

Západočeská univerzita v Plzni

Fakulta filozofická

Bakalářská práce

Piagetova psychologie morálního vývoje

Tereza Boučková

Západočeská univerzita v Plzni

Fakulta filozofická

Katedra filozofie

Studijní program Humanitní studia

Studijní obor Humanistika

Bakalářská práce

Piagetova psychologie morálního vývoje

Tereza Boučková

Vedoucí práce:

Mgr. Miloš Kratochvíl, Ph. D.

Katedra filozofie

Fakulta filozofická Západočeské univerzity v Plzni

Plzeň 2023

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

Plzeň, duben 2023

.....

Poděkování

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

Obsah

ÚVOD	1
1 DURKHEIMOVA TEORIE MORÁLKY	3
2 PIAGETOVA ANALÝZA VÝVOJE MORÁLNÍHO MYŠLENÍ	8
2.1 VÝVOJ MYŠLENÍ A JEHO STÁDIA	9
2.2 MORÁLNÍ VÝVOJ A JEHO STÁDIA	12
3 VZTAH MEZI HERNÍMI A MORÁLNÍMI PRAVIDLY.....	15
3.1 PRAVIDLA A JEJICH STÁDIA	16
3.2 UŽÍVÁNÍ PRAVIDEL	17
3.3 VĚDOMÍ PRAVIDEL	19
3.4 PRAKTICKÉ DODRŽOVÁNÍ PRAVIDEL.....	21
3.5 HRA A PRAVIDLA PERSPEKTIVOU DÍVEK	21
3.6 MOTORICKÁ PRAVIDLA, PRAVIDLA JEDNOSTRANNÉHO A VZÁJEMNÉHO RESPEKTU	24
4 HETERONOMIE, MORÁLNÍ REALISMUS A AUTONOMIE	25
4.1 HETERONOMIE	26
4.2 MORÁLNÍ REALISMUS	27
4.3 AUTONOMIE	28
5 PORUŠENÍ PRAVIDEL A JEJICH DŮSLEDKY	28
5.1 NEMOTORNOST.....	28
5.2 KRÁDEŽ	29
5.3 LHANÍ.....	31
5.4 TRESTY	32
ZÁVĚR.....	35
BIBLIOGRAFIE.....	37
RESUMÉ	38

Úvod

Tématem této bakalářské práce je Piagetova psychologie morálního vývoje a poukázání na souvislosti jeho teorie morálky s teorií Émile Durkheima. Cílem bude přiblížit, jakým způsobem dospěli ke svým teoriím a jaký byl jejich závěr. Oba představitelé spojuje následující: chtěli zkoumat morálku vědecky, nikoliv filozoficky. Ovšem věda, která zkoumá morálku, ještě neexistovala, a aby se dalo vyřešit filozofické téma morálky, Durkheim se obrátil k sociologii, zatímco Piaget k psychologii.

Piaget svůj výzkum teorie vývoje morálky založil na pozorování dětí při hrách, konkrétně se jednalo o studenty švýcarských škol. Chtěl, aby mu odůvodnili své počiny při hraní si, protože usiloval o porozumění podstaty toho, jak se u dětí vyvíjí inteligence a rovněž, jak nahlíží na pravidla, která jsou úzce spjata s morálkou. V rámci svého výzkumu se věnoval chlapcům i dívkám, nicméně byl více zaměřen na chlapce, protože jejich hry byly složitější.

Nejdříve bude práce zaměřena na to, jak Piaget chápal inteligenci, která souvisí s vývojem myšlení. Tvrdil, že tyto aspekty morálního vývoje musí pochopit předtím, než se bude věnovat samotné hře. Při hrách vyjde najevo, že pravidla tvoří morálku. Na jejich základě se dá vyzorovat, jak se u dětí morálka vyvíjí a s jakými stádii se jednotlivé fáze pojí, a proto se jimi tato práce bude podrobně zabývat. Bude zaměřena nejen na jejich stádia, ale rovněž na chápání a užívání pravidel v praxi, včetně zasazení do kontextu s principem motorických pravidel a pravidel vzájemného a jednostranného respektu. S těmi jsou pak spojeny další důležité pojmy, například heteronomie, morální realismus a autonomie. Jak vyjde najevo, všechny tyto termíny jsou nezbytnými aspekty ve vývoji dětské morálky.

Na závěr budou přiblíženy situace, které mohou nastat při porušení pravidel v podobě dětské nemotornosti, krádeže a lhaní.

Metody použité pro tuto práci budou analýza textu a interpretace. Informace, jejichž prostřednictvím bude přiblížena daná problematika, se budou především opírat o následující zdroje: *The Moral Judgment of the Child*, *The Construction of Reality in the Child*, *Psychologie dítěte*, *Psychologie inteligence*, *Sociologie a filosofie: sociologie a sociální vědy*. Tyto zdroje budou doplněny o sekundární literaturu, a sice: *The Developmental Psychology of Jean Piaget*,

Morální vývoj školáků a předškoláků: Paradigmatické výzvy dle Jeana Piageta a Émile Durkheim - sociolog a pedagog.

