

Západočeská univerzita v Plzni  
Fakulta filozofická

Bakalářská práce

Piagetova psychologie morálního vývoje

Laura Špačková

Plzeň 2022

Západočeská univerzita v Plzni

Fakulta filozofická

Katedra filozofie

Studijní program: Humanitní studia

Studijní obor: Humanistika

Bakalářská práce

Piagetova psychologie morálního vývoje

Laura Špačková

*Vedoucí práce:*

Mgr. Miloš Kratochvíl, Ph.D.

Katedra filozofie

Fakulta filozofická Západočeská univerzita v Plzni

Plzeň 2022

*Prohlášení:*

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

Plzeň, duben 2022

.....

*Poděkování:*

Na tomto místě bych velice ráda poděkovala svému vedoucímu práce, Mgr. Miloši Kratochvílovi, Ph.D., za trpělivost, odbornou pomoc a cenné rady, které mi při psaní mé bakalářské práce poskytl.

# Obsah

Úvod .....	1
1 Morální vývoj a metodologie Jeana Piageta .....	3
2 Kognitivní vývoj J. Piageta a kritika L. S. Vygotského .....	5
3 Pojetí morálky dle Piageta.....	9
3.1 Hry a pravidla .....	9
3.2 Stádia užívání pravidel.....	12
3.3 Dívčí hry a kritika .....	13
4 Heteronomní morálka .....	16
4.1 Egocentrismus a morální realismus .....	17
4.2 Zkoumání heteronomní morálky v konkrétních situacích.....	18
4.3 Dětské pojetí trestu a spravedlnosti .....	22
5 Autonomní morálka .....	25
5.1 Kooperace, vzájemný respekt a subjektivní zodpovědnost .....	25
5.2 Vlastnosti autonomní morálky .....	26
5.3 Zkoumání autonomní morálky v konkrétních situacích .....	26
5.4 Chápání trestu a spravedlnosti.....	28
Závěr.....	30
Seznam použité literatury .....	32
Resumé.....	34

# Úvod

O morálním vývoji jako takovém se dnes nejen v psychologii<sup>1</sup>, ale i v dalších společenských vědních disciplínách příliš nehovoří. Pro některé badatele je tento pojem až moc „filozofický“, a proto ho buď ve svých výkladech upozadují, nebo odkazují a zároveň nechávají na zkoumání etiky – filozofického vědního oboru, který se morálkou, jakožto specifickým jevem, zabývá. Přestože se v první kapitole zmiňují o tom, že morálka, respektive morální jednání je v těchto oborech tématem častých diskuzí, ne všechny disciplíny se zabývají tím, jaká je nebo byla příčina konkrétního jednání jednotlivce. S ohledem na to, že morální usuzování a jednání patří mezi podstatnou a neoddělitelnou součást lidského myšlení, je proto stejně tak důležité jako zkoumat vývoj intelektuální, studovat i vývoj morální. Jeden ze známých švýcarských badatelů minulého století, Jean Piaget, se tohoto tématu nezalekl a svými výzkumy a poznatky zásadně přispěl do rozvoje problematiky morálního vývoje.

Cílem této práce tak bude představit Piagetovu koncepci morálního vývoje, jeho postupy a konkrétní závěry, které během bádání objevil.

Nejprve se ve své práci zaměřím na Piagetovy metody, kterými morální vývoj analyzoval a též se zmíním i o jeho motivaci zabývat se danou problematikou hlouběji. Piagetovo jméno je dodnes známé především díky teorii kognitivního vývoje, a proto ji ve své práci rozebírám. Jeho čtyři proslulá stádia ve druhé kapitole pouze stručně charakterizují, neboť se jednotlivé etapy budou prolínat i do vývoje morálního. Též zmíním i hlavního kritika Piagetovy rané teorie, jímž byl ruský psycholog a pedagog L. S. Vygotskij, který zastával odlišné stanovisko ve vývoji myšlení a učení než Piaget. Pohledy jak Piageta, tak i Vygotského srovnám a uvedu, proč jsou obě teorie i dnes relevantní například ve školním prostředí.

Morálka jako systém pravidel, pozorování dětí při hře či zrod pravidel jako takových jsou pak náplní třetí kapitoly. Zkoumám, jaké prostředky Piaget ve svém bádání volí a interpretuji jeho závěry a poznatky, ke kterým dospěl. Podobně jako Piaget i já vycházím už ze stádia senzomotorického, neboť právě v tomto stádiu lze hledat první známky vnímání existence pravidel, které mají významný podíl v rozvoji dětské morálky. Tuto kapitolu zakončuji kritikou americké psychologičky Carol Gilliganové, která Piagetovi vytýká jeho výzkumnou metodu – pozorování dětí při hře – která je dle ní

---

<sup>1</sup> O morálním vývoji se ve vývojové psychologii dozvídáme pouze okrajově, a to buď stručným shrnutím, nebo výčtem stádií jednotlivých psychologů, viz například S. Freud, L. Kohlberg nebo C. Gilligan.

genderově nevyvážená. Zdůvodňuji, proč si Piaget vybral k výzkumu zrovna chlapecké modely a rozšiřuji jeho teorii studií J. Leverové, která se zabývala pohlavními rozdílnostmi v dětských hrách.

V posledních dvou závěrečných kapitolách se už podrobněji věnuji Piagetovým závěrům a zákonitostem, které při zkoumání dětské morálky odhalil. Jako první se zabírám heteronomní morálkou. Tuto morálku nejprve charakterizuji, sdělím její typické znaky, které se při dětském morálním hodnocení a soudech objevují, a následně popíši, jakým způsobem a na kterých konkrétních výzkumných situacích ji Piaget zkoumá. Poté postupuji stejným způsobem jako u heteronomní morálky a popíši i druhou kategorii a závěr výzkumu, jimž je morálka autonomní. Zákonitosti obou morálek srovnám a doplním je o analýzu dětského pojetí trestu a spravedlnosti.

# 1 Morální vývoj a metodologie Jeana Piageta

Problematikou morálky se zabývali myslitelé již v době antiky, kdy ji zkoumali, snažili se ji definovat a zejména nalézt její samotný původ. I v dnešní době se o morálce, respektive morálním jednání, často hovoří a to nejen v souvislosti s filozofií, v rámci které vznikla. Její klíčové otázky po dobru, zlu, správnosti či špatnosti se staly též předmětem zájmu jiných vědních disciplín, například psychologie. Slovo morálka pochází z latinského slova *moralitas* a v překladu znamená mravnost či správné chování.<sup>2</sup> Filozofové o ní hovoří jako o souboru norem, která lidi iniciuje ke správnému chování ve společnosti. To, jak člověk jedná, a proč se tak rozhodl jednat není pouze předmětem zájmu psychologie, jak tvrdí Heidbrink, ale stejně tak se tím zabývá třeba biologie či neurověda.<sup>3</sup>

Budeme-li o morálce mluvit jako o lidské schopnosti rozeznávat mezi dobrem a zlem, kdy pak dochází k jejímu rozvoji? Jednotlivé přístupy, jako třeba psychoanalýza nebo kognitivismus, považovaly ranou fázi vývoje za podstatné období převážně v rozvoji této schopnosti, neboť je v něm položen základní stavební kámen a vše ostatní se odsud vyvíjí. Vývoj morálky, její změny a odlišnosti od ostatních pochopíme, když se ji budeme zkoumat už od samého začátku, tj. od narození.<sup>4</sup>

Známým průkopníkem, který se zabýval ontogenezí jedince a teorií morálky, byl švýcarský badatel Jean Piaget. I přestože je J. Piaget považován za známého psychologa a zakladatele vývojové psychologie, faktem je, že nejprve vystudoval biologii.<sup>5</sup> Nasvědčuje tomu i jeho samotná teorie či terminologie, která je spíše orientována na oblast přírodních věd a samotnou ontogenezi jedince.<sup>6</sup> Jeho vývojovou teorii nalezneme v řadě publikací pod pojmem kognitivní vývojová psychologie. Slovo „kognitivní“ nebo „kognice“ souvisí s teorií poznání či myšlením.<sup>7</sup> Tato kognitivní psychologie navazuje na známý směr novověké filozofie, kterým byl racionalismus, a říká, že morálka je výsledkem myšlení. Piaget se rozhodl, že se bude

---

<sup>2</sup> Psychologický slovník Hartla a Hartlové morálku definuje jako mravní kodex či „soubor principů posuzovaných z hlediska dobra a zla a řídicích chování a jednání lidí dané společnosti.“ HARTL, P., HARTLOVÁ, H., *Psychologický slovník*, s. 327.

<sup>3</sup> HEIDBRINK, H., *Psychologie morálního vývoje*, s. 16.

<sup>4</sup> ŠULOVÁ, L., Specifické oblasti rané interakce. In: táž, *Raný psychický vývoj dítěte*, s. 97-98.

<sup>5</sup> HEIDBRINK, H., *Psychologie morálního vývoje*, s. 30.

<sup>6</sup> Například v díle *Psychologie inteligence* narazíme na biologické termíny jako *adaptace* (člověk se neustále vyrovnává s měnícím se prostředím), *asimilace* nebo *akomodace*, o kterých si povíme ve druhé kapitole.

<sup>7</sup> HEIDBRINK, H., *Psychologie morálního vývoje*, s. 31.



zabývat tím, co se děje v myšlení člověka, když morálně uvažuje, aby mohl objasnit, co to morálka vůbec je, a jak jí člověk rozumí.

Právě tímto morálním usuzováním se Piaget zabývá ve svém díle *The Moral Judgment of the Child*, které vyšlo poprvé v roce 1932. Hlavními pozorovacími objekty jeho výzkumu se staly děti předškolního a školního věku, u kterých zkoumal to, jak se jejich kognitivní vývoj a především vývoj morální vyvíjí a mění v závislosti na řešení problémů v různých situacích a jejich správném rozhodování. Pomocnou metodu, kterou využil ke zkoumání morálního usuzování dětí, byla metoda pozorování dětí při hře. Avšak pouhé pozorování dětí nebylo jedinou výzkumnou metodou Jeana Piageta. Svůj kvalitativní výzkum rozšířil i o data z druhého zdroje, čímž byly klinické rozhovory s dětmi. Tyto rozhovory měly podobu polostrukturovaného interview a většinou se skládaly z vyprávění obtížně pochopitelných morálních příběhů, ve kterých se objevovaly činy jako například lhaní, krádež či dětská neobratnost.<sup>8</sup> Při posuzování dětských odpovědí Piaget kladl především důraz na to, jak děti příběh pochopily a jak na danou situaci zareagovaly. Právě toto testování dětí společně s utvářením morálních úsudků bylo to, co Piaget považoval za klíčové a pomohlo mu to lépe zanalyzovat dětské myšlení.

Zajímavostí této metody klinického rozhovoru je, že se podobá etnografickému rozhovoru, který se zaměřuje na detailní popis a analýzu toho, co lidé dělají, co o tom říkají a co si o tom myslí.<sup>9</sup> Inspiraci k této metodě Piaget bral spíše u psychiatrů nežli antropologů, protože psychiatři využívali podobných metod pro pochopení duševní patologie u svých pacientů.<sup>10</sup>

Piaget přišel na to, že společný znak, jak pro běžné, tak i morální usuzování spočívá v samotném vývoji jednání, tedy od konkrétního k abstraktnímu, tak i od egocentrické perspektivy k perspektivě druhé osoby. Na základě získaných poznatků Piaget došel k závěru, že existují dvě období morálního vývoje. Jako první vymezil období heteronomní morálky, typická pro děti předoperační fáze (přibližně od pěti do jedenácti let)<sup>11</sup> a druhé období, autonomní morálky, která se vyskytuje u dětí ve fázi konkrétních a formálních operací, tedy u starších jedenácti let.<sup>12</sup> Oběma těmito morálkami se budeme v této práci detailněji zabývat.

