rozdíly sledoval, i když se žáci učili od toho, který měl nejvíce zkušeností. Hra se tak teprve v tomto stadiu stává sociální, protože během ní začíná určitá kooperace mezi hráči. Předtím si každé dítě hrálo bez ohledu na druhé.⁸⁴ Děti, které dospěly do třetího stadia vnímání pravidel a dosáhly takto kolektivního zájmu, u nich se dá již řád hry srovnat s diskuzí o pravidlech v samotné hře.⁸⁵ V tomto stadiu jsou pravidla předávána z generace na generaci a dá se říci, že už dříve byla zavedena.⁸⁶

Naopak ve čtvrtém stadiu pravidla už znají v jejich plné míře a pravidla jsou také využívána celou společností. Toto stadium není pouze o tom být lepší než druhý, ale je také o tom soustředit se na to, aby hra měla ucházející pravidla, a zajistit také, aby daná pravidla spolu co nejvíce souvisela. Ve stadiu *kodifikování pravidel* se zájem o pravidla odrazil ode dna. Což znamená, že děti se snaží řešit pravidla společně. Nová věc, která se tu objevuje, vyplývá následující, děti mají zvláštní potěšení v nacházení všech možných případů pravidel a jejich kodifikaci, než v samotné hře.⁸⁷ Děti se v tomto stadiu zajímají o pravidla samotná. Protože děti mají rády komplikované věci, snaží se hledat lepší řešení pravidel, a tudíž jim jde o vlastní zájem. Jsou tedy založena spontánně a závisí na dočasné dohodě.⁸⁸

⁸² Ibid., s. 35.

⁸³ Piaget, Jean. *Play, dreams and imitation in childhood*, s. 140.

⁸⁴ Piaget, Jean. *The Moral Judgment of the Child*, s. 36.

⁸⁵ Ibid., s. 38.

⁸⁶ Piaget, Jean. *Play, dreams and imitation in childhood*, s. 143.

⁸⁷ Piaget, Jean. *The Moral Judgment of the Child*, s. 40.

⁸⁸ Piaget, Jean. *Play, dreams and imitation in childhood*, s. 143.

Děti do osmy let ještě zcela nechápou pravidla a zajímají se jen o samotnou hru. Není u nich známka po kodifikaci pravidel nebo jejich dodržování. I když si děti v těchto stadiích hrají společně, hrají si každý sám se sebou, protože nejeví zájem o druhé. Od osmého roku děti začínají jevit zájem o samotná pravidla. Ve třetím stadiu děti chtějí hrát podle jistých pravidel, ale stále je neumí vymyslet nebo upravit tak, aby byla přijímána celou společností.

3.2.3 Vědomí pravidel první, druhá a třetí etapa

Vědomí pravidel se nedá oddělit od morálního života dítěte jako celek.⁸⁹ Pokud se Piaget snažil analyzovat dětské pocity a myšlenky ohledně pravidel, nacházel jejich splynutí s nevědomými příkazy, které jedinec přijímá jako celek.⁹⁰ Zde mu nastaly otázky, jestli jednoduché jednotlivé zákonitosti, které předcházejí pravidlům uložených v dětech, vedou k vědomí pravidel či nikoliv? A pokud ano, je samotné vědomí ovlivněno přímo dospělými? Podle odpovědí přišel na to, že se zde nachází etapy vědomí pravidel, které zde budeme probírat.

Během první etapy dítě hraje kuličky způsobem jemu vlastním. Takovýto způsob hraní se může považovat za uspokojování motorických zájmů, nebo symbolické fantazie. Tento ojedinělý jev je protipól ritualizace, kterou lze pozorovat u každého dítěte ještě předtím, než dokáže mluvit, nebo mít nějakou zkušenost s morálním nátlakem dospělých.⁹¹ Podle každého rituálu se dá rozeznat, co vymyslelo dítě, co je dáno geneticky, a nakonec, kde se objevil dospělý nátlak. Například teplo pálí (psychický zákon), je zakázáno na něj sahat (morální zákon) a dítě, které si hraje v kuchyni, bude na všechno sahat (rituál). Ale dětská mysl nedokáže rozlišit tyto tři typy zákonitostí. Tedy jak by mohla dětská mysl na první pohled rozlišovat mezi těmito třemi typy pravidelností? Z pohledu dítěte tyto rozdílnosti neexistují.⁹²

Co tedy vědomí pravidel znamená během první etapy? Jelikož dítě nikdy nevidělo nikoho si hrát, dá se říci, že je to čistě osobní a individuální rituál. Dítě těší jakákoliv forma opakování, ale žádná z toho není ukládána pravidlem povinnosti. Dítěti je známo, že některé věci jsou buď povoleny, nebo zakázány.⁹³ Proto je docela možné, že když dítě poprvé přijde do styku s kuličkami, uvědomí si, že bude muset aplikovat nějaká pravidla na tyto nové

⁸⁹ Piaget, Jean. *The Moral Judgment of the Child*, s. 41.

⁹⁰ *Ibid.*, s. 41-42.

⁹¹ Klusák, Miroslav. *Morální vývoj školáků a předškoláků: Paradigmatické výzvy dle Jeana Piageta*, s. 96.

⁹² Piaget, Jean. *The Moral Judgment of the Child*, s. 43.

⁹³ *Ibid.*, s. 44.

objekty. To je ten důvod, proč je původ vědomí pravidel dokonce v tak omezeném poli, jako jsou kuličky, podmíněn morálním životem dítěte. Tohle se vyjasní při druhé etapě vědomí pravidel dítěte⁹⁴.

Druhá etapa nastává v momentě, kdy dítě někoho začíná napodobovat, nebo s někým vede dialog a chce hrát podle jeho pravidel. Ale jaká je myšlenka ve formě těchto pravidel? Piaget vymyslel tři otázky, které by mu měly analyzovat vědomí pravidel. Jak pravidla vznikla? Byla pravidla vždy stejná jako v dnešní době a mohou být změněna?

Pravidla jsou podle dětí nedotknutelná, posvátná a trvající navždy. Jsou dána dospělou autoritou.⁹⁵ Děti na začátku svého vývoje myšlení neznají přesný význam „před“ a „po“, ale čas měří podle svých pocitů. Pro ně vymyslet znamená skoro to samé jako objevit věčnou realitu v sobě. Nebo jednodušeji. Dítě nemůže rozlišit jako dospělí mezi aktivitou, která zahrnuje vymyšlení něčeho nového, a pamatování si minulosti. Nesmíme zapomenout, že do věku šesti až sedmi let se těžko rozlišuje mezi tím, co mají ze své hlavy, a tím, co jim vštípili dospělí. Za prvé to pochází z obtíží při retrospektivě a za druhé z nedostatku organizace v jejich paměti.⁹⁶ To vede k tomu, že si děti myslí, že něco umí již od nepaměti, ale přitom se to naučily teprve nedávno.