1 Durkheimova teorie morálky

Jean Piaget, jehož teorií morálky se budeme v této práci primárně zabývat, představuje pouze jedno hledisko, jak na morálku lze nahlížet. Otázky, které budeme diskutovat v souvislosti s Piagetovou dětskou morálkou, nás přivádí k jádru problému, kterým se zabývali jeho současníci, a to v oblasti sociologie a sociální psychologie.¹ Proč dával Durkheim přednost morálce skupiny před morálkou samostatného jedince? A z jakého důvodu měl Jean Piaget ve stejné problematice opačný úhel pohledu?²

Morální skutečnost, stejně jako jakoukoliv jinou, lze studovat ze dvou hledisek. Buď se můžeme snažit jí porozumět nebo ji hodnotit. První problém je čistě teoretické povahy a je nutné, aby předcházel tomu druhému. Pokud ovšem chceme studovat morální skutečnost z teoretického hlediska, musíme si předem vyjasnit problematiku morálního faktu. K jeho pozorování je potřeba, abychom věděli, co ho charakterizuje a podle čeho ho poznáme. Tudíž se musíme zaměřit i na jeho znaky. Co se týče znaků morálního faktu, každá morálka se jeví jako skupina pravidel chování. Nicméně toto platí i pro jiné životní oblasti, například i technologie se řídí určitými zásadami. Je tedy potřeba ujasnit si, čím jsou morální pravidla odlišná od těch ostatních.³ K onomu rozdílu můžeme dojít přes porušení pravidel. Tímto způsobem se dá zjistit, zda z této perspektivy existuje něco, co by morální pravidla odlišovalo od pravidel technologických.⁴ Pokud dojde k porušení pravidla, má to dva následky. První spočívá v tom, že z činu jako takového vyplyne i důsledek, například když nebudeme dodržovat hygienu, můžeme v důsledku toho onemocnět. Druhý se pojí s tím, že čin a následek jsou nesourodé. Například z pojmu vraždy nelze vyvodit pojem odsouzení. Pouto, které spojuje čin s důsledkem, se nazývá *syntetické* pouto. Důsledky, již jsou spojeny s činem tímto syntetickým poutem, nazývá Durkheim *sankce*. Sankce nepřichází z důvodu, jestli je čin takový či onaký, ale proto, že je oním činem porušeno pravidlo.⁵

Pravidla jsou bezpochyby propojena se společenskými hodnotami, nicméně jejich vztah je složitý. Například ekonomické hodnoty jsou regulovány morálními a právními pravidly, které zakazují krást. Intelektuální hodnoty jsou pak regulovány pravidly logiky, „a když je

¹ Piaget, Jean. *The Moral Judgement of the Child*, str. 326.

² Strouhal, Martin. *Émile Durkheim-Sociolog a pedagog*, str. 75.

³ Durkheim, Émile. *Sociologie a filozofie: sociologie a sociální vědy*, str. 49.

⁴ Tamtéž, str. 56.

⁵ Tamtéž, str. 57.

soubor pravidel zcela formalizován, tato pravidla se stávají jediným zdrojem hodnot pravdy a nepravdy atd. Nicméně je pravdou, že hodnoty mohou být regulovány v různé míře, což je skutečnost, která je dostatečná k prokázání duality těchto dvou druhů sociální skutečnosti.“⁶

Ovšem dají se odlišit i jinými způsoby. Zaprvé, morální pravidla jsou spojena se zvláštní autoritou, a právě proto se jim lidé podřizují, protože mají charakter příkazu. To je pak spojeno s pojmem povinnosti, která je považována za jednu z primárních charakteristik mravní normy. Zadruhé, co se týče pojmu povinnosti, není, jak tvrdil Kant, vyčerpávajícím vyjádřením pojmu morálky. Lidé totiž nevykonávají činy jen proto, že jim byly přikázány, aniž by se zajímali o jejich obsah. Každý čin nám v určitém ohledu musí připadat žádoucí, musí probudit naše city. Z toho plyne, že aspekt povinnosti či závazku je jen jedna část morálky. Nazývá se *abstraktní*. Ta další, neméně důležitá, se nazývá *žádoucí*. Je potřeba poznamenat, že obsah činu nás do jisté míry přitahuje, ovšem nemůžeme jej vykonat bez určitého úsilí, ale hlavně i omezení sebe sama. Na jednu stranu tedy jednáme mravně s elánem a zároveň jsme nuceni překonávat sebe samé a toto překonávání se neobejde bez napětí a těžkostí.⁷

Dvě nejdůležitější charakteristiky morálky jsou dobro a povinnost. Každý morální čin se neobejde bez obou těchto charakteristik. Jak je možné, že pojem mravního faktu může vykazovat dvě takto rozporuplné charakteristiky? Odpověď nalezneme přes srovnání pojmů dobro a povinnost s pojmem *posvátné*. Pojem posvátný je samozřejmě spojen s náboženstvím, takže v první řadě je potřeba přiblížit si princip náboženského fenoménu. Náboženský fenomén lze považovat za prvek, který upřesňuje vztah mezi sociálním a morálním faktem.⁸ Náboženství hraje významnou roli v kolektivním soužití.⁹ Posvátná bytost je do jisté míry bytostí, jež je zapovězená a nikdo se neodhodlá ji zneuctít. Ale není to jen posvátná bytost. Je i například laskává, milována a vyhledávána.¹⁰ Pojem *posvátné* bývá ztotožňován s představou povinnosti neboli s kategorickým imperativem, nicméně toto ztotožnění je diskutabilní. Pojem *imperativ* necharakterizuje to, co je na morálce religiózní. Naopak by se dalo dokázat, že čím je morálka více založena na religiozitě, tím je představa povinnosti méně zřetelná.¹¹ Posvátné je především to, co je nějakým způsobem vyčleněno, odděleno od zbytku. Lze jej

⁶ Piaget, Jean. *Sociological Studies*, str. 56.

⁷ Durkheim, Émile. *Sociologie a filozofie: sociologie a sociální vědy*, str. 50.

⁸ Strouhal, Martin. *Émile Durkheim-Sociolog a pedagog*, str. 85.