---

<sup>8</sup> KLUSÁK, M., *K roli her v morálním vývoji dítěte podle teorie Jeana Piageta*, s. 100.

<sup>9</sup> JANDOUREK, J., *Sociologický slovník*, s. 76.

<sup>10</sup> KLUSÁK, M., *K roli her v morálním vývoji dítěte podle teorie Jeana Piageta*, s. 100.

<sup>11</sup> Pro Piageta jsou údaje o věku pouze orientační, nepředstavují tedy přesné vymezení.

<sup>12</sup> TYRÍK, M., *Morální vývoj v současných psychologických přístupech*. In: *týž, Morální jednání*, s. 16.

## 2 Kognitivní vývoj J. Piageta a kritika L. S. Vygotského

Osobnost Jeana Piageta je v dnešní době všem psychologům a vědcům velice známá, některými dokonce uznávána, a proto se k jeho teoriím psychologové i dnes často vrací. A není se čemu divit, neboť se Piaget zapsal do historie svými výzkumy v oblasti kognitivního vývoje, respektive dětského intelektu, na kterých pracoval více jak padesát let.<sup>13</sup> Kognitivní vývoj Piaget považoval za poněkud ústřední fenomén, který je potřeba vysvětlit, protože si všiml, že způsob dětského nazírání na svět se od dospělých značně liší. Jaké myšlenkové zvláštnosti jsou charakteristické pro děti, a co v myšlení na rozdíl od dospělého postrádají, se Piaget rozhodl popsat v jednotlivých vývojových stádiích lidského intelektu.<sup>14</sup> Tuto kapitolu zde uvádíme proto, abychom nastínili a pochopili, jakým způsobem děti poznávají a interpretují vnější svět, který se rovněž promítá a hraje důležitou roli i ve vývoji morálním.

Podle Piagetovy teorie nastává *senzomotorické stádium* jako první a lze ho pozorovat u dětí přibližně do dvou let. Dítě má zpočátku problém odlišit samo sebe od vnější reality, protože žije v *nevědomém egocentrismu*. To znamená, že je jeho svět zaměřen pouze na jeho vlastní tělo a pohyby. Tento hluboký egocentrismus ustupuje až během osmnáctého měsíce, kdy se dítě přestane brát jako celý vesmír a začne se postupně začleňovat jako objekt do světa jiných předmětů.<sup>15</sup>

Kojenci v tomto období poznávají svět převážně prostřednictvím smyslů a motorických dovedností. Vzhledem k tomu, že se s novými předměty teprve seznamují, mají v oblibě s nimi experimentovat. Neustále s nimi hází, bouchají do nich, hledí na ně, či si je strkají do úst. Důležitým milníkem tohoto stádia je tzv. *vědomí stálosti objektu*. Děti si začínají uvědomovat, že předmět stále existuje, i když ho zrovna nevidí.<sup>16</sup> Senzomotorická inteligence je v této fázi vývoje orientovaná spíše na dosažení cíle, tj. uspokojení vlastních potřeb, nikoli ještě na pravé poznání.<sup>17</sup> Piaget senzomotorickou inteligenci dělí do šesti podkategorií, kde ji detailněji rozebírá, avšak pro naše účely nám postačí pouze tato stručná charakteristika.

---

<sup>13</sup> MESSERLY, J., Piaget's Biology. In: CARPENDALE, J., MÜLLER, U., SMITH, L. (eds), *The Cambridge Companion to Piaget*, s. 94.

<sup>14</sup> VYGOTSKIJ, L. S., *Psychologie myšlení a řeči*, s. 36.

<sup>15</sup> PIAGET, J., INHELDER, B., *Psychologie dítěte*, s. 19.

<sup>16</sup> PIAGET, J., INHELDER, B., *Psychologie dítěte*, s. 19-20.

<sup>17</sup> PIAGET, J., *Psychologie inteligence*, s. 115.

Základní funkce jako nápodoba, schopnost představit si předměty či rozvoj řeči se objevují teprve okolo druhého roku života, a jsou charakteristické pro *stádium předoperační*. V tomto období děti začínají dokonale napodobovat gesta druhých lidí, hrají fiktivní hry či jsou schopné o věcech přemýšlet v symbolech. Například kus dřeva je symbolem jak pro auto, tak i panenku.<sup>18</sup> Dětské myšlení je v předoperační fázi ovlivněné „centrismem“, tedy svůj úhel pohledu zaměřují pouze na jednu konkrétní situaci, která je v danou chvíli zaujala. Stejně tak dítě nepřipouští jiný pohled na věc, vidí a pohlíží na okolí pouze ze své vlastní perspektivy (*egocentrismus*). Toto sebestředné myšlení je součástí přirozeného vývoje dítěte, a proto ho nelze zaměňovat za pojmy jako sobectví či rozmazlenost. Období egocentrismu u dětí s věkem slábne a postupně se vytrácí před nástupem povinné školní docházky.<sup>19</sup>

Mezi sedmým až jedenáctým rokem života, věk typický *pro stádium konkrétních operací*, dítě už začíná logicky uvažovat o konkrétních událostech. Novým znakem tohoto stádia je schopnost *decentrace*, kdy dítě přestává být ve svém myšlení egocentrické a je schopné se soustředit na více jak jednu výzkumnou situaci, jevy či hlediska druhých lidí.<sup>20</sup>

V posledním stádiu Piagetem pojmenovaném jako *stádium formálních operací* už dítě, okolo dvanácti a více let, začíná uvažovat racionálním způsobem. Už rozumí abstraktivním pojmům, pracuje s hypotézami a je schopné si utvářet ideály budoucího života.<sup>21</sup> Adolescenti začínají „filozofovat“ a též jsou schopni přemýšlet hypoteticko-deduktivně, tedy o všem možném nezávisle na přítomnosti. Typickou otázkou pro toto období je například „co by se stalo, kdyby se stalo?“. Jejich návrhy či teorie se pak týkají věcí, se kterými jako dospívající nemají ještě žádnou zkušenost.<sup>22</sup>

I přestože se Piaget řadí mezi velikány vývojové psychologie, musíme zmínit i skutečnost, že se jeho teorie kognitivního vývoje stala od samého začátku terčem kritiky. Mezi hlavní kritiky a zároveň obdivovateli Piagetovy rané kognitivní teorie se řadí například ruský psycholog Lev Semjonovič Vygotskij, který Piagetovi vytýkal jeho kognitivní individualismus. Piaget byl přesvědčen, že se vývoj myšlení rodí v jednotlivci, neboť se dítě učí a objevuje svět nezávisle, tj. pouze v interakci s vnějším prostředím. Znamená to, že dítě je od svého raného vývoje obklopené předměty zvenčí, se kterými

---

<sup>18</sup> PIAGET, J., INHELDER, B., *Psychologie dítěte*, s. 51-53.

<sup>19</sup> HEIDBRINK, H., *Psychologie morálního vývoje*, s. 47.

<sup>20</sup> HEIDBRINK, H., *Psychologie morálního vývoje*, s. 47-48.

<sup>21</sup> PIAGET, J., INHELDER, B., *Psychologie dítěte*, s. 117.

<sup>22</sup> PIAGET, J., *Psychologie inteligence*, s. 139.

se jako první seznamuje. Následně se dítě snaží pochopit podstatu věci, tedy k čemu by mohla sloužit, a přizpůsobuje jí své motorické chování neboli první schéma. Tato schémata nebo také vzorce chování si rostoucí dítě procvičuje v bohatém prostředí,<sup>23</sup> ve kterém se snaží objekty buď *asimilovat*, tedy porozumět jim podle existujícího schématu, či je *akomodovat*, tzn. pozměnit schéma tak, aby dítě pochopilo nový význam věci. Jako příklad můžeme uvést dítě, které je přesvědčené, že na obloze vidí ptáčka, protože má křídla a letí (asimilace), ačkoliv se jednalo o letadlo. Dítě si tak na základě nové zkušenosti upravilo či vytvořilo nové schéma, a už ví, že nejen ptáci, ale i letadla jsou viděna na obloze, protože i ona disponují křídly (akomodace).<sup>24</sup>

Právě s tímto způsobem individuálního poznávání světa nesouhlasil ruský psycholog Lev Vygotskij. Dle něj je kognitivní vývoj dítě od samého začátku utvářen vlivem sociálního prostředí, respektive kulturou. Tvrdil, že se děti učí a poznávají svět teprve díky začínající spolupráci, která má vliv na budování nových dovedností. Například postavíme-li dítě před nějaký složitý úkol, který převyšuje jeho přirozené vývojové schopnosti, pravděpodobně ho nevyřeší, protože mu zkrátka nebude rozumět. Vygotskij ale tvrdil, že pokud poskytneme dítěti návrh pro řešení problémů (rodič ukáže dítěti, jak postavit věž z kostek), může dítě v budoucnu zdárně vyřešit podobný úkol, protože už zná postup, a ví jak na to. Jinými slovy Vygotskij byl přesvědčen, že tyto umělé nástroje, v podobě asistence dospělého, pomáhají dětem nejen dosahovat lepších výsledků na nižším vývojovém stupni, ale též rozvíjet i vyšší úroveň jejich myšlení.<sup>25</sup>

Obě teorie jak ta Piagetova, tak i Vygotského hrají v dnešní době stejně důležitou roli, tudíž tázat se, která z nich je přínosná a lepší je poněkud zbytečné. Řada pedagogů obě teorie při svém vyučování uplatňuje, aby pomohla dětem rozvinout dovednost kritického myšlení.

---

<sup>23</sup> KOZULIN, A., Piaget, Vygotskij, and the Cognitive Revolution. In: *týž, Psychological tools. A Sociocultural Approach to Education*, s. 39-40.

<sup>24</sup> HEIDBRINK, H., *Psychologie morálního vývoje*, s. 34-36.

<sup>25</sup> KOZULIN, A., Piaget, Vygotskij, and the Cognitive Revolution. In: *týž, Psychological tools. A Sociocultural Approach to Education*, s. 40-41.

Závěrem musíme podotknout, že ačkoliv byl Piaget zastáncem individuálního vývoje, nikde ale neopomíjel vývoj sociální, jak se domníval Vygotskij. Ve svém stěžejním díle s názvem *Psychologie inteligence*, které bylo do češtiny přeložené v roce 1966, Piaget tvrdí, že děti bezesporu procházejí všemi kognitivními stádii, ale rovněž dodává, že „*lidská bytost je od svého narození ponořena do společenského prostředí, které na ni působí stejně jako prostředí fyzikální.*“<sup>26</sup> Tedy uznává, že i společenská sféra se podílí na kognitivním vývoji jedince, která jeho myšlení zdokonaluje, nebo ho mění, a to buď jazykem, intelektuálními hodnotami či pravidly.<sup>27</sup>

---

<sup>26</sup> PIAGET, J., *Psychologie inteligence*, s. 146.

<sup>27</sup> PIAGET, J., *Psychologie inteligence*, s. 146-147.

### 3 Pojetí morálky dle Piageta

Piagetovu teorii kognitivního vývoje jsme si v krátkosti představili v minulé kapitole, a proto se nyní podíváme na jeho druhou, méně známou koncepci, čímž je teorie morálního vývoje.