V této etapě si děti víceméně vybírají pravidla hry, ale jsou silně ovlivněny příklady, které znaly již z dřívější doby, a dokonce v nich nevidí žádný problém. Na druhou stranu si ale každé dítě hraje samo pro sebe a nebere ohledy na druhé. Pro ně vyhrát znamená být úspěšný v trefování kuliček, na které míří. Ještě navíc tyto děti chovají respekt k pravidlům. Pravidla jsou pro ně věčná vzhledem k autoritě rodičů nebo boha. Je zakázáno měnit je ve všech případech, i přestože by byla užitečnější.⁹⁷

Nejvíce výraznou vlastností morálky je egocentrická část, protože dětský egocentrismus je asociální a vždy souvisí s nátlakem dospělých. Ve všech sférách musíme rozlišit dva typy sociálních vztahů, nátlak a spolupráci. V nátlaku je uložen jednostranný respekt k autoritě, naopak ve spolupráci je zase, jednoduše vzato, vztah mezi dvěma rovnocennými jedinci. Egocentrismus je protikladem spolupráce. Lze tedy říci, že spolupráce samotná dokáže socializovat jedince a nátlak je spojenec dětského egocentrismu.

Ve třetí etapě vědomí pravidel se pravidla kodifikují a podstupují úplnou transformaci, což znamená, že přechází z heteronomie k autonomii. Pravidla hry už nejsou pro děti vnějším

⁹⁴ Klusák, Miroslav. *Morální vývoj školáků a předškoláků: Paradigmatické výzvy dle Jeana Piageta*, s. 97.

⁹⁵ *Ibid.*, s. 98.

⁹⁶ Piaget, Jean. *The Moral Judgment of the Child*, s. 49.

⁹⁷ Klusák, Miroslav. *Morální vývoj školáků a předškoláků: Paradigmatické výzvy dle Jeana Piageta*, s. 96.

zákonem ani něčím posvátným,⁹⁸ ale jsou způsobena společenským obsahem, který jedinci musí respektovat, pokud chtějí být loajální. Tato změna je patrná ze tří znaků. Prvním znakem je, že děti akceptují změny pravidel, pokud s nimi souhlasí i ostatní jedinci. Souhlasí s nimi, protože tyto změny pravidel mohou být lepší, a to tím, že se zde objevuje společný zájem o samotnou hru. Druhým znakem je, že dítě přestane vnímat pravidla jako věčná a že jsou nezměnná celé generace. Posledním znakem se stává, že děti chápou původ pravidel stejně jako dospělý.⁹⁹ Zde se konečně nachází spojení kooperace a autonomie, které navazuje na spojení egocentrismu a nátlaku.¹⁰⁰ V této etapě se pravidla spolupráce stávají účinným mravním zákonem a nahrazují tak pravidla nátlaku.¹⁰¹ Částečná funkce spolupráce vede děti k praktikování vzájemnosti.¹⁰² Musí se zde rozlišit mezi momentální dohodou, která existuje v myslí, a ideální dohodou, která definuje větší a intenzivnější používání duševní výměny.

U dětí probíhají tři etapy vývoje vědomí pravidel, kdy si postupem času uvědomují, že pravidla nejsou věčná, můžou být změněna tak, aby byla přijímána celou společností. Pomocí uvědomění si pravidel přecházejí děti z heteronomie k autonomii, od jednostranného respektu ke vzájemnému, ale o tom se budu podrobněji zmiňovat až v dalších kapitolách.

3.2.4 Motorická pravidla, pravidla jednostranného a vzájemného respektu

V další části se zaměříme na období, v nichž se u dětí projevují výše uvedená pravidla. Také popíšeme, co daná pravidla obnáší.

Piaget se snažil najít odlišnosti sociálních postojů dítěte a civilizovaného dospělého. Novorozenec je asociální, zato ale dítě ve stadiu egocentrismu je subjekt vnějšího nátlaku a může trochu spolupracovat. Civilizovaný dospělý jedinec představuje spolupráci mezi rozdílnými povahami s ohledem k sobě rovným. Někdy se může stát, že pravidla spolupráce jsou výsledkem pravidel nátlaku, což se dá považovat za jednostranný respekt, a pravidly motoriky. Existují proto tři typy chování, motorické chování, egocentrické chování a chování na základě spolupráce.¹⁰³ Tam, kde se objevuje typ chování za pomoci spolupráce se sobě rovnými, je už dítě považováno za dospělého. Jinak řečeno, v každém dospělém člověku je dítě a v každém dítěti je dospělý člověk. V dítěti existují jisté postoje a víry, které

⁹⁸ Ibid., s. 97.

⁹⁹ Piaget, Jean. *The Moral Judgment of the Child*, s. 57.

¹⁰⁰ Klusák, Miroslav. *Morální vývoj školáků a předškoláků: Paradigmatické výzvy dle Jeana Piageta*, s. 98.

¹⁰¹ Piaget, Jean. *The Moral Judgment of the Child*, s. 62.

¹⁰² Ibid., s. 63.

¹⁰³ Ibid., s. 79.

intelektuální vývoj žene k odstranění. Postoj a víra se setkávají jak v dítěti, tak v dospělém, ale jeden z nich převažuje v dospělosti a druhý v dětství.

Tři typy chování lze odlišit podle typů pravidel, motorická pravidla, pravidla v důsledku jednostranného respektu a pravidla v důsledku vzájemného respektu. Motorická pravidla se v jejich začátcích mění ve zvyk. Nemluvně si zvyká, jak má jeho hlava ležet na polštáři atd. To se potom stává návykem, a proto musí výchova probíhat už od kolébky. Tato pravidla jsou výsledkem opakovaných pocitů, které vyplývají z ritualizace určitých schémat.¹⁰⁴ Motorická inteligence se definuje jako asimilační směs k dřívějším schématům a adaptaci na aktuální stav situace.