⁹ Tamtéž, str. 86.

¹⁰ Durkheim, Émile. *Sociologie a filozofie: sociologie a sociální vědy*, str. 50.

¹¹ Tamtéž, str. 85.

charakterizovat především přes skutečnost, že se nemůže mísit s ničím, co je světské, aniž by přestalo být samo sebou. Tím pádem cokoliv, co by způsobilo znesvěcení, znamená ztrátu veškerých základních atributů. Tyto dvě oddělené kategorie nemohou být postaveny na stejnou úroveň: hodnotu posvátného nelze srovnávat s hodnotou světského. Durkheim považuje morálku za posvátnou. „Veřejné svědomí nepřipouští a nikdy nepřipouštělo, aby se někdo zpronevřil své povinnosti z čistě prospěchářských důvodů; nebo, pokud se k takové toleranci někdy snížil, pak jen za podmínky, že rozpor, který připustilo, samo před sebou zahálí nějakou sofistickou argumentací.“¹²

Co se týče společnosti, je zdrojem všeho podstatného pro náš duševní život.¹³ Díky ní máme vládu nad věcmi a je to právě ona, která nás vymanila z přírody. To je patrně důvod, proč na ni nahlížíme s úctou, když po nás požaduje určité podvolení se, přinesení obětí, které tvoří základ mravního života. Nicméně Durkheim netvrdí, že by společnost byla dokonalá. Má své klady i zápory, přesněji řečeno dostatky i nedostatky.¹⁴ Společnost je dle něj považována za „celek neredukovatelný na součet svých částí.“¹⁵

Durkheim vidí rozdíl v soudržnosti mezi lidmi podle typu společnosti, ve které se nachází, například jestli se jedná o primitivní či rozvinuté společnosti a co tyto společnosti považují za posvátné neboli objektivně plané a závazné.¹⁶ Podle Durkheima žije archaický člověk ve světě, který je uzavřený a ve kterém jsou jasně stanoveny vzory a předpisy. „Neznamená to ale, že by tento člověk postrádal něco takového jako osobní integritu – ta je garantována samotnou příslušností ke kolektivnímu řádu a vírou v něj, k řádu, kde sám sebe nachází uprostřed ostatních, ve společenství s bohy. Solidarita s nimi je založena na pouhé podobnosti v konání (napodobování) téhož (jako je tomu ostatně ve všech oblastech života v archaických, mystických společnostech).“¹⁷ Nicméně pokud se zaměříme na společnosti, které jsou organizovány na základě různosti společenského poslání, je to odlišná situace. Zde je věnována větší pozornost jednotlivci. Jeho život, zájmy a další aspekty jsou novými kritérii, když se ustavují společenské vazby, práce, výchova dětí, komunikace atd. To je možné pouze

¹² Tamtéž, str. 86.

¹³ Tamtéž, str. 88.

¹⁴ Tamtéž, str. 89.

¹⁵ Piaget, Jean. *Sociological Studies*, str. 34.

¹⁶ Strouhal, Martin. *Émile Durkheim-Sociolog a pedagog*, str. 80.

¹⁷ Tamtéž, str. 80-81.

v takové společnosti, která je rozvinutá z pracovního hlediska. Dělní práce je z pohledu Durkheima morální skutečností.¹⁸

Když zkoumáme morální vědomí, dojdeme k následujícím poznatkům: zaprvé, žádný čin, jenž byl vykonán čistě ve prospěch jednotlivce v egocentrickém smyslu, nebyl v podstatě nikdy definován jako morální. Zadruhé, jestli sami o sobě jako individua nemáme morální charakter, pak to platí i pro naše bližní, kteří se od nás liší pouze tím, zda mají vyšší či nižší vzdělání. Zatřetí, pokud existuje nějaká morálka, „nemůže mít jiný cíl než skupinu utvořenou sdružením mnoha různých jednotlivců, to jest společnost, *nicméně za podmínky, že společnost lze považovat ze osobnost kvalitativně odlišnou od individuálních osobností, z nichž se skládá.* Morálka tedy začíná tam, kde začíná vazba na jakoukoliv skupinu.“¹⁹ Jak píše Martin Strouhal ve svém díle *Émile Durkheim – Sociolog a pedagog*, Durkheim daleko více než jeho současníci vykazuje smysl pro dynamiku vývoje individua. Individuum nepovažuje za náhodnou existenci, ale za morální povinnost, která nese odpovědnost nejen sama za sebe, ale i za přetrvávání společenských ideálů, pravidel a zákonů. Díky sociální normě umožňuje individuu uskutečnění sebe sama, nicméně každého vystavuje povinnosti rozhodovat se samostatně a tím potvrzovat svou autonomii.²⁰ Pojem *autonomie* si přiblížíme ve čtvrté kapitole.

Nyní již máme předpoklady, prostřednictvím kterých můžeme vysvětlit charakteristické rysy mravního faktu. Společnost je pro jednotlivce důležitá a prospěšná. Nemůže mimo ni existovat a nemůže ji ani popřít, protože by popřel sám sebe. Navíc, společnost není pouze dobrá, ale představuje i morální autoritu. Je promítnuta v pravidlech chování a jejich zásluhou jim uděluje charakter povinnosti.²¹

Cit pro povinnost je proměnlivý, a pokud tuto skutečnost nebereme v potaz, můžeme mít pocit, že mizí, i když se ve skutečnosti pouze proměňuje. Aby se smysl pro povinnost projevil se vším všudy, je zapotřebí, aby byla dobře zavedena morálka, které se všichni podřizují, a to bez námitek. Nicméně Durkheim poukázal na skutečnost, že morálka nestojí na pevných základech, protože lidé mají protichůdné názory. Z toho pak plyne, že se nikomu nejeví zvláštní, když nám morální pravidla nepřipadají tak vznešená, a to hlavně z důvodu, že částečně přestala existovat. V důsledku toho není morálka vnímána jako povinnost, ale spíš

¹⁸ Tamtéž, str. 81.