Podle Piageta se morálka nerozvíjí sama o sobě kolektivem či v jednotlivci, nýbrž se utváří vzájemnou kooperací mezi lidmi.<sup>28</sup> V první kapitole již zmiňovaného díla *The Moral Judgment of the Child*, Piaget přichází s předběžnou definicí morálky, kterou popisuje slovy: „*Veškerá morálka spočívá v systému pravidel (norem) a podstatu veškeré morálky je třeba hledat v respektu, který jedinec k těmto pravidlům získává.*“<sup>29</sup> S pravidly či normami se člověk setkává denně, a to už od raného vývoje, kdy mu jsou věci přikazovány nebo naopak zakazovány. Dospělí či rodiče předávají tato „hotová“ pravidla vývojově mladším jedincům, aby se zachovala jejich linie z generace na generaci. Souvisí s tím i zájem dětí po nazření podstaty a smyslu těchto pravidel, ale ve většině případů ještě nemají schopnost pochopení, a proto jsou tato pravidla dětem vštěpována do paměti už od útlého věku. Mladší jedinci tak bez nějakého velkého přemýšlení pravidla či normy přijímají a učí se je respektovat, avšak pouze jednostranně, aby udělaly radost dospělým.<sup>30</sup> Otázkou je, kdy tato dětská poslušnost k pravidlům vůči vnější autoritě začíná? Kdy si děti začínají uvědomovat, že se jedná o pravidla jako taková, která se musí dodržovat? Odpovědi na tyto otázky nalezneme v následující kapitole.

#### 3.1 Hry a pravidla

Všichni se shodneme na tom, že hry patří a jsou neoddělitelnou součástí dětského života. Děti se pomocí her učí nejen poznávat své okolí, ale i rozvíjet svou osobnost, či se dokonce vzdělávat. Piaget dětské hry přirovnával k sociální instituci<sup>31</sup> a tvrdil, že i jak toto zařízení, tak i dětské hry obsahují složitý systém pravidel, které stejně jako morální zákony regulují chování lidí, v našem případě dětí.<sup>32</sup> Piaget říká, že pokud chceme porozumět dětské morálce nebo jaký postoj a respekt děti zaujímají k pravidlům, nejlepší možností je děti zkoumat už při hraní her, neboť dospělí (okolí)

---

<sup>28</sup> CARPENDALE, J., Piaget's Theory of Moral Development. In: CARPENDALE, J., MÜLLER, U., SMITH, L. (eds), *The Cambridge Companion to Piaget*, s. 272.

<sup>29</sup> PIAGET, J., *The Moral Judgment of the Child*, s. 1.

<sup>30</sup> PIAGET, J., *The Moral Judgment of the Child*, s. 1-2.

<sup>31</sup> PIAGET, J., *The Moral Judgment of the Child*, s. 1.

<sup>32</sup> CARPENDALE, J., Piaget's Theory of Moral Development. In: CARPENDALE, J., MÜLLER, U., SMITH, L. (eds), *The Cambridge Companion to Piaget*, s. 273.

do nich zasahují zcela minimálně. Piaget děti zkoumal na typické dětské hře, kterou děti, převážně chlapci, ve švýcarských městech hrávali, a jednalo se o hru „kuličky“.<sup>33</sup> Než ale přejdeme k samotné realizaci Piagetova výzkumu, podíváme se nejdříve na to, kdy děti začínají vykazovat projevy určité pravidelnosti.

První známky po pravidelnosti či vývoj prvních pravidel jako takových můžeme sledovat už na senzomotorické úrovni. Již od raných dětských let se dítě začíná seznamovat s představou pravidelnosti, a to v podobě dospělých rituálů, kterou se mu autorita snaží vštípit. Jedná se například o fyzikální zákonitosti, tedy střídání dne a noci, či morální závazky ze strany dospělých. Rodiče nejenže nařizují, kdy má být dítě uloženo ke spánku, ale též dbají o to, aby se pravidelně stravovalo, dodržovalo hygienu či bylo poslušné. Tyto opakované úkony dospělých tak vedou k tomu, aby si na ně dítě navyklo a rovněž si uvědomilo, že existují některé „zákony“, které se musí zkrátka a jednoduše dodržovat, neboť ho budou provázet po zbytek celého života.<sup>34</sup>

V této fázi vývoje se dítě sice obeznámuje s rituály dospělých, ale též si vytváří i rituály vlastní. Ty si vysvětlíme a rozebereme na následující ukázce s Piagetovou malou dcerou Jacqueline a kuličkami. Piaget dal své dceři do ruky několik kuliček a čekal, co s nimi začne dělat. Jacqueline nikdy předtím kuličky neviděla a zvědavě je pozorovala. A jako každý jiný kojeneček, se i ona snažila pochopit jaká je podstata dané věci, v tomto případě kuliček, a různě s nimi zacházela. Nechávala je volně padat na zem, dávala je do díry v křesle, kutálela je po koberci nebo si je představovala jako jídlo na vaření. Následující dny, když dostala kuličky opět do ruky, si s nimi Piagetova dcera hrála stejným způsobem, tzn. opakovala ty samé úkony jako předchozí dny. Piaget si poté všiml, že toto volné a náhodné zacházení s předmětem postupně vedlo k tomu, že si dítě zapamatovalo určitou činnost či pohyby, které se mu líbily, a proto je s radostí pravidelně vykonávalo. Dítě si tak v důsledku těchto nahodilých pohybů s předmětem vytvořilo své první schéma, nebo dokonce individuální rituál. Znamená to, že setká-li se dítě se stejným předmětem, u kterého se mu osvědčil daný pohyb, bude tento pohyb nadále opakovat, kdykoliv se s konkrétní věcí znovu setká, neboť v něm našlo zvláštní druh zálibení.<sup>35</sup>

Piaget rovněž poznamenává, že první známky vzniku pravidel jako takových můžeme nalézat už v těchto individuálních rituálech, neboť dle něj předjímají pravidla

---

<sup>33</sup> HEIDBRINK, H., *Psychologie morálního vývoje*, s. 54.

<sup>34</sup> PIAGET, J., *The Moral Judgment of the Child*, s. 42-43.

<sup>35</sup> PIAGET, J., *The Moral Judgment of the Child*, s. 19-21.

pro budoucí hry.<sup>36</sup> Nicméně o těchto normách ještě nemůžeme hovořit jako o pravidlech poslušnosti, neboť si je dítě vytváří samo pro své účely a vedou pouze k primární reakci, čímž je pouhá radost ze hry.<sup>37</sup> Tento respekt či zrod poslušnost k pravidlům se u dětí objevuje až když se setkají s nějakou autoritou, jako v prvním případě s rodičem, která dítěti věci buď zakazuje, nebo naopak povoluje.<sup>38</sup>

S velkou pravděpodobností se už dnes nesetkáme s dětmi, kteří si ve svém volném čase hrají s kuličkami, jako tomu bylo v dřívějších dobách, a proto si ji zde krátce připomeneme, neboť se Piagetův průzkum zakládá právě na této hře. Zjednodušeně řečeno, jedna varianta způsobu hraní kuliček spočívá v jednoduchém vkládání několika kuliček do předem připraveného čtverce a úkolem je speciální kuličkou vystřelit všechny kuličky ven z hracího pole. Kdo jich vystřelí a nasbírá nejvíc, ten se stává vítězem.<sup>39</sup> Zmínit musíme fakt, že se Piaget příliš nesoustředil na to, jak děti hru hrají, nýbrž se zajímal o to, jaká pravidla děti v této hře užívají, dodržují nebo je modifikují.

*„Když jsem byl malý, hodně jsem hrával kuličky, ale už jsem to zapomněl. Připomeneš mi prosím, jak se kuličky hrají? Rád bych si je znovu zahrál“.*<sup>40</sup> Těmito slovy Piaget zahajoval svůj výzkum, jehož pozorovacím objektem se stala skupina dvaceti chlapců, ve věku čtyř až třinácti let. Piaget nejprve s dětmi společně hru kuličky hrál, a poté je pozoroval, jak si s nimi samy hrají. V průběhu hry se Piaget nejen dotazoval po pravidlech této hry, ale též páchal úmyslné chyby, aby ho dítě na ně vždy upozornilo.<sup>41</sup> Postřehl, že mladší děti, kteří si dříve s kuličkami hrávaly vlastním způsobem, tedy dle rituálního schématu, postupně tíhly k tomu hrát jako ti starší, neboť byly přesvědčeny, že oni hru hrají „správně“. Děti v předoperační fázi vývoje tak rychle zapomněly na stará pravidla a nově se začaly učit, respektive napodobovat, a praktikovat pravidla starších, avšak ještě po vzoru vlastní fantazie.<sup>42</sup>

Kdo pravidla hry vytváří či jaký je jejich původ? I na takové typy otázek se Piaget dětí tázal. Podle mladších dětí pravidla hry vznikla pouze a jedině zásluhou těch starších, tedy rodiči, pány z radnice, nebo též tvrdily, že se na nich podílí i sám Bůh. V tomto věku děti vnímají pravidla jako něco mystického a neměnného. Tudíž setká-li se mladší dítě s nějakou lehkou modifikací norem, ihned ji zavrhne a posoudí za

<sup>36</sup> PIAGET, J., *The Moral Judgment of the Child*, s. 22.

<sup>37</sup> PIAGET, J., *The Moral Judgment of the Child*, s. 42.

<sup>38</sup> PIAGET, J., *The Moral Judgment of the Child*, s. 43-44.

<sup>39</sup> PIAGET, J., *The Moral Judgment of the Child*, s. 9-13.

<sup>40</sup> PIAGET, J., *The Moral Judgment of the Child*, s. 13.

<sup>41</sup> PIAGET, J., *The Moral Judgment of the Child*, s. 13-14.

<sup>42</sup> KLUSÁK, M., *Morální vývoj školáků a předškoláků. Paradigmatické výzvy dle Jeana Piageta*, s. 96-97.



přestupek, neboť je přesvědčené, že pravidla vynalezla autorita, jednou provždy, a je zakázané je měnit.<sup>43</sup> Opačný názor však zastávají děti starší. Ty už ví, že normy nejsou božím výsledkem, ale jsou utvářena autonomně, tzn. svobodným rozhodnutím lidí.<sup>44</sup>

Stejně jako v případě kognitivního vývoje dítěte, i v analýze dětských her Piaget rozlišuje čtyři stádia. Tentokrát však ve smyslu užívání pravidel hry.

### 3.2 Stádia užívání pravidel

První stádium trvá přibližně do tří let a vyznačuje se charakterem *čistě motorickým a individuálním*.<sup>45</sup> O pravidlech jako takových zde ještě nemůžeme zcela hovořit, protože si dítě v tomto stádiu hraje převážně samo, dle vlastního přání, a snaží se pochopit povahu nových předmětů, se kterými se setkává. Typickým projevem je tzv. pokus omyl, kdy jedinec experimentuje s novými předměty a na základě toho si osvojuje svou pohybovou aktivitu, například s předměty hází, nechává je spadnout, nebo je skládá. Na tomto experimentu se ukázalo, že opakované pohyby, které děti užívají při vlastní hře vedou k rozvoji tzv. ritualizovaných schémat či chování, které dětem přináší radost. Dalším důležitým projevem tohoto stádia, hned po manipulaci s předměty, je *symbolismus*. Děti jsou schopné, na základě své bujné představivosti, používat při hře různé symboly, které zaměňují za jiné věci, než které skutečně drží.<sup>46</sup>

Druhé období, které trvá od dvou do pěti let života, se označuje jako *stádium egocentrické*. Děti v tomto stádiu přijímají určitá pravidla zvnějšku, která se snaží dodržet, protože tato pravidla chápou jako posvátná, nedotknutelná a jednou pro vždy stanovená. Děti pozorují okolí, starší kamarády, jak si hrají a snaží se jejich hru a pravidla napodobovat. V tomto věku ještě nechápou smysl dané hry, hrají si samy nebo s ostatními vrstevníky, avšak každý dle vlastního chápání pravidel či právě napodobováním pravidel, které jim okolí prezentuje. Znamená to, že každé dítě se může stát vítězem, pokud splnilo podmínky hry a zadaný úkol, který odpovídá jejich vlastní interpretaci pravidel. Snaha vyhrát tak není ještě typická pro toto období.<sup>47</sup>

Soutěživost a touha vyhrát se objevuje až ve vyšším vývojovém stupni (ve věku mezi sedmi až deseti lety) a zároveň ve třetím stádiu, tedy *stádiu začínající kooperace*, kdy se ze hry stává sociální aktivita. Děti se již v této fázi plně soustředí

---

<sup>43</sup> KLUSÁK, M., *Morální vývoj školáků a předškoláků. Paradigmatické výzvy dle Jeana Piageta*, s. 103.