Čím jsou děti menší, tím více respektují starší děti. Ale skvělá skutečnost ve vývoji pravidel her je, že čím jsou starší, ovládání staršími je menší. Jak dítě roste, nahrazuje spolupráce nátlak. Děje se tak z důvodu, že dítě je mnohem starší a postupně se stává nezávislým na dospělé osobě, kterou není kontrolováno. Dítě okolo třináctého roku se vymaňuje z rodinného kruhu a začíná se dostávat do velkého počtu sociálních kruhů, jež rozšiřují jeho mentální obzor. Vzhledem k naší společnosti se dá u dětí pozorovat, že spolupráce vytváří hluboko ležící společenský jev, a to ten, že jakmile se jedinec stane nezávislým na autoritě, má sklon vnímat spolupráci jako normální formu sociální rovnováhy.¹⁰⁵ Společenský respekt se objevuje jako nezbytně spojený s autonomií a má dvě složky, intelektuální a morální. Intelektuální hledisko osvobozuje dítě od názorů, které na něj byly uloženy dospělým, zatímco upřednostňovalo vnitřní soudržnost a vzájemnou kontrolu. Z morálního hlediska nahrazuje normy autority podle vlastní normy ve vědomí sebe sama normami reciprocit a soucitu.¹⁰⁶

¹⁰⁴ Ibid., s. 78-80.

¹⁰⁵ Ibid., s. 98-99.

¹⁰⁶ Ibid., s. 103.

4 Jednostranný respekt, morální realismus a odpovědnost

V této kapitole se zabýváme dětskou odpovědností, morálním realismem a jednostranným respektem, protože hrají také důležitou roli v morálním vývoji. Bude nás zajímat, jak tyto tři pojmy spolu souvisí, co je určuje, zdali jsou na sobě závislé a jak důležité jsou pro vývoj dětské morálky. Na začátku této kapitoly bychom si měli ujasnit důležitý fakt, že jednostranný respekt předchází vzájemnému respektu.

Mladší děti často měří závažnost lží s ohledem na nepravdivost jejich prohlášení a nikoliv z hlediska motivů, které je určují. Aby Piaget dokázal existenci a všeobecnost objektivní odpovědnosti, vymyslel několik otázek. Těmito otázkami se děti dotazoval na důsledky nemotornosti, protože nemotornost představuje neméně důležitou roli v dětském životě, poněvadž přichází do konfliktu s okolím dospělých. Každý moment, kdy je dítě nemotorné a něco rozbije či rozlije, rozhněvá dospělého jedince. Většinu času je tento dospělý hněv neomluvitelný, ale dítě k němu přirozeně připojuje určitý smysl.¹⁰⁷ Dospělí velmi těžce nesou nemotornost dětí. Pokud rodiče špatně pochopí situaci a ztratí nad sebou kontrolu kvůli tomu, kolik dítě způsobilo škody, dítě může začít přijímat tento způsob pohledu na věc a poté to doslova aplikovat jako uložená pravidla, i když nebyla přímo autoritou slovně vyjádřena.¹⁰⁸ Když se rodiče nad to přenesou, tak si dítě nastaví své vlastní pocity, aniž by bylo rodiči ovlivněno, a objektivní zodpovědnost se tím sníží.¹⁰⁹ Můžou nastat případy, kdy je nemotornost způsobena v důsledku nedbalosti nebo neposlušnosti. Aby toto své tvrzení Piaget potvrdil, nechal děti porovnat několik příběhů o dvou druhích nemotornosti. Jeden s náhodou, nebo dokonce dobře míněným činem, ale dítě svým činem způsobí větší materiální škodu, druhý bez následků, ale se špatným úmyslem. Po prozkoumání příběhových odpovědí vzniklo několik problémů vztahující se i ke krádeži, které v této práci řešit nebudeme. Piaget se dále v tomto okruhu zkoumání zaměřil na to, čemu děti věnují větší pozornost. Jestli na motiv, nebo materiální důsledky.¹¹⁰

Do desátého roku života existují dva typy odpovědí. První, činy jsou hodnoceny z materiálního výsledku nezávisle na motivech. Ten, kdo rozbije neúmyslně více věcí (hrníčků), je horší a má být přísněji potrestán než ten, který rozbije úmyslně jen jednu věc.

¹⁰⁷ Klusák, Miroslav. *Morální vývoj školáků a předškoláků: Paradigmatické výzvy dle Jeana Piageta*, s. 74.

¹⁰⁸ Piaget, Jean. *The Moral Judgment of the Child*, s. 126-127.

¹⁰⁹ *Ibid.*, s. 127.

¹¹⁰ *Ibid.*, s. 117-118.

Druhou odpovědí bylo, že samotné motivy jsou důležitější než materiální škoda.¹¹¹ Také se může stát, že dítě jednou hodnotí čin z jedné strany a podruhé z druhé strany. Objektivní odpovědnost se zmenšuje, čím jsou děti starší. Oba postoje mohou koexistovat vzájemně v jednom dítěti, a dokonce i ve stejném věku.¹¹² Tyto dva postoje se částečně překrývají, ale postupem času druhý postoj dominuje nad prvním. Z toho plyne, že objektivní zodpovědnost se objevuje bez pochyby jako výsledek určitých dospělých omezení. Pokud dítě ve svých starších sourozencích nebo spoluhráčích objeví jistý druh společnosti, jež je vytvořena na touze po spolupráci a sympatiích, vytvoří se nový druh morálky založené na vzájemnosti a nikoliv na poslušnosti. Tento druh morálky je pravý druh morálky založené na záměru a subjektivní odpovědnosti.¹¹³ Piaget ho nazval autonomní morálkou. Jedinec následuje svá morální pravidla, která si utvořil, a uvědomuje si respekt k druhým osobám, s nimiž je v určitém vztahu.¹¹⁴

A jak je to s objektivní odpovědností a lhaním? Bez pochyby se dá říci, že lži v dětském myšlení jsou daleko závažnějším prohřeškem, než nemotornost, nebo dokonce krádež. Lhát je „přirozené“ a dá se to považovat za část dětských egocentrických myšlenek. Tím nastává srážka egocentrického postoje s morálními omezeními dospělých.¹¹⁵ Děti chápou, že lež je úmyslné říkání toho, co není pravda, a také, že lež je špatné slovo.¹¹⁶ Mladší jedinci nerozlišují, šlo-li o záměrnou lež nebo chybu, ale věnují pozornost pouze výsledku. Když tedy dítě řekne pánovi, jakou cestou se má vydat, protože si myslí, že ji zná, a pán se ztratí, dítě má být potrestáno. Na druhou stranu dítě, které řekne lež, ale pán cestu najde sám, tak potrestáno být nemá.¹¹⁷ Piaget zjistil, že starší jedinci berou v potaz motiv, takže u nich je to přesně naopak Piaget se dozvídá, že pro děti je nereálnost lži větším proviněním. „Pes velký jako kráva“ za tuto lež má být dítě přísněji potrestáno než dítě, které řekne, že „nemá žádný domácí úkol.“ Na tom se dá pozorovat ryze objektivní odpovědnost. Ta se objevuje u nejmenších dětí a postupem času se snižuje její význam.¹¹⁸ Z toho vyplývá, že menší děti ignorují záměr a zajímají se jen o výsledek daného činu. Na druhou stranu starší děti dávají pozor na daný motiv.¹¹⁹

¹¹¹ Flavell, John H. *The Developmental psychology of Jean Piaget*, s. 292.