¹⁹ Durkheim, Émile. *Sociologie a filozofie: sociologie a sociální vědy*, str. 51.

²⁰ Strouhal, Martin. *Émile Durkheim-Sociolog a pedagog*, str. 79.

²¹ Durkheim, Émile. *Sociologie a filozofie: sociologie a sociální vědy*, str. 52.

jako neurčitý, nicméně přitažlivý ideál.²² Je to soubor pravidel, který řídí vztahy mezi lidmi a zároveň zabraňuje tomu, aby na sebe vzájemně útočili.²³

Jedinou morálku, kterou můžeme požadovat, je taková, která si žádá stávající stav společnosti. Kdybychom chtěli jinou morálku, znamenalo by to, že bychom popřeli společnost i sebe samé. Společnost si sama sebe uvědomuje prostřednictvím veřejného mínění, nicméně je třeba zdůraznit, že veřejné mínění je plné přežitků a neodpovídá skutečnému stavu společnosti. Může pak dojít k tomu, že i podstatnější morální zásady jsou díky vlivu předchozích okolností dočasně odsunuté do nevědomí, a tím pádem jako by nebyly. Ovšem vědy o morálce umožňují tyto omyly napravit.²⁴

Durkheim nahlíží na morální skutečnost ze dvou hledisek: subjektivního a objektivního. Každý národ má, s přihlédnutím k dějinám, odlišnou morálku. Pro danou skupinu tedy existuje jasně vymezená morálka. Na základě toho dochází Durkheim k závěru, že existuje obecná morálka, kterou sdílí všichni jedinci určité kolektivity. Objektivní morální skutečnosti přikládá větší význam, protože je tou, která představuje obecný, odosobnělý bod, když dochází k posuzování jednání. Pokud chceme definovat, co je morálka, přes individuální morální vědomí k oné definici zkrátka nedospějeme.²⁵ Na vztah mezi individuem a společností byl Durkheim velmi zaměřen.²⁶

Budoucnost morálky není definována stavem veřejného mínění, ale stavem společnosti. Je důležité poznat společnost, nikoliv to, jak sama sebe vidí, a to proto, že takový obraz nemusí odpovídat skutečnosti. Může být mylný. Věda má za úkol postihnout a vyjádřit skutečnost a vědec se má o takto poznanou skutečnost opírat. Nicméně, abychom se mohli zabývat praktickým morálním problémem, je na místě uvědomovat si socialistický proud a jeho různé podoby. Z toho plyne, že úkol vědy není omezen pouze na objasňování tendencí ve veřejném mínění. Vědec musí být schopen zachytit, v jakém stavu se společnost nachází, nikoliv stav veřejného mínění. To ovšem neznamena, že by veřejné mínění nezachycovalo cokoli skutečného. Kdyby totiž vědci hlásali morálku, která je zcela oproštěna od veřejného mínění, bylo by jejich úsilí zbytečné.²⁷ Podmínkou osvobození jednice je jeho podřízení se

²² Durkheim, Émile. *Sociologie a filozofie: sociologie a sociální vědy*, str. 84.

²³ Strouhal, Martin. *Émile Durkheim-Sociolog a pedagog*, str. 82

²⁴ Durkheim, Émile. *Sociologie a filozofie: sociologie a sociální vědy*, str. 52.

²⁵ Tamtéž, str. 54.

²⁶ Strouhal, Martin. *Émile Durkheim-Sociolog a pedagog*, str. 80.

²⁷ Durkheim, Émile. *Sociologie a filozofie: sociologie a sociální vědy*, str. 80.

společnosti. Když se osvobodí, oprostí se od slepých fyzických sil, které postrádají aspekt inteligence, ale k tomu může dojít pouze pod podmínkou, že se proti těmto silám postaví svou inteligenční mocností. Tato mocnost se nazývá společnost. Jedinec bere společnost jako záštitu a stává se na ni tím pádem závislý, nicméně nikoliv ve špatném slova smyslu. Naopak ho ona závislost osvobozuje.²⁸ Pokud se jednatelce podřídí tradiční morálce, je tím pádem přizpůsoben skutečné povaze společnosti. Nicméně té je přizpůsoben i ve chvíli, kdy se proti morálce vzbouří. Revolta proti morálním zvyklostem je chápána jako vzpoura jednotlivce proti společenství. Také by se to dalo pojmenovat jako vzpoura osobního mínění proti společenskému cítění. Durkheim ovšem staví proti společenství samo společenství, ale jedná se o společenství, které si lépe uvědomuje samo sebe. K tomuto vyššímu uvědomění může společnost dospět pouze díky vědě a věda je vždy neosobní a není záležitostí jednotlivce, je výhradně společenská.²⁹ Tímto Durkheim přiděluje značná práva i rozumu. Má na mysli takový rozum, který metodicky zkoumá danou látku, aby zjistil, o co se jedná a vyvodil z toho praktický závěr. Zde se tedy jedná o rozum z vědeckého hlediska.³⁰ Co se týče pravidel, která mají charakter individuálního ideálu, patří k morálním pravidlům, u nichž se snáz určuje jejich sociální původ. Každý z nás si vytváří svůj společenský ideál podle sebe. Takový ideál ovšem není individuálním výtvozem, jelikož ho sdílí všichni příslušníci jedné a té samé skupiny a jejich morální hodnota je tvořena především tímto ideálem.³¹