<sup>44</sup> HEIDBRINK, H., *Psychologie morálního vývoje*, s. 58.

<sup>45</sup> HEIDBRINK, H., *Psychologie morálního vývoje*, s. 54.

<sup>46</sup> PIAGET, J., *The Moral Judgment of the Child*, s. 20-21.

<sup>47</sup> PIAGET, J., *The Moral Judgment of the Child*, s. 16-18.

na kontrolování a pečlivém dodržování pravidel, kterým „sice ještě nerozumějí ve všech detailech, nicméně mají silnou potřebu podle „pravých“ pravidel hrát.“<sup>48</sup> Piaget tu přichází s takzvanou „provizorní morálkou“. Ta znamená, že si jsou hráči už schopni dohodnout na pravidlech hry, ale pouze po dobu trvání jedné hry. Soupeření mezi sebou a dodržování společenských pravidel je to, co dělá dětem radost ze hry, avšak co v tomto stádiu hru převažuje, je jejich silná touha po opravdové spolupráci.<sup>49</sup>

Tvořivá fáze neboli *kodifikování pravidel*, je posledním stádiem, který Piaget vymezil. Pravidla jsou už všem účastníkům hry známá, a rozumí jim i do těch nejmenších detailů. V tomto období je zájem spíše orientován na samotná pravidla než na hru jako takovou. Protože si děti už dokáží představit spornou situaci, která v průběhu hry může a nemusí nastat, a na základě spolupráce se na pravidlech domluví ještě dřív, než začnou hrát. Proces kodifikování pravidel, předvídání pravděpodobných událostí a jejich následné vyřešení, jsou novými fascinacemi, které se v tomto stádiu objevují a jsou charakteristické pro děti od jedenáctého roku života.<sup>50</sup>

### 3.3 Dívčí hry a kritika

Na Piagetovu teorii byla z různých stran vznesena řada kritických ohlasů. Jedna se také vztahovala i k jeho výzkumné metodě pozorování dětí při hře. Piagetovi bylo vyčítáno, že se ve svém výzkumu zaměřoval více na chlapce než na dívky, ačkoliv k tomu měl i dobré zdůvodnění. Ve své kratší kapitole, o dívčích hrách, Piaget sám píše, že jsou dívky pozorovány stejným způsobem jako chlapci, avšak s jedním velkým rozdílem. Dívky byly pozorovány při hře „na schovávanou“, protože dívky hra s „kuličky“ neoslovila a ani o ni nejevily velký zájem. Piaget ještě dodává, že se mu nepodařilo nalézt žádnou jinou dívčí kolektivní hru, která by obsahovala četnost pravidel jako tomu bylo v chlapecké hře „kuličky“.<sup>51</sup>

I u dívek se Piaget zaměřoval na to samé, jako u chlapců, tedy na to, jak se jejich vztah vyvíjí a mění v závislosti k pravidlům, i při tak odlišné hře. Piaget pozorováním zjistil, že se jejich vztah k pravidlům vyvíjí stejně jako u chlapců, tedy od individuálních pravidel, přes egocentrickou nápodobu pravidel k samotné spolupráci.<sup>52</sup> V egocentrické fázi Piaget shledává, že jediným a hlavním cílem dívčích her bylo napodobovat tu

---

<sup>48</sup> VACEK, P., *Rozvoj morálního vědomí žáků. Metodické náměty k realizaci průřezových témat*, s. 9.

<sup>49</sup> KLUSÁK, M., *Morální vývoj školáků a předškoláků. Paradigmatické výzvy dle Jeana Piageta*, s. 98.

<sup>50</sup> PIAGET, J., *The Moral Judgment of the Child*, s. 40-41.

<sup>51</sup> PIAGET, J., *The Moral Judgment of the Child*, s. 69-70.

<sup>52</sup> PIAGET, J., *The Moral Judgment of the Child*, s. 76.

starší, aby se mohla stát jednou z nich, a být tak přijatá ve skupině starších dětí.<sup>53</sup> Dále přišel na to, že dívky nerady vymýšlejí nějaká nová pravidla jako chlapci, protože je chápou „pragmaticky“. To znamená, že se ve hře musí nějak osvědčit, aby vedly ku prospěchu.<sup>54</sup>

Nejenom Jean Piaget, ale i americký filozof a sociální psycholog George Herbert Mead či americká socioložka Janet Leverová považovali dětské hry v období školního věku za důležitou součást sociálního vývoje, během něhož přebírají děti různé sociální role a formují tak svou osobnost. Zda se při hrách objevují nějaké větší pohlavní rozdílnosti, se rozhodla zkoumat až zmiňovaná Janet Leverová, která svou studii rozšiřuje Piagetovu teorii.<sup>55</sup>

Výzkum prováděla na dětech z prvního stupně základní školy ve věku mezi deseti až jedenácti lety, které pocházely ze střední společenské vrstvy. Leverová pozorovala, jak si děti o školních přestávkách a při tělesné výchově hrají a jak danou hru organizují či strukturují. Taktéž pozorování dětí při hře nebylo její jedinou formou získávání dat. Kromě toho se i děti ptala, jak tráví svůj volný čas po skončení výuky. Její výsledky odhalily, že genderové rozdíly v dětských hrách jsou patrné, a to ve velké míře. Různě staří chlapci si většinou hrávali v početnějších větších skupinách. Jejich hry byly charakteristické soutěživostí, určitou mírou dovednosti a svou dobou trvání. Jakékoliv sporné situace, které při hře nastaly, chlapci vždy nějakým způsobem vyřešili a nikdy ji kvůli tomu neukončili. Zatímco u dívek to znamenalo konec hry, protože se nemohly zkrátka a jednoduše dohodnout, a najít tak nejlepší řešení. Dívky si většinou hrávaly buď ve dvojících, nebo v menších uzavřenějších skupinách.<sup>56</sup>

Závěry Leverové studie jednak zastávají, ale také potvrzují Piagetovu teorii o pravidlech hry. Leverová sama přiznává, že zkoumat „*mužský model je lepší, protože odpovídá kritériím moderního společenského úspěchu.*“<sup>57</sup> Zatímco u ženského modelu to tak není, protože dívky disponují sensibilitou a starostlivostí, a právě tyto vlastnosti mohou způsobovat to, že jsou méně úspěšné. Leverová ještě dodává, že jejich úspěchy by se mohly zlepšit, kdyby se ženy naučily hrát jako chlapci, a nebyly tak závislé na mužích.<sup>58</sup>

---

<sup>53</sup> PIAGET, J., *The Moral Judgment of the Child*, s. 70-71.

<sup>54</sup> GILLIGAN, C., *Jiným hlasem o rozdílné psychologii žen a mužů*, s. 38.

<sup>55</sup> GILLIGAN, C., *Jiným hlasem o rozdílné psychologii žen a mužů*, s. 38.

<sup>56</sup> GILLIGAN, C., *Jiným hlasem o rozdílné psychologii žen a mužů*, s. 38-39.

<sup>57</sup> GILLIGAN, C., *Jiným hlasem o rozdílné psychologii žen a mužů*, s. 39.

<sup>58</sup> GILLIGAN, C., *Jiným hlasem o rozdílné psychologii žen a mužů*, s. 39.

Ovšem velké výhrady na nevyrovnanost pohlaví v Piagetově koncepci měla Carol Gilliganová, americká psycholožka a představitelka feministického hnutí. Ve svém díle *Jiným hlasem* nesouhlasí s Piagetovou metodou výzkumu, která je založená pouze na mužích, nikoli však na ženách. Z jejího pohledu se problematikou dívčího vývoje zabýval pouze okrajově, a to jen v jedné kapitole – „*Dívčí hry*“, kde ženy chápe jako zvláštní orgán nebo jak uvádí Gilliganová jako určitou „kuriozitu“.<sup>59</sup> Toto „podřadné“ postavení žen vnímá Gilliganová také ve vztahu ženské morálky k pravidlům. Dívky totiž při hře orientují svou pozornost na samotné vztahy, nikoli na pravidla jako chlapci, kteří si v nich libují a jsou jimi uchvázeni.<sup>60</sup> Na obranu Piageta musíme uvést, že v díle *The Moral Judgment of the Child* skutečně píše, že se mu dívčí hry jeví jako primitivní, a to i co se týče pravidel, avšak nikde se nezmiňuje o tom, že by ženskou morálku znehodnocoval, či ji dokonce shazoval.<sup>61</sup> Zde se názory ohledně ženské morálky Carol Gilliganové a Jeana Piageta rozcházejí.

---

<sup>59</sup> GILLIGAN, C., *Jiným hlasem o rozdílné psychologii žen a mužů*, s. 46.

<sup>60</sup> GILLIGAN, C., *Jiným hlasem o rozdílné psychologii žen a mužů*, s. 44-47.

<sup>61</sup> PIAGET, J., *The Moral Judgment of the Child*, s. 70.

## 4 Heteronomní morálka

Výzkumnými metodami Piaget zjistil, že se jako první u dětí přibližně od šesti do sedmi až osmi let objevuje vývojově nižší morálka, kterou pojmenoval jako heteronomní.<sup>62</sup> Jedná se o morálku, která se v některých publikacích nachází také pod označením jako vnější, závislá,<sup>63</sup> nebo dokonce také jako morálka donucení (constraint).<sup>64</sup> Co se tím však myslí? V podstatě to, že malé děti zastávají podřadnou roli vůči svým rodičům či vnější autoritě. Stejně tak původ pravidel a příkazů je dán zvnějšku neboli nátlakem dospělých. Děti tato pravidla nehodnotí, ale naopak přijímají jako doslovná, hotová a správná. Znamená to, že chování, které jde ruku v ruce se závazky dospělých je bráno jako správné, ovšem to, které porušuje literu normy, je dle nich považované za špatné. Dítě v tomto věku ještě nebere v potaz žádné „polehčující“ skutečnosti ani motivy osoby, které vedly k porušení pravidla, dítě pravidla chápe doslovně a podřizuje se jim.<sup>65</sup>

Tato poslušnost k normám se u dětí rodí díky fyzické přítomnosti autority, která dítěti jednání buď schvaluje, nebo naopak zakazuje. Nicméně může nastat situace, kdy dospělý není zrovna v dohledu dítěte a ono tak využije příležitost a zákon poruší. Následkem tohoto aktu není pocit uspokojení, ale spíše vnitřní zklamání, protože dítě neuposlechlo příkazu dospělých, a má tak dojem, že zklamalo je i sebe sama.<sup>66</sup>

Zmínili jsme, že malé děti jsou v tomto období zcela závislé na svých rodičích a věří všemu, co jim poví. Dospělé osoby vnímají jako něco velkého a mocného, dokonce jako určitý vzor, a proto jim věnují větší pozornost nežli svým vrstevníkům. Právě tento vztah dítěte a dospělého, který je založený na obdivu a náklonnosti vzniká spontánně a je charakteristický pro tzv. *jednostranný respekt*. Tento respekt spočívá v tom, že děti bez jakýkoliv výhrad pravidla, příkazy nebo názory přijímají jako správná, neměnná a posvátná, protože podléhají názoru vnější autority, která jim to tak do paměti uložila. Jakékoliv překročení či nedodržení norem vnímají jako nějakou hrozbu, za kterou mohou být následně potrestáni.<sup>67</sup> Tímto zrodem či pocitem povinnosti, v podobě příkazů a pravidel, který vyvolává respekt, Piagetem nazývaný jako *jednostranný*, se dříve

---

<sup>62</sup> PIAGET, J., INHELDER, B., *Psychologie dítěte*, s. 111.