¹¹² Piaget, Jean. *The Moral Judgment of the Child*, s. 174.

¹¹³ *Ibid.*, s. 134-135.

¹¹⁴ DeVries, Rheta. Piaget's Social Theory. *Educational Researcher*[online]. Vol. 26, No. 2 (Mar., 1997), pp. 4-17, s. 4. [cit. 26.3.2015]. Dostupné z: <<http://www.jstor.org/stable/1176032>>

¹¹⁵ Piaget, Jean. *The Moral Judgment of the Child*, s. 135.

¹¹⁶ *Ibid.*, s. 136.

¹¹⁷ Piaget, Jean. *The Moral Judgment of the Child*, s. 146.

¹¹⁸ Klusák, Miroslav. *Morální vývoj školáků a předškoláků: Paradigmatické výzvy dle Jeana Piageta*, s. 76.

¹¹⁹ Piaget, Jean. *The Moral Judgment of the Child*, s. 158.

Morální nátlak je podobný intelektuálnímu nátlaku a doslovnému znaku, který má dítě tendenci připisovat bezproblémově přijatým pravidlům, a tak přijmout jazykovou a intelektuální realitu uloženou na něj dospělými.¹²⁰ Toto se nazývá morální realismus. Je založen na rovině rozsudků hodnot, jež souvisejí se jmenovitým realismem. Morální realismus se dá nazvat jako tendence, která znamená přesvědčení, že mravní hodnoty a povinnosti nejsou jen lidskou konstrukcí, ale jsou nezávislé na mysli a plní se bez ohledu na okolnostech. Tvrzení, že kouření je nezdravé, je stejné, jako obloha je modrá. Morální realismus obsahuje nejméně tři znaky.

První, povinnost je v podstatě heteronomní, z čehož plyne, že jakýkoliv čin ukazující poslušnost k pravidlu, nebo dokonce poslušnost k dospělému bez ohledu na to, jestli čin je dobrý nebo špatný. Pravidlo není interpretováno rozumem, ale je přijímáno rozumem zvenčí, proto je „dobro“ definováno poslušností.

Druhým znakem dítě je, že bere vše doslova. Tedy pokud je pravidlo porušeno někým, dítě upozorní na jeho porušení.

Třetí znak morálního realismus vyvolává objektivní pojetí odpovědnosti.¹²¹ Tento znak je mnohem jednodušší poznat než předchozí dvě,¹²² protože pravidlům dítě rozumí samo o sobě. Například, pokud je chodit přes silnici mimo přechod zakázané a někdo přejde mimo přechod, je to pro dítě viditelně špatné, protože si to dokáže vysvětlit. Je to jasné pravidlo. A pomocí toho se orientuje se ve světě.¹²³

Morální realismus je výsledkem nátlaku a primitivní formy jednostranného respektu přičemž dítě zanedbává hodnoty pravdivosti. Pravidlem se nemůže stát lež proto, že pravidlo je uloženo autoritou a je tedy posvátné.¹²⁴ Proto morální realismus a objektivní odpovědnost stojí za nedostatečným uplatňováním pravidel. Také návyky spolupráce dítě přesvědčují o nezbytnosti nelhat.¹²⁵ Objektivní odpovědnost je tedy důsledkem jednostranného respektu v nejranějším stadiu morálního vývoje.¹²⁶ Naopak u nejstarších dětí se lhát nemá, protože je to proti reciprocitě a vzájemnému respektu. Jednostranný respekt, zdroj absolutních příkazů, doslova zabírá místo vzájemnému respektu, který je zdrojem morálky.¹²⁷ Piaget zde rozlišuje tři fáze ohledně lži. Lež je špatná, protože je za ni dítě potrestáno, lež je něco

¹²⁰ Ibid., s. 105.

¹²¹ Klusák, Miroslav. *Morální vývoj školáků a předškoláků: Paradigmatické výzvy dle Jeana Piageta*, s. 106.

¹²² Piaget, Jean. *The Moral Judgment of the Child*, s. 107.

¹²³ Ibid., s. 134.

¹²⁴ Klusák, Miroslav. *Morální vývoj školáků a předškoláků: Paradigmatické výzvy dle Jeana Piageta*, s. 52.

¹²⁵ Piaget, Jean. *The Moral Judgment of the Child*, s. 160.

¹²⁶ Ibid., s. 163.

¹²⁷ Ibid., s. 167-168.

špatného, i když je trest odstraněn, a na konec lež je špatná, protože je v rozporu se vzájemnou důvěrou.¹²⁸

Nakonec je jasné, že morální realismus souvisí s něčím efektivním a spontánním v dětské mysli.¹²⁹ Morální realismus tvoří podivné dětské myšlenky a poslušnost k nátlaku dospělých. Nejdůležitějšími složkami morálního realismu jsou příkazy a chování dospělých. Oni tvoří část dětského vesmíru a jejich světový řád.¹³⁰ Vše, co přijde dítěti do tří let na mysl, si nijak neověřuje a bezmezně tomu věří.¹³¹ Takže morální nátlak dospělých vede k heteronomii, částečně k morálnímu realismu a ke spolupráci, která vede k autonomii. Mezi těmito fázemi může být mezifáze, která má za důsledek, že pravidla a příkazy jsou zobecněné. Mravní nátlak je definován jednostranným respektem, protože dospělí říkají dětem, jak se mají chovat.¹³² V této části je autonomie teprve na půli cesty a k ní dítě stále směřuje. Autonomní morálka se popisuje mnohem složitěji, než heteronomní morálka.