Durkheim poukazoval na to, že morálka nespočívá pouze v provedení určitých počinů. Chtěl, aby pravidla, která jsou s činy spojena, byla přirozeně chtěna. Jeho cílem nebylo kázat morálku, nýbrž ji vysvětlovat.³²

2 Piagetova analýza vývoje morálního myšlení

Piagetův popis morálního vývoje je, jak uvádí Miroslav Klusák ve svém díle *Morální vývoj školáků a předškoláků: Pragmatické výzvy dle Jeana Piageta*, považován za jeden ze tří hlavních, a to společně s Freudovým a Skinnerovým. Tato práce se bude zabývat pouze Piagetovým popisem morálního vývoje.³³

²⁸ Tamtéž, str. 88.

²⁹ Tamtéž, str. 82.

³⁰ Tamtéž, str. 82.

³¹ Tamtéž, str. 83.

³² Strouhal, Martin. *Émile Durkheim-Sociolog a pedagog*, str. 138.

³³ Klusák, Miroslav. *Morální vývoj školáků a předškoláků: Pragmatické výzvy dle Jeana Piageta*, str. 16.

Co se týče morálních pravidel, je v první řadě potřeba položit si otázku, zda se naše „já“ nějakým morálním pravidlům vůbec podřizuje. Přesněji řečeno, zda si je dítě schopno morální pravidla zvnitřnit. Také musíme brát v potaz otázku, zda se jedná o morální pravidla vnucovaná rodiči, případně jinými autoritami, nebo o pravidla, ke kterým se jedinec dopracovává prostřednictvím spolupráce s ostatními.³⁴ Z Durkheimovy perspektivy má dospělý jedinec velkou moc nad dítětem už z hlediska zkušeností a kulturní převahy. Dítě je ještě velmi pasivní a tím pádem nevzdoruje elementům, které přichází zvnějšku v rámci výchovy. Dalo by se říct, že vůle dítěte ještě nebyla zvnitřněna. Nicméně, jak se ukáže na Piagetových pokusech, děti ve své podstatě pasivní nejsou. Naopak se snaží dosáhnout cílů, které si zvolily.³⁵

Není pochyb, že Piaget zkoumal vývoj morálního usuzování, ale je potřeba poznamenat, že tento vývoj zkoumal ve spojitosti s vývojem v oblasti afektů, která souvisí s vývojem respektu.³⁶ Jak zmiňuje ve svém díle *The Moral Judgement of The Child*: „Veškerá morálka spočívá v systému pravidel a podstatu veškeré morálky je třeba hledat v respektu, který si jedinec k těmto pravidlům získává.“³⁷

2.1 Vývoj myšlení a jeho stádia

Při zaměření na morální usuzování nelze opomenout vývoj myšlení, protože ten je s morálním usuzováním úzce spojen. Tato kapitola se bude zabývat šesti stádii myšlení.

První dvě fáze se týkají reflexů a nejranějších zvyků. Svět je v těchto fázích očima dítěte spojen s obrazy, které sice rozpoznává, ale je potřeba zdůraznit, že děti nemají pojem objektu.³⁸ Zde se jedná o zděděné formy chování, kde lze vedle vnitřních organizací reflexů pozorovat zárodky hledání, které se vyznačují určitou pravidelností a tato pravidelnost je definována jako „chování“. Kdybychom to měli uvést na příkladu v praxi, od druhého týdne života je nemluvně schopno najít bradavku, rozpoznat ji a odlišit ji.³⁹ Rozpoznává ji na základě kombinace sacích a polykacích reflexů.⁴⁰ To je důkazem, že schéma sání za účelem kojení začíná být odděleno od schémat prázdného a náhodného sání. Stejně tak je pro dítě okolo

³⁴ Tamtéž, str. 17.

³⁵ Strouhal, Martin. *Émile Durkheim-Sociolog a pedagog*, str. 163-164.

³⁶ Klusák, Miroslav. *Morální vývoj školáků a předškoláků: Pragmatické výzvy dle Jeana Piageta*, str. 18.

³⁷ Piaget, Jean. *The Moral Judgement of the Child*, str. 1.

³⁸ Tamtéž, str. 4.

³⁹ Tamtéž, str. 5.

⁴⁰ Flawell, J. H. *The Developmental Psychology of Jean Piaget*, str. 96.

pátého a šestého týdnu charakteristický úsměv, pokud rozpozná známou tvář nebo hlas.⁴¹ U příkladu s kojením je patrné, že dítě má nějaké zvyky, nicméně se jedná o zvyky, které zatím nelze spojovat s inteligencí.⁴² Co se týče schématu, nezmizí, i kdyby nebylo dočasně používáno, pouze se stane aktivním pro sebe.⁴³