<sup>63</sup> VACEK, P., *Průhledy do psychologie morálky*, s. 12.

<sup>64</sup> KLUSÁK, M., *Morální vývoj školáků a předškoláků. Paradigmatické výzvy dle Jeana Piageta*, s. 33.

<sup>65</sup> KLUSÁK, M., *Morální vývoj školáků a předškoláků. Paradigmatické výzvy dle Jeana Piageta*, s. 51.

<sup>66</sup> PIAGET, J., INHELDER, B., *Psychologie dítěte*, s. 111.

<sup>67</sup> PIAGET, J., *The Moral Judgment of the Child*, s. 82-83.

hlouběji zabýval švýcarský pedagog Pierre Bovet. Dle něj pocit povinnosti vzniká splněním dvou předpokladů. První podmínkou je, že veškeré rozkazy jsou platné, protože pocházejí zvnějšku, zatímco akceptování těchto příkazů je předpokladem druhým. Důležité je však zmínit, že dítě příkazy nepřijímá jen tak od někoho, například od mladšího sourozence, ale od osoby starší, se kterou sympatizuje, má s ní specifický emocionální vztah a váže k ní určitou bázeň.<sup>68</sup>

#### 4.1 Egocentrismus a morální realismus

V tomto období heteronomní morálky je dětské myšlení a vnímání světa výrazně ovlivněné *egocentrismem*. Znamená to, že dítě pohlíží na svět pouze ze svého úhlu pohledu, protože je jím zaslepeno, a nebere tak v úvahu žádné jiné perspektivy či názory. Egocentrické děti mají sklon soustředit svou pozornost pouze na jediný aspekt či situaci. Rovněž jsou přesvědčené, že všichni lidé, dokonce i celý svět, vnímají a myslí stejným způsobem jako ono samo. Výrok „já jsem středem světa“ je tak pro dětský egocentrismus zcela vystihující.<sup>69</sup>

Tento kognitivní egocentrismus se také promítá do dětského posuzování vnější reality, která zapříčiňuje vznik tzv. iluzivních perspektiv či *realismu*. Rozumí se tím, že dítě ve fyzikálním světě vnímá situace, podle toho, jak se mu jeví, zatímco v sociální sféře má často problém pochopit, že jeho úhel pohledu na svět je pouze jedna z množných variant. Dítě tak v konkrétních situacích nebere v potaz nějaké jiné perspektivy, které vedly k nějakému jednání, vidí pouze tu svou, a ve svém hodnocení je zaměřené pouze na jediné hledisko – viditelné důsledky (*objektivní zodpovědnost*).<sup>70</sup>

Tento *morální realismus* se v dětech nevytváří pouze výrazným egocentrismem, ale jádro jeho vzniku je podporováno vnějším okolím, respektive výchovnými metodami ze strany dospělých. Piaget tento *realismus* definuje jako „*tendenci pohlížet na povinnost a k ní příslušející souvislosti bez zřetele k okolnostem, v nichž se jednotlivec nachází*“.<sup>71</sup> Tuto definici *morálního realismu* můžeme de facto vnímat jako hrubou charakteristiku a shrnutí heteronomní morálky.

---

<sup>68</sup> PIAGET, J., INHELDER, B., *Psychologie dítěte*, s. 110-111.

<sup>69</sup> HEIDBRINK, H., *Psychologie morálního vývoje*, s. 46-47.

<sup>70</sup> KLUSÁK, M., *Morální vývoj školáků a předškoláků. Paradigmatické výzvy dle Jeana Piageta*, s. 52-54.

<sup>71</sup> PIAGET, J., *The Moral Judgment of the Child*, s. 106. In: KLUSÁK, M., *Morální vývoj školáků a předškoláků. Paradigmatické výzvy dle Jeana Piageta*, s. 51.

## 4.2 Zkoumání heteronomní morálky v konkrétních situacích

Jakým způsobem dítě tvoří morální úsudky a podle čeho tvrdí, že je nějaký čin správný a naopak špatný, zkoumal Piaget spolu s kolegy hned na padesáti čtyřech výzkumných situacích. S každým dítětem vedli individuální rozhovory nad morálně obtížnými situacemi či krátkými příběhy, které se týkaly například trestání, spravedlnosti či záslužnosti.<sup>72</sup> Piaget chtěl zjistit, podle jakých zásad děti hodnotí různé sporné situace a zda při tomto posuzování hraje nějakou roli samotný věk dítěte.

V dětském světě se běžně setkáme s tím, že děti neúmyslně něco rozbijí, zničí či se dopustí krádeže nebo lhaní. A právě na těchto dětských okolnostech jsou založené všechny mikropříběhy. Dětem byly předloženy příběhy, většinou se jednalo o nějakou dvojici, které obsahovaly dva typy chování: prvním druhem bylo jednání dítěte s dobrým úmyslem, které směřovalo k velké až nápadné materiální škodě, zatímco ve druhém případě to bylo chování nedobré, dokonce až egoisticky zaměřené, které vedlo k drobnému hmotnému poškození. Úkolem a smyslem tohoto šetření bylo, aby děti tyto dva druhy chování porovnal a určily, který z aktérů v příběhu byl zlobivější a podle čeho tak vyvodily.<sup>73</sup>

Jako první se Piaget rozhodl zkoumat důsledky dětské nešikovnosti a použil k tomu následující dvojici mikropříběhů:<sup>74</sup>

- A. *„Malý chlapec, který se jmenoval Jan, je ve svém pokoji. Byl zavolán na večeři, a tak šel do jídelny. Ale za dveřmi byla židle a na ní byl podnos s patnácti šálky. Jan nemohl vědět, že je toto vše za dveřmi položeno. Vešel do místnosti, dveřmi zavadil o podnos a všech patnáct šálků se rozbilo.“*
- B. *„Byl jednou jeden malý chlapec, který se jmenoval Jindra. Jednoho dne, když jeho maminka nebyla doma, se pokusil sundat sklenici džemu, která byla v kredenci. Vylezl na židli a natahoval se pro ni. Sklenice s džemem byla ale příliš vysoko a Jindrovi se nepodařilo na ni dosáhnout. Přitom, jak se pro ni natahoval, zavadil o šálek a ten upadl na zem a rozbil se.“<sup>75</sup>*

<sup>72</sup> KLUSÁK, M., *Morální vývoj školáků a předškoláků. Paradigmatické výzvy dle Jeana Piageta*, s. 20.

<sup>73</sup> VACEK, P., *Průhledy do psychologie morálky*, s. 13.

<sup>74</sup> Jean Piaget nám ve svém díle *The Moral Judgment of the Child* nabízí vícero mikropříběhů, na kterých ilustruje podobné případy. Těmito příběhy chtěl Piaget ukázat, jaká je zákonitost dětského myšlení, která platí i bez ohledu na její obsah a která se projevuje při různých zkušenostech. Jeho cílem bylo zjistit, právě na tolika příležitostech, zda se konkrétní forma myšlení vyskytuje pouze u jednotlivce nebo více dětí, popřípadě zda se se jedná o výjimku, či se tyto výsledky dají nebo naopak nedají generalizovat.

<sup>75</sup> PIAGET, J., *The Moral Judgment of the Child*, s. 118.

Výzkumníci se jako první dětí zeptali, zda příběhům rozumí a jejich správnost porozumění si ověřili tím, že každé dítě přiměli, aby příběhy znovu zrekapitulovalo. Na výzkumné otázky (např. který z těchto dvou byl či je neposlušný a proč?) odpovídaly děti zhruba do osmi let stejně. Děti hodnotily provinění na základě míry materiální škody, tedy za toho zlobivějšího považovaly Jana, protože rozbil více hrníčků.<sup>76</sup> Z dětských odpovědí Piaget spatřil, že děti v egocentrické fázi vývoje danou situaci a vinu poměřovaly pouze z kvantitativního hlediska, tedy z napáchaných činů, aniž by braly zřetel, jaký byl původní cíl aktéra.<sup>77</sup> Právě toto záměrné jednání v příběhu děti hodnotily dvěma způsoby. Přibližně do sedmého roku života (dle Piageta věk stanovený jako průměrný pro hodnocení těchto okolností), děti posuzovaly situace na základě *objektivní zodpovědnosti*, protože v tomto období dítě ještě nerozumí úmyslnému jednání a nevidí v něm nějaký rozdíl. Toto „vcítění se“ a prozkoumání situace je pak běžné u starších dětí, okolo devíti let, kdy děti odůvodňují situaci už na základě *subjektivní zodpovědnosti*.<sup>78</sup> V tomto případě za neposlušného považují takového aktéra, který rozbil pouze jednu sklenici, protože jednal účelově.

A jak reagují dospělí? Ti se většinou s dětskou neobratností vyrovnávají velmi těžce, protože děti za nesprávné chování, které způsobilo nějakou škodu ihned potrestají, aniž by se podívali na okolnosti jejich vzniku. Malé děti si tak tuto reakci dospělých zapamatují a v hlavách jim utkví mínění, že za nesprávném jednání se vždy schovává nějaký trest.<sup>79</sup>

Podobným způsobem Piaget zkoumal dětské usuzování na další sadě příběhů, která obsahovala tematiku dětské krádeže. Příběhy byly sestavené tak, aby děti porovnály jednání, které vedlo za dobrým účelem a které bylo orientované pro vlastní prospěch, tedy bylo podníceno sobecky.<sup>80</sup> V prvním příběhu chlapec ukradl rohlík pro svého kamaráda, který neměl večeři, protože doma neměli nic k snědku, a v druhém případě dívka v obchodě ukradla mašli, protože se jí líbila.<sup>81</sup> Na první pohled by se nám mohlo zdát, že bádaná dvojice příběhů je srovnatelná, co se týče kradeného produktu (materiální škody), i přesto tázané děti hodnotily ukázky rozdílně. Respondenti ve věku šesti let odpovídaly podle velikosti a ceny ukradeného předmětu – větší a dražší rohlík

---

<sup>76</sup> VACEK, P., *Průhledy do psychologie morálky*, s. 13.

<sup>77</sup> VACEK, P., *Rozvoj morálního vědomí žáků. Metodické náměty k realizaci průřezových témat*, s. 12.

<sup>78</sup> PIAGET, J., *The Moral Judgment of the Child*, s. 120.

<sup>79</sup> PIAGET, J., *The Moral Judgment of the Child*, s. 126-127.

<sup>80</sup> VACEK, P., *Průhledy do psychologie morálky*, s. 14.

<sup>81</sup> PIAGET, J., *The Moral Judgment of the Child*, s. 119.