V předchozích řádcích jsme si rozebrali, co vše zahrnuje heteronomní morálka, teď si zkusíme popsat tu autonomní. Přímým výsledkem spolupráce je spravedlnost.¹³³ Na ní Piaget ukazuje vývoj autonomní morálky. Spravedlnost není nic víc než vzájemný respekt a solidarita mezi dětmi. Každá nespravedlnost by měla být potrestána. Trest může být klasifikován dvěma stupni. Jedním z nich je čin posuzován z hlediska sociální skupiny, která má vlastní pravidla, a ta nesmí být porušena.¹³⁴ Pokud je dítě poruší, přichází trest, za který by měl uličník trpět nebo pykat. Ne vždy ale musí být trest spojen s přestupkem.¹³⁵ Tento druh trestu souvisí s nátlakem a pravidly dospělých, je to *trest pokání*.¹³⁶ Trest je způsoben dvěma vlivy. Individuálním ovlivněním, což způsobuje touhu po pomstě, a dalším vlivem je, že vychází z autorů zákona.¹³⁷ Druhým stupněm je trest *na základě vzájemnosti*,¹³⁸ který souvisí se spoluprací. Rozsudky retribuice podstupují určitý vývoj. Čím jsou děti starší z trestu, za který se pyká, se postupem času stává trest na základě vzájemnosti. Pojem pokání je spojen s heteronomií a povinností. Zato trest vzájemnosti souvisí se spoluprací a autonomní etikou.¹³⁹

¹²⁸ Flavell, John H. *The Developmental psychology of Jean Piaget*, s. 293.

¹²⁹ Piaget, Jean. *The Moral Judgment of the Child*, s. 182.

¹³⁰ *Ibid.*, s. 193.

¹³¹ Klusák, Miroslav. *Morální vývoj školáků a předškoláků: Paradigmatické výzvy dle Jeana Piageta*, s. 52.

¹³² Piaget, Jean. *The Moral Judgment of the Child*, s. 193.

¹³³ *Ibid.*, s. 194-195.

¹³⁴ *Ibid.*, s. 202.

¹³⁵ Flavell, John H. *The Developmental psychology of Jean Piaget*, s. 293.

¹³⁶ Klusák, Miroslav. *Morální vývoj školáků a předškoláků: Paradigmatické výzvy dle Jeana Piageta*, s. 57.

¹³⁷ Piaget, Jean. *The Moral Judgment of the Child*, s. 230.

¹³⁸ Flavell, John H. *The Developmental psychology of Jean Piaget*, s. 293.

¹³⁹ Klusák, Miroslav. *Morální vývoj školáků a předškoláků: Paradigmatické výzvy dle Jeana Piageta*, s. 60.

Během prvních let života dítěte zde musí existovat něco imanentního, nebo jinak řečeno automatického potrestání, protože v počátečních stádiích ještě neexistuje kooperace a toto imanentní potrestání Piaget nazývá stálá spravedlnost.¹⁴⁰ Imanentní spravedlností se myslí to, že kdyby se člověk žádného přestupku nedopustil, může být shodou okolností potrestán, jelikož tu existuje jistá mechanická pravděpodobnost.¹⁴¹ Spravedlnost sama je rozšířena po čistě autonomní lince do vyšší formy reciprocity, které se říká „slušnost“. Je to vztah založený nejen na pouhé rovnosti, ale i na reálné situaci, kdy jedinec může najít sám sebe. V tomto případě platí, je-li striktní spravedlnost proti povinnosti, vyžaduje, aby se vzal v úvahu zvláštní vztah slušnosti mezi dítětem a dospělým. Pokud je práce nespravedlivá z hlediska rovnosti, může být udělána jako projev přátelství vůči dospělému, protože dospělý se chce podělit o úkoly související s vedením domácnosti.¹⁴² Spravedlnost může být dvojího druhu. *Distributivní spravedlnost*, nebo *retributivní spravedlnost* a tyto dva druhy spolu přicházejí do konfliktu. Retributivní spravedlnost se dá považovat za akci jednoho dítěte a reakci druhého dítěte. Reakcí se myslí odměna, nebo trest. Z hlediska distributivní spravedlnosti jde o přivlastňování pomoci akcí jednoho i druhého, tím vzniká poměr míry vlastnictví přivlastňovacího statku, či škody. Pokud jde o samotné přivlastňování, základní rovnováhou se stává spravedlnost rovnosti.¹⁴³ Piaget si všiml, že u malých dětí, pokud je trest až moc přísný, se neprojeví myšlenka po rovnosti. U starších jedinců distributivní spravedlnost převažuje nad retributivní spravedlností, a to i tehdy, pokud jsou uvažovány všechny relevantní informace.¹⁴⁴ Malé děti vždy upřednostňují trest, starší děti zase rovné zacházení.¹⁴⁵ Ve vývoji distributivní spravedlnosti ve vztahu k dospělým se dají rozeznat tři stupně. Prvním stupněm je spravedlnost přikázána autoritou, druhým je rovnost, převažující nad ostatními odměnami, které jsou dány pravidlem autority, a třetím stupněm je posunutí rovnosti ve prospěch jemnějšího pojetí spravedlnosti, kterému se dá říkat spravedlnost rovnosti. V této fázi je nutné definovat spravedlnost rovnosti s ohledem na cestu, na níž se jedinec právě nachází. Spravedlnost rovnosti se vyvíjí s věkem za pomoci omezení dospělé autority a je ve vzájemném vztahu se solidaritou mezi dětmi.

A jak je to se spravedlností mezi dětmi? Pojmy spravedlnosti a solidarity se rozvíjejí souvztažně v závislosti na mentálním věku dítěte. Nastávají tři skutečnosti, které spolu souvisejí. První je vzájemnost. Je spravedlivé ránu opěťovat, či nikoliv, když dítě někdo

¹⁴⁰ Piaget, Jean. *The Moral Judgment of the Child*, s. 250.

¹⁴¹ Klusák, Miroslav. *Morální vývoj školáků a předškoláků: Paradigmatické výzvy dle Jeana Piageta*, s. 67.

¹⁴² Piaget, Jean. *The Moral Judgment of the Child*, s. 281-282.

¹⁴³ Klusák, Miroslav. *Morální vývoj školáků a předškoláků: Paradigmatické výzvy dle Jeana Piageta*, s. 50.

¹⁴⁴ Piaget, Jean. *The Moral Judgment of the Child*, s. 265.