Ve druhé fázi, která se u dítěte projevuje první až čtvrtý měsíc, kdy dochází k tomu, že se snaží rozpoznat daný předmět, se jeho rozpoznávání projevuje pouze v určitých částech asimilace.⁴⁴ Čili v určitých částech prvního aspektu adaptace.⁴⁵ Piaget nazývá „mentální asimilace“ aplikaci schématu z jedné situace na druhou.⁴⁶ Zkušenosti jsou vždy do něčeho asimilovány, konkrétně do schématu. Například kojeneček asimiluje bradavku k sání. Sání je schéma, zatímco bradavka je zkušenost.⁴⁷ Zároveň platí, že každé schéma asimilace tvoří *totalitu* neboli soubor senzomotorických prvků, které jsou na sobě závislé a nemohly by jeden bez druhého fungovat. Z toho vyplývá, že schémata tvoří určitý druh struktury.⁴⁸ Druhý aspekt se pak nazývá akomodace, což je přizpůsobení schématu. Přesto, že jsou asimilace a akomodace dva rozlišné pojmy, oba jsou neoddělitelné v konkrétní realitě každého adaptačního aktu.⁴⁹ Ve druhé fázi vzniká primární kruhová reakce, což je první pohyb, který je doprovázen výsledkem. To pak vytváří celostní činnost.⁵⁰ Primární kruhová reakce je řízená pravidlem postupného a progresivního vypracování reflexu. Dítě tedy provádí automatický reflexní úchop, který se postupně stává více systematickým a častěji prováděným.⁵¹

Třetí fáze začíná mezi třetím a šestým měsícem, a to koordinací zraku a hmatu. Zde již vznikají nové formy chování, a sice takové, které tvoří přechod mezi zvykem a inteligencí. Dítě například začne tahat za stuhu, která visí mezi chrastítky umístěnými na stříšce kolíbků. Tím, že za ni zatahá, neplánovaně rozpohybuje i chrastítka. V této fázi ještě nechápe princip podrobných časových a příčinných vztahů. Pohyb chrastítek ho překvapil a nutí ho opakovat

⁴¹ Piaget, Jean. *The Construction of Reality in the Child*, str. 5.

⁴² Piaget, Jean. *Psychologie inteligence*, str. 98.

⁴³ Piaget, Jean. *Play, dreams and imitation in childhood*, str. 89.

⁴⁴ Piaget, Jean. *The Construction of Reality in the Child*, str. 6.

⁴⁵ Flavell, J. H. *The Developmental Psychology of Jean Piaget*, str. 45.

⁴⁶ Sillamy, Norbert. *Psychologický slovník*, str. 20.

⁴⁷ Flavell, J. H. *The Developmental Psychology of Jean Piaget*, str. 52.

⁴⁸ Tamtéž. str. 54.

⁴⁹ Flavell, J. H. *The Developmental Psychology of Jean Piaget*, str. 45-46.

⁵⁰ Piaget, Jean. *Psychologie inteligence*, str. 98.

⁵¹ Flavell, J. H. *The Developmental Psychology of Jean Piaget*, str. 98.

akci pořád dokola, aby se chraštítka hýbala i nadále.⁵² Ve třetí fázi vzniká sekundární kruhová reakce, která je považována za vyšší formu asimilace, jelikož v ní dochází k upevnění opakováním určitých motorických návyků.⁵³ Probíhají tedy určité formy chování bez předem daného průběhu. Zároveň nevyužívají náhod, se kterými se během onoho průběhu setkávají, a proto je ještě nelze spojovat s úplným aktem inteligence.⁵⁴

Čtvrtá fáze se vyznačuje aplikací známých prostředků na nové situace.⁵⁵ Objevuje se mezi osmým a desátým měsícem a dítě hledá předměty se záměrem zmocnit se jich. Tento záměr zmocnit se předmětu vzniká ještě předtím, než vznikne záměr přemístit překážku, například odstranit plentu, za kterou se předmět nachází. Zbavení se překážky vyžaduje rozčlenění jednotlivých schémat, které tvoří celkové schéma. Na druhou stranu, celostní schéma je v tomto případě zobecnitelné mnohem šířeji než dříve. Je to pak patrné v tom, jak dítě pracuje při zkoumání nového předmětu s dřívějšími schématy, například ho uchopí, tluč s ním nebo s ním třese. Užívá je tedy jako senzomotorické pojmy. Jinak řečeno, snaží se pochopit předměty tím, že je používá.⁵⁶ Tato fáze se pojí s dráhami, prostřednictvím kterých probíhá činnost. Senzomotorické anticipace jsou daleko pestřejší než v předchozích fázích. Už nejsou tak stereotypní, přímé a jednoduché. Zde se již lze bavit o skutečné inteligenci, nicméně je potřeba poznamenat, že tato inteligence ještě neodkrývá ani nenalézá nové prostředky. Pouze používá ty, které už zná a činí tak za nepředvídatelných okolností.⁵⁷

V páté fázi, zhruba okolo dvanáctého a osmnáctého měsíce, je dítě konfrontováno s překážkami, které chce překonat. Objevují se nové momenty, které jsou ovšem asimilovány do již známých schémat. Nicméně se objevuje také novost, která je zajímavá pro sebe samou, a to pak vyžaduje dostatečné množství schémat, přes které může dojít ke srovnání. Nový akt musí být na jednu stranu podobný již známému, aby zaujal, ale zároveň odlišný natolik, aby nebyl zevšednělý.⁵⁸ S pátou fází se pojí terciální kruhová reakce. I v té, stejně jako v sekundární kruhové reakci, dochází k opakování, nicméně tentokrát dítě působí dojmem, že skutečně prozkoumává možnosti objektu a mění činnost, aby vidělo, jaký to bude mít dopad na daný

⁵² Piaget, Jean. *Psychologie inteligence*, str. 98.

⁵³ Flawell, J. H. *The Developmental Psychology of Jean Piaget*, str. 101.

⁵⁴ Piaget, Jean. *Psychologie inteligence*, str. 98.

⁵⁵ Piaget, Jean. *The Construction of Reality in the Child*, str. 4.

⁵⁶ Piaget, Jean. *Psychologie inteligence*, str. 99-100.

⁵⁷ Tamtéž, str. 100.