(objektivní zodpovědnost). Zatímco starší děti (devět až deset let) příběhy posuzovaly na základě *subjektivní zodpovědnosti*, a proto braly větší ohled na samotný záměr jednající osoby.<sup>82</sup>

Následující výzkumná situace, kterou se Piaget rozhodl hlouběji zabývat, aby pronikl k samotné podstatě dětského posuzování, se týkala problematiky lhaní. Lhaní či vymyšlení si je specifickým projevem malých dětí a de facto přirozeným sklonem, který je součástí jejich egocentrického myšlení.<sup>83</sup> Toto „sebestředné“ myšlení se vyznačuje tím, že dítě si ještě není zcela vědomo rozdílu, co je to svět vnitřní a vnější. Jakékoli sny, přání nebo představy vnímá jako to, co existuje, ačkoliv tomu tak není a jedná se pouze o klamné tvrzení. Právě na tuto přirozenou tendenci „lhát“ dospělí reagují a napomínají děti za to, aby už mylná tvrzení dále nesdělovaly.<sup>84</sup>

Piagetovo výzkumné šetření na toto téma bylo zaměřené na následující body: *definice lži; odpovědnost jako funkce obsahu lži; odpovědnost jako funkce jejich materiálních důsledků; lhaní mezi dětmi a proč se nemá lhát.*<sup>85</sup> I zde Piaget využil párových příběhů a přímých dotazů k získání odpovědí.

Nejprve se děti okolo šesti až sedmi let snažili vymezit slovo lež. Většinou ho objasňovaly jako nevhodný slovní projev, provinění, či dokonce jako „ošklivé slovo“ (naughty words), které je vyvolané jazykem. V tomto věku malí jedinci ještě nechápou smysl samotného slova, dokonce nemají zkušenosti s jejími důsledky a přijímají pouze negativní stanoviska dospělých lidí. Dítě si ještě neuvědomuje, proč jsou nějaká slova dobrá a jiná špatná, neumí je klasifikovat, a proto nemůže lež nahrazovat pouze sprostými slovy. Dítě v tomto stádiu moc dobře ví, že lhát znamená neříkat pravdu.<sup>86</sup>

Naopak lež chápaná jako nějaká chyba, přehánění či něco nepravdivého, definovaly pak děti starší, mezi sedmi až deseti lety. Pro ilustraci uvedeme výrok „dvě a dvě je pět“. Děti v tomto smyslu odpovídaly, že se jedná o čistou lež, nikoli však o chybné tvrzení. Osmileté dítě stále rozumí lži jako něčemu, co není pravda, ale už je také schopno rozeznat, že se jedná o tvrzení, které je s intencí nepravdivé. Právě toto poznání se děje na základě nových zkušeností, které dítě získává součinností od různých

---

<sup>82</sup> PIAGET, J., *The Moral Judgment of the Child*, s. 127-128.

<sup>83</sup> PIAGET, J., *The Moral Judgment of the Child*, s. 135.

<sup>84</sup> VACEK, P., *Průhledy do psychologie morálky*, s. 14.

<sup>85</sup> PIAGET, J., *The Moral Judgment of the Child*, s. 136.

<sup>86</sup> PIAGET, J., *The Moral Judgment of the Child*, s. 137-138.

vrstevníků skupiny.<sup>87</sup> Můžeme konstatovat, že právě zde dochází k přechodu heteronomní morálky v morálku autonomní.

Dvojici příběhů taktéž Piaget využil k tomu, aby zjistil, jakým způsobem děti hodnotí obsahy lží a jejich následky. I v tomto případě se ukázalo, stejně jako u dětské nešikovnosti či krádeže, že mladší děti lež hodnotily na základě *objektivní zodpovědnosti*, tedy podle toho jak moc závažná či opravovává byla. V mladých dětských očích, se zlobivější jevil ten, který si nejvíce vymýšlel, protože „*lež je tím horší, čím víc je neuvěřitelná*“.<sup>88</sup> Naopak starší děti za provinilého aktéra označovaly takového, který jednal účelově, a jehož cílem bylo někoho oklamat.<sup>89</sup>

V přímých otázkách se Piaget nedotazoval děti pouze po definici lži, zajímala ho i skutečnost, jakým způsobem děti chápou, proč se lhát nemá. Malí jedinci, šest, sedm let, zodpovídaly otázku naivním heteronomním způsobem, tzn. že badatelé často slychávali, že lhát je špatné, protože za to budou potrestáni – buď Bohem, anebo rodiči. Experimentátoři rozšiřujícími otázkami zjistili, že lež, která naopak potrestaná není, se de facto smí „sdělovat“.<sup>90</sup> Však děti v pokročilejší fázi vývoje zastávají názor, že lež je špatná do té míry, dokud nedosáhne svého cíle, tedy neobelže druhého. Jinými slovy už rozumí, že lež nemusí být nutně trestána, protože lež je špatná i sama o sobě. K tomu dítě dospěje, až když si uvědomí, že lež ohrožuje vzájemnou důvěru, vztahy a náklonnost v sociální skupině.<sup>91</sup>

A jaký postoj děti zaujímají k otázce: „*je lhát dospělým to samé jako lhát jiným dětem?*“<sup>92</sup> Všechny malé děti se s odpovědí shodovaly, protože v tomto věku projevují vysokou náklonnost svým rodičům či dospělým a inklinují k nim mnohem více (například utvářejí pravidla, která děti dodržují) než ke svým vrstevníkům. Tudíž lhát dospělým je pro nich nepředstavitelné a horší, zatímco lhát dětem je dle nich povoleno, protože ještě nerozlišují ve slovním projevu, zda se jedná o lhaní. Starší děti toto stanovisko odmítají a dospívají k názoru, že „*podvádět vrstevníky je stejně špatné, nebo dokonce ještě horší, jako podvádět dospělé.*“<sup>93</sup>

Už známý představitel 18. století Immanuel Kant tvrdil, že člověk, který porušuje zásadu práva, a dopouští se tak lži, škodí nejenom sám sobě, druhým, ale i celému lidstvu.

---

<sup>87</sup> VACEK, P., *Průhledy do psychologie morálky*, s. 14-15.

<sup>88</sup> KLUSÁK, M., *Morální vývoj školáků a předškoláků. Paradigmatické výzvy dle Jeana Piageta*, s. 206.

<sup>89</sup> VACEK, P., *Průhledy do psychologie morálky*, s. 15.

<sup>90</sup> PIAGET, J., *The Moral Judgment of the Child*, s. 164-165.

<sup>91</sup> PIAGET, J., *The Moral Judgment of the Child*, s. 167-168.

<sup>92</sup> KLUSÁK, M., *Morální vývoj školáků a předškoláků. Paradigmatické výzvy dle Jeana Piageta*, s. 218.

<sup>93</sup> PIAGET, J., *The Moral Judgment of the Child*, s. 169.

Právě na tuto obecnou otázku „proč je neetické lhát?“ se Kant rozhodl, ve svém pojednání s názvem *O domnělém právu k lidem lhát* z roku 1797, podat přímou odpověď. Představme si, že na nás zazvoní vrah a bude se shánět po vyhlédnuté oběti. Co nás jako první napadne? Je vhodné zalhat, aby se předešlo činu, a my zachránili tak něčí lidský život, či povíme pravdu s vědomým neblahých důsledků? Pokud se rozhodneme pro druhou variantu a povíme skutečnou pravdu, pak nemusí k žádnému zločinu dojít, neboť hledaná osoba mohla během této diskuze nepozorovaně odejít. V případě, že se tázaný člověk rozhodne vrahovi lhát, že oběť doma není (a ona skutečně někam odešla, aniž by to dotazovaný člověk věděl), pak zde hrozí riziko „střetnutí se“ s vrahem a jeho hledanou osobou, která se navrací zpátky domů. Tudíž dotazovaný, jenž se snažil vraha obelhat za účelem předejetí činu, ke kterému s velkou pravděpodobností došlo, může být pak právně stíhán za spoluúčast na tomto aktu. Tato Kantova zpráva nás přivádí k myšlence, že se lhát nevyplácí, neboť tím můžeme napáchat mnohem víc škody než samotného užitku. Platí zásada, že člověk musí být vždy, bez jakéhokoli okolností, ve všech svých prohlášeních upřímný (pravdivý).<sup>94</sup> Starší děti v Piagetových rozhovorech už ví, že když budou lhát, tak nejenže poruší všeobecně známé pravidlo, ale též zklamou ostatní, a v důsledku toho mohou doplatit na největší škodu, čímž je například ztráta nejlepšího přítele.

### 4.3 Dětské pojetí trestu a spravedlnosti

„Kdybys byl rodičem, koho bys nejvíce potrestal a proč?“, aneb tuto otázku Piaget pokládal při rozhovorech s dětmi velmi často, a proto se v této kapitole podíváme na to, jakým způsobem se vyvíjí dětské chápání trestů. I v tomto případě Piaget využil mikropříběhy, ve kterých se účastníci příběhu dopouštěli špatného činu – například „*dítě lže učiteli, že nemohlo udělat domácí úkol, protože je nemocné.*“<sup>95</sup> Výzkumník nejprve vyzval děti, aby mu samy vymyslely nějaký trest pro hříšníka, a poté jim nabídl tři možné varianty trestů, ze kterých měly vybrat ten nejspravedlivější. Piageta dále zajímalo, zda děti hodnotí trest na základě přísnosti či závažnosti přestupku, nebo pomocí jiného kritéria retribuice (křivdy).<sup>96</sup>

*Tresty pokáním a tresty vzájemnosti* jsou dva druhy trestů, které Piaget rozlišuje. *Tresty vzájemnosti* už ze samotného názvu vypovídají, že se budou týkat rovnosti

<sup>94</sup> KANT, I., *O domnělém právu z lásky k lidem lhát*. In: týž, *Studie k dějinám a politice*, s. 60-65.

<sup>95</sup> KLUSÁK, M., *Morální vývoj školáků a předškoláků. Paradigmatické výzvy dle Jeana Piageta*, s. 161.

<sup>96</sup> PIAGET, J., *The Moral Judgment of the Child*, s. 198-200.

a spolupráce ve skupině, tedy že budou charakteristické spíše pro autonomní morálku. Naopak druhé tresty *pokáním* lze zařadit do heteronomní morálky, protože jsou spjaté s pravidly autority a donucením. Tedy mladší děti většinou volily a navrhovaly přísnější tresty – horší a bolestivější – aniž by se vztahovaly k samotnému provinění.<sup>97</sup> A proč zvolily zrovna tento způsob trestu? Zkrátka protože jsou na ně zvyklé. Příkladem můžeme být šestiletý Fil. Ten ve výpovědi uvedl, že by dal viníka do temné skříňe a nechal ho tam až do večera, protože ho stejným způsobem trestá i jeho vlastní otec. Zde vidíme, jak mocný může být jednostranný respekt dítěte k dospělému, protože je ovlivněné vlastními zkušenostmi, kdy něco provedlo a následně bylo dospělým potrestáno.<sup>98</sup> Rozdílnou reakci zastávají děti starší mezi osmým až dvanáctým rokem života. Za správný trest považují takový, že se provinilci udělá analogicky stejná věc, kterou udělal on sám, tudíž starší děti hodnotu trestu už neměří dle jejich přísnosti, ale chtějí viníka přimět k tomu, aby si uvědomil, jaké následky svými činy způsobil, a to buď odčiněním přestupku, nebo nahrazením škody.<sup>99</sup>

Nedílnou součástí života dětí jsou též skupinové sankce. Každý učitel či rodič se nepochybně setkal se situací, kdy mu nebyl znám přesný viník a rozhodl se tak potrestat celou skupinu. A právě v této souvislosti a ku prospěchu dospělých se Piaget rozhodl zanalyzovat dětské chápání skupinových trestů. Zjistil, že dospělí skupinový trest používají hned ve třech situacích. V první situaci se dospělá autorita nesnaží hledat viníka a trestá rovnou celou skupinu za přestupek, který byl spáchaný alespoň jedním z členů skupiny. Druhou možností je, že se dospělý snaží vypátrat potencionálního provinilce, který je známý celé skupině, ale ti ho nechtějí prozradit, a tak všichni čelí kolektivní sankci. Třetí variantou je, že jeden z členů skupiny spáchal přestupek, ale jeho identita není kolektivu známá, a autoritě se tak nepodaří viníka odhalit.<sup>100</sup>

Od mladších dětí se Piaget během výzkumu dozvěděl, že trestat celou skupinu je správné, protože pachatel je členem kolektivu. Důvodem takového jednání je, že malé děti pevně věří, že za spáchaný přestupek musí být vždy potrestány, protože si ještě neumí připustit, že je možné se trestu vyhnout. To znamená, není-li dospělým odhalen viník, pak uděluje kolektivní sankci pro všechny i v případě, že jsou ostatní děti nevinné. Ovšem skupinový trest si pak zasloužila taková skupina, která zamlčovala zprávy vůči autoritě

---

<sup>97</sup> KLUSÁK, M., *Morální vývoj školáků a předškoláků. Paradigmatické výzvy dle Jeana Piageta*, s. 163-164.