¹⁴⁵ Klusák, Miroslav. *Morální vývoj školáků a předškoláků: Paradigmatické výzvy dle Jeana Piageta*, s. 63.

uhodí? Pro mladší děti je to nespravedlivé, protože uhodit druhé je zákaz dospělé osoby, ale pro starší je to v pořádku. Druhá skutečnost je, že touha po rovnosti roste s věkem. Třetí skutečností, která se vyvíjí s vzájemně s předchozími dvěma, jsou určité funkce solidarity, jako nepodváděj nebo nelži sobě rovným.¹⁴⁶ Autorita jako taková nemůže být zdrojem spravedlnosti, protože vývoj spravedlnosti předpokládá autonomii, ale to neznamená, že autorita nemá na vývoj spravedlnosti vliv. Spravedlnost se identifikuje s formálními pravidly a může být rozvíjena pouze za účasti společenského respektu a spolupráce nejdříve mezi dětmi a později také mezi dětmi a dospělými, kdy se dítě považuje za rovné dospělým.¹⁴⁷

Morálka je pro jednotlivce předepsána prostřednictvím společnosti. Společnost je založena na vztazích a mezi nimi se dají rozlišit dva typy: vztahy omezení, které jsou na jedince uloženy zvnějšku, a vztahy spolupráce, které jsou tvořeny v mysli za pomoci vazeb autorit a pravidel. Nátlak, zdroj povinnosti a heteronomie nemohou být proto rozděleny na dobro a autonomní rozum, který je plodem reciprocity. Spolupráce vede k autonomii a je prvním zdrojem kritiky.¹⁴⁸ Když heteronomie ustupuje stranou a dítě si již začíná uvědomovat myšlenku dobra, nastává autonomie. Jedině tak se dá dokázat, že spolupráce přináší jistou morálku, a ta se učí pomocí výuky a hry.¹⁴⁹

Neexistuje období, kdy by se dalo mluvit pouze o heteronomii nebo autonomii globálně, ale dá se mluvit jenom o určitých fázích autonomie či heteronomie. Tyto fáze definují proces, který se opakuje s každou novou sadou pravidel, nebo každou novou rovinou myšlení.¹⁵⁰

¹⁴⁶ Ibid., s. 61.

¹⁴⁷ Piaget, Jean. *The Moral Judgment of the Child*, s. 319.

¹⁴⁸ Ibid., s. 410.

¹⁴⁹ Ibid., s. 414.

¹⁵⁰ Ibid., s. 79.

5 Heteronomie a autonomie

Tlak skupiny na jednotlivce by se dal vysvětlit jako určitý pocit, jenž se nazývá respekt. Ten je zdrojem veškerého náboženství a morálky. Pro nejmladší jedince, kteří jsou vedeni heteronomií, je pravidlo posvátné, jelikož je považováno za tradici. Naopak pro starší jedince, kteří jsou vedeni autonomií, je pravidlo založeno na společenské dohodě. Z toho plyne, že heteronomie a autonomie představují dva různé póly v oblasti vývoje morálky.¹⁵¹

Heteronomní morálka, kterou je jedinec řízený ve svém raném dětství, vede k systematické struktuře morálního usuzování.¹⁵² Dítě neposlouchá každého. Aby uposlechlo příkaz, musí mít k autoritě určitý citový vztah. Přijetí příkazu a jeho působení jde pouze za účasti toho, kdo jej osobně udělil. Pokud není přítomná autorita, která zadávala příkaz, úkol nebo zákaz dítěti, příkaz ztrácí na významu a dítě si uvědomí pouze své selhání. V pozdějších fázích dosahuje příkaz vážnosti i při absenci autority, jelikož si dítě dokáže představit daný obraz autority. Při heteronomii se složky respektu oddělují a díky tomu se vytváří náklonnost nebo nepřátelství, sympatie nebo agresivita. S ohledem na hodnocení odpovědnosti a práva morálky je daný čin hodnocen z jeho skutkové podstaty, nikoliv z toho, jestli se dobrý záměr dostal do konfliktu se zákonem. Předoperační povaha se ukazuje ve vztahových poznávacích mechanismech, ale také v procesu socializace.¹⁵³

Autority, jako jsou rodiče nebo učitelé, kteří trestají jen za čin, který způsobí materiální škodu, u dítěte podporují tento heteronomní druh morálky, protože si může dítě myslet, že nesprávné chování je jen takové, po kterém následuje trest.¹⁵⁴ Také lhaní má své specifické místo u dítěte, jelikož rodiče říkají, že lhát se nemá. Tím pádem děti lhaní chápou jako hanlivé slovo.¹⁵⁵ Děti vedené heteronomií považují pravidla za nedotknutelná a posvátná. Toto se naopak mění z hlediska autonomie, která má za následek, že dítě začne chápat nové morální vztahy, a ty jsou založeny na morální účtě.¹⁵⁶

Děti vedené autonomií, k níž dítě přechází v období jedenáctého a dvanáctého roku, vidí v pravidlech vzájemnou dohodu mezi dětmi, která lze změnit, pokud s tím ostatní děti

¹⁵¹ Ibid., s. 96-97.

¹⁵² Piaget, Jean., *Inhelder Bärbel. Psychologie dítěte*, s. 110.

¹⁵³ Ibid., s. 111-113.

¹⁵⁴ Vacek, Pavel. *Průhledy do psychologie morálky*, s. 13.

¹⁵⁵ Piaget, Jean. *The Moral Judgment of the Child*, s. 136.

¹⁵⁶ Piaget, Jean., *Inhelder Bärbel. Psychologie dítěte*, s. 113.

souhlasí. Ve vyšším věku cit pro spravedlnost dominuje nad poslušností vůči autoritě, a tím pádem se stává ústřední normou.¹⁵⁷ Aby se dítě posunulo od heteronomie k autonomii musí být splněny následující podmínky. Musí být inteligenčně na vyšším stupni, musí být socializováno, to znamená, že musí mít zkušenosti ve vztazích se svými vrstevníky, a nakonec musí být částečně nezávislé na tlaku autorit. Toto chování se vyvíjí pomocí spolupráce mezi vrstevníky.¹⁵⁸

5.1 Pojetí vývoje morálky z jiného úhlu

Ne všichni filosofové, psychologové nebo sociologové, kteří se zabývali morálkou, se ji snažili popsat ze stejného hlediska jako Piaget. Ten považuje za nejdůležitější samotné jedince pro vývoj morálky. Někteří berou morálku nikoliv z důležitosti samotného jedince, ale z důležitosti společnosti. V poslední kapitole své knihy *The Moral Judgment of the Child* se Piaget věnuje dalším teoriím morálky, které srovnává se svými výsledky vyšetřování. Jednou z těchto teorií je morálka Émilie Durkheima, jenž se o vývoj morálky zajímal ze sociologického hlediska. Durkheim přišel s myšlenkou nahradit formální filosofii výukou morálky, protože skrze pochopení proměn morálky se dají pochopit aktuální problémy doby a najít jejich řešení.¹⁵⁹ Pojmy morálky, jako jsou morální konflikty, mravní smýšlení atd., se u Durkheima vždy objevují s důsledky nějaké sociální teorie.¹⁶⁰