⁵⁸ Tamtéž, str. 100.

objekt, zatímco v sekundární fázi je patrné, že dítě vnímá určitou souvislost mezi svým chováním a výsledkem, ale svou činnost opakuje pouze mechanicky a stereotypně.⁵⁹

V šesté fázi, která je mezi šestnáctým až osmnáctým měsícem,⁶⁰ dítě postupuje prostřednictvím cest, které dříve neznalo, k čemuž mu pomáhá rychlá koordinace. Tato fáze je považována za vrchol senzomotorické inteligence. Na dítěti nelze nevidět výsledek všech předchozích etap. Je navyklé na terciální kruhové reakce, což je pak spojeno s inteligentním tápáním, které je považováno ze skutečné aktivní experimentování a dítě je tím pádem dříve či později schopné zvnitřňovat si své chování.⁶¹ Jde o vnitřní spojení, ze kterého vzniká nový celek. K tomuto vnitřnímu spojení dochází prostřednictvím procesu vzájemné asimilace a také reprezentací různých schémat, jež jsou zapojena do aktu, který má být proveden.⁶²

Těchto šest fází, na jejichž základě lze pozorovat vývoj inteligence, patří do senzomotorického stádia. Následující podkapitola se bude zabývat stádiem morálního vývoje, která Piaget vyzkoušel při hraní si s dětmi. Zaznamenal, že chápání pravidel se u dětí v různém věku liší.

2.2 Morální vývoj a jeho stádia

Piagetova detailní analýza kognitivního vývoje v dětství je důležitá kvůli perspektivě do budoucna. Když totiž vidíme, kým byl dospělý kdysi, snadněji vidíme, kým je nyní.⁶³ U přiblížení toho, jak Piaget nahlížel na morálku, je potřeba zaměřit se především na psychologii morálky.⁶⁴

Hlavní otázkou morálky je otázka „dobra“ a „zla“ a také „správnosti“ a „špatnosti“. Piaget se zabýval morálkou z psychologického hlediska, zajímalo ho především, jak a proč lidé jednají tak, jak jednají.⁶⁵ Na základě dotazování se dětí při hraní her rozlišil čtyři stádia morálního vývoje. Této problematice bude věnována třetí kapitola, nicméně již nyní je třeba v rámci kontextu nadcházejících kapitol nastínit jeho princip.

⁵⁹ Flawell, J. H. *The Developmental Psychology of Jean Piaget*, str. 115.

⁶⁰ Piaget, Jean. *The Construction of Reality in the Child*, str. 4.

⁶¹ Piaget, Jean. *Psychologie inteligence*, str. 102.

⁶² Flawell, J. H. *The Developmental Psychology of Jean Piaget*, str. 121.

⁶³ Tamtéž, str. 411.

⁶⁴ Heidbrink, Horst. *Psychologie morálního vývoje*, str. 16.

⁶⁵ Tamtéž, str. 16.

První stádium je čistě motorické. Děti se učí motorickým návykům a činní tak individuálně.⁶⁶ Jelikož je stádium čistě motorické, jsou čistě motorická i pravidla. Jsou přijímána nevědomě a nejsou spojena s donucovacím charakterem.⁶⁷ Toto stádium nazval Piaget senzomotorické a trvá do jednoho a půl roku.⁶⁸ Dítě zatím postrádá myšlení a stejně tak citový život, jenž je spojen s představami, které by mu umožňovaly zpřítomnit předměty, případně osoby ve chvílích, kdy fyzicky přítomné nejsou.⁶⁹ Nicméně i přes tyto nedostatky je vývoj v prvních osmnácti měsících života velmi rychlý a také velmi důležitý, a to primárně kvůli skutečnosti, že si na této úrovni dítě vypracovává soubor poznávacích podstruktur, které jsou východiskem pro pozdější vjemové a intelektuální konstrukce. Stejně tak se formují citové reakce, které z části určují budoucí citový život dítěte.⁷⁰ Co se týče senzomotorické činnosti, je spjata s vnímáním. Vnímání se se senzomotorickou činností vzájemně doplňuje⁷¹ a je chápáno jako zvláštní případ senzomotorické činnosti. Pokud chceme porozumět vývoji dítěte, musíme sledovat, jak se vyvíjí jeho vnímání.⁷²

V senzomotorickém období je předmětem citu pouze objekt, se kterým je dítě v přímém kontaktu. Jakmile objekt není přítomen, dítě si ho nemusí vybavit. Nicméně pokud se jedná o obraznou představu, o vzpomínku, symbolickou hru či jazyk, předmět citu je vždy přítomen a vždy působí, bez ohledu na to, zda je přítomen fyzicky. V důsledku této skutečnosti dochází k vytváření nových citů, a sice ve formě trvalých sympatií nebo antipatií vůči druhým.⁷³ Z chování dětí je patrné, že si před druhým rokem nevybavují předmět, který zrovna není přítomen, a když kolem devátého až dvanáctého měsíce hledají zmizelý předmět, dochází k tomu pod podmínkou, že se jedná o zmizelý předmět, který byl právě vnímán. Až kolem druhého roku se začne projevovat změna, která spočívá v následujícím chování: dítě si dokáže představit předmět, aniž by byl přítomen. S tím se pak pojí použití diferencovaných označujících elementů, které se vztahují k elementům, již jsou zrovna vnímány. V souvislosti s tím můžeme rozlišit minimálně pět druhů jednání, které vznikají v podstatě současně.⁷⁴

⁶⁶ Piaget, Jean. *The Moral Judgement of the Child*, str. 16.