<sup>98</sup> PIAGET, J., *The Moral Judgment of the Child*, s. 209.

<sup>99</sup> PIAGET, J., *The Moral Judgment of the Child*, s. 215.

<sup>100</sup> VACEK, P., *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*, s. 22.

a dopustila se tak nesprávného jednání. Naopak u vývojově starších dětí se výpovědi ke skupinovým trestům a odpovědnosti lišily.<sup>101</sup> O těch si více povíme až v následující kapitole.

J. Piaget spolu s kolegyní M. Rambertovou zkoumali na dalších třech příbězích, že speciálním znakem „závislé“ morálky je dětská víra v *imanentní spravedlnost*.<sup>102</sup> Rozumí se jí „jako automatické trestání, které zákonitě následuje po přerušení normy.“<sup>103</sup> Jinými slovy dítě ví, že když překročí normy, tak bude následně potrestáno, pouze neví, kdy ani jak. Je s tím tedy smířeno a samotný trest očekává. Zmínit musíme i skutečnost, že dítě v tomto věku ještě neumí oddělit přírodní zákony od zákonů umělých, tedy utvořených člověkem, a proto hodnotí náhodné fatální události jako spravedlivé, protože se dopustilo porušení pravidla autority a zasloužilo si být tak potrestané, například že spadlo do potoka.<sup>104</sup> Právě toto automatické přijímání zasloužených trestů se u mladších dětí zintenzivňuje i díky reakcím dospělých, kteří často a rádi dětem kladou připomínky jako „dobře ti tak“, či dokonce využívají podpory Boha v podobě „Bůh tě za to potrestá“.<sup>105</sup> Na první pohled se zdá, že tento fenomén, jakožto *imanentní spravedlnost*, vzniká opět zásahem dospělých, ale faktem je, že se tento jev utváří v dětských myslích bezprostředně, a to i bez přímého kontaktu s autoritou. Znamená to, že dospělí tuto spravedlnost pouze svými argumenty posilují, nikoliv však vytvářejí.<sup>106</sup>

---

<sup>101</sup> VACEK, P., *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*, s. 22.

<sup>102</sup> PIAGET, J., *The Moral Judgment of the Child*, s. 250-251.

<sup>103</sup> VACEK, P., *Rozvoj morálního vědomí žáků. Metodické náměty k realizaci průřezových témat*, s. 15.

<sup>104</sup> PIAGET, J., *The Moral Judgment of the Child*, s. 250-251

<sup>105</sup> VACEK, P., *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*, s. 23.

<sup>106</sup> PIAGET, J., *The Moral Judgment of the Child*, s. 259-260.

## 5 Autonomní morálka

Období závislé (heteronomní) morálky je založené na vnější kontrole. Malé děti zprvu striktně dodržují pravidla, která vnímají jako cosi nedotknutelného a předem daného. Cokoliv se odchyluje od předem stanovených norem, je v dětských očích vyhodnocováno jako projev nevhodného chování, za které musí být všichni náležitě potrestáni. Dítě je zkrátka přesvědčeno, že když bude respektovat a plnit příkazy dospělých, tak bude vždy odměněno či pochváleno. Otázkou však je, kdy a jak se u dětí zmírňuje tato „závislost“ na dospělých? Piaget poznamenává, že „*k tomu, aby se dítě skutečně socializovalo, je nutná spolupráce, protože ta jediná jej odpoutává od bezmezné víry v autoritu dospělého.*“<sup>107</sup> Tato spolupráce nejenom že dítě „osvobozuje“, ale také podporuje a posiluje jeho vývoj v morálku vyšší.

### 5.1 Kooperace, vzájemný respekt a subjektivní zodpovědnost

S postupujícím kognitivním vývojem se způsob dětského nazírání na svět mění. Děti začínají překonávat svůj egocentrismus, díky začínající *vzájemné kooperaci*, a v důsledku toho své vnímání přesouvají z jednoho bodu na vícero z nich. Piaget při dětských hrách vyzoroval, že se tato touha po vzájemném kontaktu s vrstevníky a spolupráci objevuje až s překonáním předoperačního stádia, tedy nejdříve mezi sedmým až osmým rokem života.<sup>108</sup>

Jakékoliv omezení či zkreslený úhel pohledu ze strany dospělých je už v této fázi vývoje nahrazeno *spoluprací*. Dítě se začíná zajímat o to, jakým způsobem vidí svět ostatní, a na základě toho se snaží pochopit perspektivu druhých individuí. Starší děti si uvědomují, že už netvoří středobod vesmíru a jsou rovněž schopny odlišit vztahy „Já“ a „Ty“. Tato kooperace má za úkol, jak formovat dětskou osobnost, tak i kultivovat vzájemnou rovnost mezi členy skupiny.<sup>109</sup> Z toho vyplývá, že dosud převládající jednostranný respekt ustupuje do pozadí a začíná být postupně nahrazován rozvíjejícím se *vzájemným respektem*, tedy respektem k druhým.<sup>110</sup>

---

<sup>107</sup> PIAGET, J., *The Moral Judgment of the Child*, s. 409.

<sup>108</sup> PIAGET, J., *The Moral Judgment of the Child*, s. 32.

<sup>109</sup> PIAGET, J., *The Moral Judgment of the Child*, s. 89-90.

<sup>110</sup> KLUSÁK, M., *K roli her v morálním vývoji dítěte podle teorie Jeana Piageta*, s. 101.

V této souvislosti dochází také ke změně posuzování mravní reality. Zatímco mladší děti ji soudily na základě objektivní zodpovědnosti neboli výše materiální škody, ti starší ji už hodnotí z hlediska *subjektivní zodpovědnosti*. Jak uvidíme v konkrétních příkladech, starší děti už začínají zohledňovat situace dle motivace jednajícího, protože tyto záměry hrají při jejich vyhodnocování stejně tak důležitou roli jako samotné důsledky.<sup>111</sup>

## 5.2 Vlastnosti autonomní morálky

Oproti heteronomní morálce už morálka autonomní nevykazuje již v takové míře známky poslušnosti či povinnosti vůči vnější autoritě, nýbrž se vymezuje postupnou interiorizací norem. Na co tím poukážeme? Starší děti už samy dokáží říci, že je nějaké chování správné a jiné špatné, protože daná pravidla mají již osvojená. Děti už nemají potřebu chodit s každou okolností za vyšší autoritou, neboť jsou schopny ji vyřešit samy, například se vzájemně domluvit. Individualismus, určitá kritičnost, cit pro spravedlnost nebo rovnost jsou tak novými atributy autonomní morálky.<sup>112</sup>

Stejně tak se i mění pohled na pravidla jako taková. Děti ve stádiu konkrétních operací již normy nevnímají jako absolutní, utvářené zvenčí, tj. Bohem, ale jako výsledek vzájemného konsensu. Tato pravidla jsou navržena tak, aby vyhovovala všem členům skupiny. V průběhu jejich užívání je lze také měnit, avšak pod jednou podmínkou, že s tím všichni členi kolektivu souhlasí.<sup>113</sup>

## 5.3 Zkoumání autonomní morálky v konkrétních situacích

Podmínky, za kterých Piaget analyzoval autonomní morálku, byly srovnatelné s těmi, které zkoumal u vývojově nižší morálky, tedy té heteronomní. I v tomto případě dětem vyprávěl mikropříběhy, které se zabývaly stejnými tématy jako lhaním, krádeží či dětskou nemotorností. Piaget rovněž s dětmi vedl rozhovory, ve kterých se jich doplňujícími otázkami doptával, co si o dané výzkumné situaci myslí, a jak by ji zhodnotily. Piaget kladl především velký důraz na samotné odpovědi, protože ho zajímalo, jak moc se úsudky starších dětí liší od těch vývojově mladších.

---

<sup>111</sup> PIAGET, J., *The Moral Judgment of the Child*, s. 132-133.

<sup>112</sup> KLUSÁK, M., *Morální vývoj školáků a předškoláků. Paradigmatické výzvy dle Jeana Piageta*, s. 35-36.

<sup>113</sup> PIAGET, J., INHELDER, B., *Psychologie dítěte*, s. 114.

Začneme stejným způsobem jako v heteronomní morálce a podíváme se na první bádaný problém, čím je dětská nešikovnost. Vzhledem k tomu, že se jedná o stejné dva příběhy, které jsme ilustrovali v heteronomní morálce (viz kapitola 4.2), nebudeme je proto zde znovu opakovat.

Piaget zjistil, že se odpovědi na výzkumné situace s věkem lišily. Zatímco mladší děti svou pozornost zaměřovaly pouze na jediné hledisko, tedy na napáchané důsledky (*objektivní zodpovědnost*), ty starší, již začaly zvažovat i motivy či záměry jednání, které vedly k nějakému poškození (*subjektivní zodpovědnost*). Totiž vývojově starší děti už ví, že pokud dotyčná osoba jedná v dobrém záměru a nevědomě přivodí nějakou materiální škodu, tak nemusí být automaticky potrestána, na rozdíl od té, která jedná úmyslně, a dopouští se tak nepatrné škody. Kupříkladu Jan, který v příběhu s rozbitými hrnkami napáchal mnohem víc škody (rozbil patnáct hrnečků), nebyl dle dětí starších devíti let zlobivý, protože o hrnečcích nevěděl a rozbil je bez svého vědomí. Naopak neposlušný byl dle nich aktér Jindra (i když rozbil pouze jeden šálek), neboť měl dobře promyšlený plán, a rozhodl si sundat sklenici s džemem, aby uspokojil své primární potřeby.<sup>114</sup>

Zároveň musíme podotknout, že někteří mladší jedinci (šest let), v Piagetových rozhovorech, tvořily výjimku a případy hodnotily již z hlediska *subjektivní zodpovědnosti*. Ovšem těchto odpovědí příliš nebylo a byly ojedinělé. Piaget poté vymezil devět let, jako průměrný věk pro posuzování situací *subjektivní zodpovědnosti*.<sup>115</sup>

I v problematice dětských krádeží najdeme stejné závěry i způsob uvažování jako tomu bylo v dětské nemotornosti. Krádež ať už je jakákoliv, je špatná sama o sobě, a to i v ukázkách, které Piaget dětem četl. Přesto však starší děti posuzovaly krádež podle motivů jednajícího. Zlobivější se jim jevil ten jednotlivec, který odcizil věc pouze pro vlastní potřebu.<sup>116</sup>

Je tvrzení „pes větší než kráva“ lživé?<sup>117</sup> Pro mladších dětí ano, dle starších nikoli. Připomeneme si, že mladší děti lež definovaly jako nepravdivé tvrzení, chybu či způsob přehánění. Vzhledem k tomu, že tyto děti ještě neumí rozlišit vlastní představy či přání od reality, jsou na tato mylná prohlášení ze strany autorit často upozorňována, či dokonce napomínána. Reakce „ty lžeš“ je tak ze strany dospělých vůči dětem velice přísná. Tato nevědomá odezva se i přesto vrývá do dětských pamětí, které přijímají negativní názor

---

<sup>114</sup> PIAGET, J., *The Moral Judgment of the Child*, s. 124-125.