Pokud člověk chce vykonat čin, nestačí, aby mu byl přikázán, ale je nutné v člověku probudit city, což znamená, že se bude cítit vnitřně angažovaný.¹⁶¹ Morální aktivity rozlišují pravidla, která mohou mít univerzální charakter.¹⁶² Tato pravidla disponují autoritou, a té se člověk podřizuje, jelikož něco přikazuje.¹⁶³ Durkheim říká, že „*Morálka tedy začíná tam, kde začíná vazba na jakoukoli skupinu.*“¹⁶⁴ Jednodušeji řečeno, cílem morálního jednání je vždy společnost a ne individuum.¹⁶⁵ Člověk bez přemýšlení nemůže žít. Pokud má tedy člověk žít, musí existovat něco, o čem by mohl přemýšlet. Lidé nemohou žít, aniž by vnímali svět kolem sebe. Jelikož si lidé prezentují svět, myšlenka světa vstupuje do lidí a stává se jejich součástí.¹⁶⁶ To Durkheima přivádí k myšlence, že naše vědomí je rozděleno na dvě části, které jsou rozdílné, jak v přirozenosti, tak v původu, a to tím, jaký je jejich

¹⁵⁷ Ibid., s. 114.

¹⁵⁸ Vacek, Pavel. *Průhledy do psychologie morálky*, s. 14.

¹⁵⁹ Strouhal, Martin. *Émile Durkheim - sociolog a pedagog*, s. 75.

¹⁶⁰ Ibid., s. 77.

¹⁶¹ Strouhal, Martin. *Émile Durkheim - sociolog a pedagog*, s. 109.

¹⁶² Durkheim, Émile., Bellah, R, N, ed. *Émile Durkheim on morality and society*, s. 152.

¹⁶³ Durkheim, Émile. *Sociologie a filosofie: sociologie a sociální vědy*, s. 50.

¹⁶⁴ Strouhal, Martin. *Émile Durkheim – sociolog a pedagog*, cit., s. 110.

¹⁶⁵ Ibid., s. 109.

¹⁶⁶ Durkheim, Émile., Bellah, R, N, ed. *Émile Durkheim on morality and society*, s. 153.

záměr. Jedna část představuje náš organismus a věci s ním spojené. Druhá část je dána člověku společností. Přijímá ji něčím, co člověka samotného přesahuje.¹⁶⁷

Pravidla morálky jsou tvořena společností. Pokud by byla společnost pouze přirozeností a samostatným vývojem jedince, mohly by být tyto dvě složky v člověku v harmonii. Vzhledem k tomu, že společnost člověka přesahuje, je jeho povinností přesahovat sebe sama. Z toho vyplývá, že se musí odchýlit, do určité míry, od jeho přirozenosti.¹⁶⁸ Jedinec, ačkoli musí akceptovat nátlak od společnosti, tak ale také po ní touží jako po nejvyšším dobru.¹⁶⁹ Za pomoci výchovy se dítě může adaptovat na lidsky již vykonstruovaný svět, a také aplikovat na něm správné hodnoty.¹⁷⁰ To, že společnost je „nejdůležitější“ částí morálky, Durkheim shrnuje v následujících několika bodech.

„1) Žádný čin, jehož cílem by byl výlučně prospěch jednotlivce nebo jeho dokonalost v čistě egoistickém smyslu, nebyl de facto nikdy kvalifikován jako morální.

2) Jestliže já jako individuum nejsem cílem, který má sám o sobě morální charakter, pak to nutně musí platit i pro jednotlivce, kteří jsou mými bližními a kteří se ode mne liší jen vyšším či nižším vzděláním.

3) Z toho vyvodíme závěr, že pokud existuje nějaká morálka, nemůže mít jiný cíl než skupinu utvořenou sdružením mnoha různých jednotlivců, to jest společnost.“¹⁷¹

Tato společnost musí být bytost svého druhu a mít zvláštní vlastnosti. Tato bytost nemůže být reálná bez lidí, protože díky lidem může vzniknout, ale když vznikne, tak poté žije svým vlastním životem.¹⁷² Tato věta by mohla znamenat, že nejvyšší produkt lidské aktivity, ohledně intelektuálního a morálního dobra, je civilizace. Civilizace je to, co lidi odděluje od zvířat.¹⁷³ Morálka jim předepisuje, aby chtěli společnost takovou, jaká je, a nikoli, jak se sama sobě jeví. Člověk by měl chtít vždy tu morálku, kterou si žádá soudobý stav společnosti. Pokud člověk takovouhle morálku popře, popře tím nejen společnost, ale i sám sebe.¹⁷⁴

Durkheim tvrdí, že pokud se zde má objevovat smysl pro povinnost, je nutné a za potřebí dobře zavedené morálky, a té se musí všichni podřídít bez námitek. Ale problém je ten, že takovýhle druh morálky neexistuje. Lidé mají rozdílné názory, které je rozdělují,

¹⁶⁷ Ibid., s. 161-162.

¹⁶⁸ Ibid., s. 163.

¹⁶⁹ Strouhal, Martin. *Émile Durkheim - Sociolog a pedagog*, s. 111.

¹⁷⁰ Ibid., s. 115.

¹⁷¹ Ibid., cit., s. 51.

¹⁷² Strouhal, Martin. *Émile Durkheim - Sociolog a pedagog*, s. 106.

¹⁷³ Durkheim, Émile., Bellah, R, N, ed. *Émile Durkheim on morality and society*, s. 149.

¹⁷⁴ Durkheim, Émile. *Sociologie a filosofie: sociologie a sociální vědy*, s. 52.

a proto morálku lidé nechápou jako kodex povinností, ale pouze jako tušený přitažlivý ideál. Motivem morálního života je jakási touha po vyšším neurčitém cíli.

Aby se morálka mohla považovat za morálku, musí mít v sobě prvek zbožnosti. A tuto zbožnost se Durkheim snaží popsat laickými termíny. Přesná definice posvátného není možná, ale Durkheim toto posvátno vidí v jistých faktech. Pokud hodnota posvátného není rovna světským hodnotám, tak jak je jisté, že neexistují posvátné světské hodnoty. Dochází zde tedy k tomu, že morálka v sobě obsahuje něco zbožného. Morálka je posvátná, protože veřejné svědomí nedovoluje, aby se někdo odcizil své povinnosti z čistě egoistického důvodu. Podle Durkheima morálku může zkoumat jen speciální věda, která se zabývá mravními fakty. Tato fakta jsou vázaná na další společenská fakta.¹⁷⁵ V člověku ve své podstatě nenalzááme žádný posvátný charakter, i když mu ho přičítáme. Tento charakter je mu dán společností. Společnost udělala z jednotlivce posvátného a udělala ho úžasným. I když se člověk postupem času osvobozuje, neznamená to jeho oslabení, ale pouze změnu společenského pouta. Společnost jedince váže jinými pouty, protože ho najednou chápe jinak. Aby se člověk osvobodil, je nutné podřídít se společnosti, protože podřídít zde znamená se osvobodit.

Společnost je obdařena morální autoritou. Morální autoritou se myslí jakési vědomí, které je mnohem větší než lidské vědomí, a lidské vědomí je na něj závislé. Za lidskou nadvládu nad věcmi vděčí lidé společnosti. To ona lidi vymanila z přírody, a proto je přirozené se před ní klanět. Ale musíme si uvědomit, že Durkheim upozorňuje na to, že společnost není dokonalá.¹⁷⁶

Dle Durkheima vyučovat morálku znamená ji vysvětlovat a ne kázat.¹⁷⁷

¹⁷⁵ Ibid., s. 84-87.

¹⁷⁶ Ibid., s. 88-89.

¹⁷⁷ Strouhal, Martin. *Émile Durkheim - Sociolog a pedagog*, s. 138.

6 Závěr

Svůj výzkum založil Piaget na celkem padesáti čtyřech výzkumných situacích, ve kterých vedl se svými spolupracovníky rozhovory s dětmi o morálních otázkách. Pomocí těchto výzkumů zjistil, že v různém věku se uplatňují tři obory uplatňování teoretického či praktického morálního usuzování dítěte. První obor se zabývá konflikty se starší autoritou. Druhý problematikou v trestání, existuje zde trest pokáním nebo trest vzájemností. A poslední obor se věnuje morálnímu usuzování a přechází z heteronomie na autonomii. Pro heteronomii a autonomii jsou důležité pojmy, jako jsou jednostranný respekt, vzájemný respekt, morální realismus, odpovědnost, pojem spravedlnosti.

Ze svých výzkumů dále zjistil, že jako je podstata nátlaku postupně nahrazena spoluprací a subjektivita dominuje nad egem, tak racionální pravidla, která se objevují, zachycují výhody motorických pravidel. Děti do osmého roku života jsou řízeny jednostranným respektem a donucovacími pravidly. Po osmém roku je jednostranný respekt nahrazen vzájemným respektem. Pokud jde o závěrečnou fázi vzájemného respektu a racionálních pravidel, Piaget bere na vědomí, že pojem v této fázi je jen omezující koncept, což znamená, jestli některý z jedinců dosáhne kompletně k autonomii a bude se řídit výlučně na základě vzájemnosti, bude to úspěch. Piaget si uvědomuje, že společnost jako taková je tomu velmi daleko a pravděpodobně i vždy zůstane velmi daleko od takového úspěchu.¹⁷⁸

Uvádí se, že morálka předepsána pro jednotlivce ze strany společnosti, není homogenní, protože společnost sama není jen jedna věc. Společnost je součet společenských vztahů a mezi těmito vztahy se dají rozlišit dva extrémní typy. Vztah omezení, který je na jedince uložen z venčí. Jedná se o systém pravidel, která mají v obsahu povinnost. Druhý vztah kooperace, jenž je charakterizován tím, že chce vytvořit v rámci lidské mysli vědomí ideálních norem na pozadí všech pravidel. Z vyplývajících vazeb autorit a jednostranného respektu vztahy nátlaku charakterizují většinu funkcí společnosti, která existuje zejména na vztahu dítěte a dospělého okolí. Vztahy rovnosti a vzájemného respektování definuje spolupráce, a ty naopak představují rovnovážnou hranici spíše než statický systém. Nátlak, zdroj povinnosti a heteronomie nemůže proto snížit dobro a autonomní racionalitu, které jsou plodem reciprocity, ačkoli aktuální vývoj omezení má sklon blížit se ke spolupráci.

¹⁷⁸ Ibid., s. 99.

7 Bibliografie

DEVRIES, Rheta. Piaget's Social Theory. *Educational Researcher* [online]. Vol. 26, No. 2 (Mar., 1997), pp. 4-17- [cit. 26.3.2015]. Dostupné z: <<http://www.jstor.org/stable/1176032>>

DURKHEIM, Émile. BELLAH, Robert Neelly, ed. *Emile Durkheim on morality and society*. Chicago: University of Chicago Press, 1973. ISBN- 0-226-17336-4.

DURKHEIM, Émile. *Sociologie a filosofie: sociologie a sociální vědy*. 1. vyd. Praha: SLON, 1998. ISBN 80-85850-57-5.

FISCHER, Hardi. The Psychology of Piaget and Its Educational. *Applications International Review of Education / Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft / Revue Internationale de l'Education* [online]. Vol. 10, No. 4 (1964), pp. 431-440- [cit. 26.3.2015].

Dostupné z: <<http://www.jstor.org/stable/3442313>>

FLAVELL, John H. *The Developmental Psychology of Jean Piaget*. Repr. Princeton: D. Van Nostrand, 1968. 16, 472 s. The University Series in Psychology.

HARTL, Pavel. *Velký psychologický slovník / Pavel Hartl, Helena Hartlová*. 4. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-686-5.

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

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

PIAGET, Jean. *Play, dreams and imitation in childhood*. London: Routledge, 1999. ISBN 0415-21005-4.

PIAGET, Jean. *The Construction of Reality in the Child*. London: Routledge, 1954. ISBN 0415-21000-3.

PIAGET, Jean. *The Moral Judgment of the Child*. London: Routledge, 1932. ISBN 978-0-415-21004-1.

PIAGET, Jean., INHELDER, Bärbel. *Psychologie dítěte*. 3. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-608-X.

STROUHAL, Martin. *Émile Durkheim - sociolog a pedagog*. 1. vyd. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2010. ISBN 978-80-7308-335-9.

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

8 Resumé

This bachelor thesis is about a Swiss psychologist Jean Piaget and his theory of children's moral development. The thesis is interested in explaining his work with children and describing how intelligence is evolving. Furthermore, it depicts moral reasoning and explains how children understand the rules. It also clarifies terms like unilateral respect and mutual respect. Moreover this thesis explains what must happen so that heteronomous morals become autonomous. At the end we are talking about Durkheim because Piaget wanted to compare his work with theories of other researchers.