<sup>115</sup> PIAGET, J., *The Moral Judgment of the Child*, s. 120.

<sup>116</sup> PIAGET, J., *The Moral Judgment of the Child*, s. 128.

<sup>117</sup> PIAGET, J., *The Moral Judgment of the Child*, s. 147-149.



dospělých jako ten správný.<sup>118</sup> Zlom přichází mezi stádiem předoperačním a konkrétních operací (okolo sedmého až osmého roku), kdy jsou děti schopné nahlížet na svět i z druhého úhlu pohledu. V tomto věku děti stále rozumí lži jako nepravdivému tvrzení, ale zároveň jsou schopny rozlišit, zda se někdo ve výpovědi dopustil chyby či použil pouhou nadsázku.<sup>119</sup> Naopak lež jako záměrně nepravdivé tvrzení definovaly děti starší osmi let, a to díky novým zkušenostem a spoluprací s ostatními vrstevníky skupiny. Tyto děti nejenomže začínají poznávat charaktery ostatních, ale také se seznamují i s jejich novými způsoby chování. Vývojově zralejší děti postupně inklinují k přesvědčení, že lež není pouhé zveličování, ale je to jakási zrada, která narušuje nejen přátelství, ale i důvěru či samotnou kooperaci ve skupině.<sup>120</sup>

Výzkumné příběhy s tematikou lží, též starší děti posuzovaly dle subjektivní zodpovědnosti. Představitel, jenž se dopustil záměrné lži a jehož cílem bylo druhé oklamat, byl v očích starších dětí automaticky posouzen za zrádce. Lež, která se více odchýlovala od skutečnosti, byla mladšími dětmi posuzována jako horší. Nyní je horší ta lež, která se stává více uvěřitelnou.<sup>121</sup>

## 5.4 Chápání trestu a spravedlnosti

Řekli jsme, že reciprocita, spolupráce, a hlavně rovnost mezi jednotlivými příslušníky jsou charakteristické prvky pro autonomní morálku, a také pro dobře fungující kolektiv lidí. Dítě se s postupným vývojem obeznámuje s novými pravidly, která nejen přijímá, ale i se je snaží pochopit a následně zvnitřnit. Tj. dítě ví, že se lhát nemá, protože to narušuje jak důvěru, tak i vzájemné vztahy. Otázkou je, co se stane, když dojde k porušení pravidla ve skupině? Jednoduše se udělí nějaká sankce. Tyto postihy už nejsou orientované na to, aby způsobovaly nějakou velkou bolest, ale jejich cílem je, aby si viník uvědomil, jakou újmu způsobil a nebyl tak motivován svůj čin znovu opakovat.<sup>122</sup>

Tresty založené na *reciprocitě* Piaget klasifikuje do šesti kategorií, a to sestupně od těch nejvíce závažných po mírnější. Dočasné až trvalé vyloučení ze skupiny, je tak prvním a nejpřísnějším trestem vůbec. Děti odmítají hrát hru s nějakým podvodníkem, který narušuje sociální pouto tím, že neumí s ostatními spolupracovat a je škodolibý. Do druhé skupiny pak spadají všechny ty tresty, které se týkají hmotných

---

<sup>118</sup> VACEK, P., *Průhledy do psychologie morálky*, s. 14.

<sup>119</sup> PIAGET, J., *The Moral Judgment of the Child*, s. 141-142.

<sup>120</sup> VACEK, P., *Průhledy do psychologie morálky*, s. 15.

<sup>121</sup> PIAGET, J., *The Moral Judgment of the Child*, s. 153-155.

<sup>122</sup> PIAGET, J., *The Moral Judgment of the Child*, s. 203-204.

následků jejich činů. Myslí se tím, že dítě musí nyní pykat za to, co způsobilo, neboť nepomyslelo na důsledky svého chování. Takže chlapec, který byl líný dojít pro chleba, platil tím, že ho k večeři nedostal.<sup>123</sup> Třetí místo zaujímá trest, který spočívá v odejmutí věci, se kterou se jednalo nehezky. Následujícím trestem je trest vzájemnostní, který se snaží poukázat na výsledky, které představitel ztropil. To znamená, že se viníkovi udělá přesně to stejné, co ono samo provedlo. Do páté skupiny Piaget zařadil tzv. restituční tresty, ve kterých má viník možnost škodu buď nahradit, nebo zaplatit za její opravu. V posledním případě se trestá shovívavým způsobem, tedy provinilec dostává prosté napomenutí bez nějakého většího trestu.<sup>124</sup>

Na otázku, zda je spravedlivé trestat celou skupinu, Piaget od starších dětí obdržel hned dva typy odpovědí. Dle nich je nesprávné trestat celou skupinu, pokud byl přestupek spáchán jednotlivcem a skupina jej neznala. Naopak za spravedlivý skupinový trest pak považovaly takový, ve kterém se kolektiv rozhodl viníka neprozradit. V tomto případě starší děti *„daly přednost skupinové solidaritě před respektováním normy dospělých, a proto skupinový trest nejen přijímají, ale považují jej za správný“*.<sup>125</sup>

---

<sup>123</sup> PIAGET, J., *The Moral Judgment of the Child*, s. 200-201.

<sup>124</sup> PIAGET, J., *The Moral Judgment of the Child*, s. 205-207.

<sup>125</sup> VACEK, P., *Rozvoj morálního vědomí žáků. Metodické náměty k realizaci průřezových témat*, s. 15.

## Závěr

Hledat morálku mimo jiné než filozofické obory není dnes ničím neobvyklým. Mnoho vědních disciplín se morálkou zabývá, polemizuje o ní, táže se nebo se snaží nalézt odpovědi na otázky po dobru a zlu, na které se lidé dotazují už od nepaměti. I přestože je morálka obecně probíraným tématem řad oborů, o jejím vývoji moc často neslycháme. Příčinou může být jak nedostatečná znalost daného pojmu, tak i šíře a náročnost samotného výkladu či realizace jeho výzkumu. Švýcarský badatel Jean Piaget to nebral jako nějakou komplikaci a rozhodl se, že morální vývoj jednotlivce podrobí analýze. Svě několikaleté bádání a výzkumy v oblasti morálního vývoje Piaget zaznamenal a vydal v publikaci pod francouzským názvem *Le jugement moral chez l'enfant*. V této práci jsem pracovala a odkazovala na jeho anglické vydání, které vyšlo v roce 1932 pod názvem *The Moral Judgment of the Child*.

Svým rozsáhlým výzkumem v oblasti morálního vývoje Piaget vyzoroval, že morálka jako taková, která spočívá v systému pravidel a hledáním respektu v něm, se nerozvíjí samovolně v jednotlivci, nýbrž se vytváří a vyvíjí až samotnými vztahy a jednáním mezi lidmi. Piaget na základě pozorování dětí při hře odhalil základní skutečnost, že existují dva druhy vztahů, které rozlišil na vztahy omezení, typické pro děti mladší, nacházející se v předoperačním stádiu a vztahy spolupráce, charakteristické pro děti starší, od stádia konkrétních operací a výše, se kterými se děti v průběhu kognitivního vývoje seznamují. Piageta nadále zajímalo, zda se tyto dva vztahy či respekty, kterými se děti ve společnosti řídí a jednají dle nich, nějak výrazně promítají a zároveň ovlivňují i jejich morální usuzování a hodnocení vnější reality. Výsledky, které Piaget obdržel z kvalitativního výzkumu, tedy při rozhovorech s dětmi nad morálně problematickými příběhy, ukázaly, že skutečně ano. Zatímco mladší děti většinou podléhaly nátlaku dospělých, omezovaly se a hodnotily věci pouze tím, co jim rodiče či jiná autorita sdělila, ty starší už dokázaly mezi sebou jednat jako navzájem si rovné a hodnotit tak realitu podle toho, co uznaly společensky za vhodné, tzn. na čem se lidé jako společnost vzájemně domluvili.

Jako i v případě teorie kognitivního vývoje se ani Piagetova koncepce morálního vývoje neobešla bez kritiky. Piagetovi bylo vytýkáno, že jeho závěry nejsou objektivní, protože do nich zahrnoval i ty, které získal pozorováním svých vlastních dětí, popř. akcentoval chlapecké kolektivy. I přesto vše je Piagetova koncepce dnes uznávanou, leč se o ní málo ví, své uplatnění nalezne nejen v psychologii, ale i ve filozofii, převážně pak v etice.

## Seznam použité literatury

- CARPENDALE, Jeremy I. M., MÜLLER, Ulrich, SMITH, Leslie. *The Cambridge Companion to Piaget*. Cambridge University Press, 2009. ISBN 978-0-521-89858-4.
- GILLIGAN, Carol. *Jiným hlasem: o rozdílné psychologii žen a mužů*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-402-8.
- HARTL, Pavel a HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.
- HEIDBRINK, Horst. *Psychologie morálního vývoje*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-154-1.
- JANDOUREK, Jan. *Sociologický slovník*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-535-0.
- KANT, Immanuel. *Studie k dějinám a politice*. Praha: OIKOYMENH, 2013. ISBN 978-80-7298-312-4.
- KLUSÁK, Miroslav. K roli her v morálním vývoji dítěte podle teorie Jeana Piageta. *Studia paedagogica* [online]. 2012, roč. 17, č. 2, s. 93–107. [cit. 19. 10. 2021]. ISSN 2336-4521. Dostupné z: <<https://journals.phil.muni.cz/studia-paedagogica/article/view/18787>>.
- KLUSÁK, Miroslav. *Morální vývoj školáků a předškoláků. Paradigmatické výzvy dle Jeana Piageta*. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2325-2.
- KOZULIN, Alex. *Psychological tools. A Sociocultural Approach to Education*. London: Harvard University Press, 1998. ISBN 0-674-72141-1.
- PIAGET, Jean., INHELDER, Bärbel. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-798-5.
- PIAGET, Jean. *Psychologie inteligence*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-309-9.
- PIAGET, Jean. *The Moral Judgment of the Child*. London: Routledge&Kegan Paul, 1932. ISBN 978-0-415-21004-1.
- ŠULOVÁ, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1820-3.
- TYRLÍK, Mojmír. *Morální jednání*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3535-8.
- VACEK, Pavel. *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010. ISBN 978-80-7435-051-1.
- VACEK, Pavel. *Průhledy do psychologie morálky*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2012. ISBN 978-80-7435-225-6.
- VACEK, Pavel. *Rozvoj morálního vědomí žáků. Metodické náměty k realizaci průřezových témat*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-386-4.

VYGOTSKIJ, Lev Semjonovič. *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál, 2004.  
ISBN 80-7178-943-7.

## **Resumé**

This bachelor thesis deals with the issue of moral development from the perspective of the Swiss psychologist Jean Piaget. Attention is paid to his conclusions, which he reached during his research in the field of child moral development. First of all, it is a heteronomous morality, which is typical for children of the preoperative stage and is characterized by its specific features such as childhood egocentrism, moral realism, subjective responsibility or pressure from adults. Subsequently, attention is paid to a more advanced, autonomous morality, which is based on cooperation, mutual respect and equality. Both morals are explained in detail, compared and also supplemented by specific problematic situations.