⁶⁷ Tamtéž, str. 18.

⁶⁸ Heidbrink, Horst. *Psychologie morálního vývoje*, str. 54.

⁶⁹ Piaget, Jean., Inhelder, Bärbel. *Psychologie dítěte*, str. 11.

⁷⁰ Tamtéž, str. 11.

⁷¹ Tamtéž, str. 36.

⁷² Tamtéž, str. 33.

⁷³ Tamtéž, str. 103.

⁷⁴ Tamtéž, str. 52.

Prvním druhem jednání je *oddálená nápodoba*, ke které dochází v nepřítomnosti předlohy. Při senzomotorické nápodobě dítě pracuje s předlohou, kterou napodobuje a později i s předlohou, jež přítomná není, aniž by si potřebovalo vyvolat její představu. Něco jiného je, když šestnáctiměsíční holčička vidí, jak se její kamarád zlobí prostřednictvím křiku a dupání a začne ho o dvě hodiny později napodobovat, když již není přítomen. Tato nápodoba tvoří počátek představy. Diferencovaným označujícím elementem je zde napodobivé gesto.⁷⁵

Druhým druhem jednání je *symbolická* neboli *fiktivní hra*, kterou na senzomotorické úrovni nenalezneme. Na příkladu to vypadá tak, že holčička si sama vytvoří první takovou hru, když předstírá spánek. Její mimika vypovídá o tom, že ve skutečnosti nespí, například se při tom usmívá, nicméně nechává zavřené oči a cucá si palec. Dalším příkladem je hlemýžď pohybující se po krabici, holčička na něj ukazuje a říká při tom „mňau“, protože krátce předtím viděla kočku. U *symbolické hry* se opět setkáváme s napodobivým gestem, nyní je ovšem už spojeno s předměty, jež se stávají symbolem jevu. Přejdem mezi hrou a obraznou představou, a tudíž třetím druhem jednání, je *kresba*, případně *grafický obraz*. Objevují se až po druhém roce či dvou a půl letech.⁷⁶

Čtvrtým druhem jednání je *obrazná představa* a ta je na senzomotorické úrovni zcela neznámá. Kdyby tomu tak nebylo, mohlo by být odhalení trvalého předmětu snadnou záležitostí. Jedná se o nápodobu, jež je zvnitřněná.⁷⁷

Pátým, a zároveň posledním, druhem jednání je *řeč*. Díky rodičům se řeči si dítě může vybavovat události, které v danou chvíli zrovna neprobíhají. Například holčička řekne „mňau“, i když zrovna nevidí kočku. Pouze kočku napodobuje, takže ji jinak řečeno slovně představuje. Její představa se tedy opírá o jazykové znaky, které již dovede jasně odlišit od označovaného předmětu.⁷⁸

Druhé stádium je *egocentrické*, projevující se u dětí mezi druhým a pátým rokem. Dítě si hraje buď samo nebo i ve skupinách, nicméně každý hraje podle vlastních pravidel. Právě

⁷⁵ Tamtéž, str. 53.

⁷⁶ Tamtéž, str. 53.

⁷⁷ Tamtéž, str. 53.

⁷⁸ Tamtéž, str. 54.

proto se tato fáze nazývá egocentrickou, jelikož dochází ke kombinování napodobování druhých s individuální hrou,⁷⁹ která je založena na osobní fantazii.⁸⁰

Třetí stádium je stádium *kooperační* a objevuje se mezi sedmým a osmým rokem. V tomto stádiu dochází mezi dětmi často ke střetům, protože jim dělá potíž dohodnout se na pravidlech ohledně hry, a když nastane situace, že se na pravidlech dohodnou, je to pouze po dobu trvání jedné hry.⁸¹ Navíc ještě nedochází k dodržování kódu zákonů a morálka je pouze provizorní.⁸²

Čtvrté stádium je stádium *formálních operací* a projevuje se mezi jedenáctým a dvanáctým rokem. Zde jsou již jasně stanovená pravidla, která je potřeba dodržovat.⁸³

Tato stádia budou nyní rozebrána podrobněji v následující kapitole v souvislosti s užíváním pravidel během dětských her.

3 Vztah mezi herními a morálními pravidly

Nejdříve je třeba představit si princip, na kterém Piaget prováděl svůj výzkum v rámci pozorování dětí při hrách a jakou konkrétní hru pro svůj výzkum použil.

Dětské hry patří mezi základní činnost a zároveň přirozený projev aktivit u dětí. Hra s kuličkami, na které Piaget prováděl svůj výzkum, obsahuje velice složitý systém pravidel. S touto problematikou úzce souvisí i morálka, protože ta vychází ze systému pravidel. Podstatu veškeré morálky je potřeba hledat v respektu, jenž si jedinec vůči pravidlům získává. Děti si většinu pravidel, které jsou hodny respektu, převezmou od dospělých, takže se k nim dostanou již propracována.⁸⁴ Piaget chtěl zjistit, jaký je vztah mezi morálními pravidly a myšlením, a proto vliv rodičů musel vyloučit. Zaměřil se na systém pravidel, který si děti sestavily podle sebe, což se projevuje právě ve hře s kuličkami. Tato hra je ideální, protože podíl ze strany dospělých je minimální.⁸⁵ Piaget při hře s kuličkami pozoroval, jak děti chápou

⁷⁹ Piaget, Jean. *The Moral Judgement of the Child*, str. 17.

⁸⁰ Klusák, Miroslav. *Morální vývoj školáků a předškoláků: Pragmatické výzvy dle Jeana Piageta*, str. 96.

⁸¹ Piaget, Jean. *The Moral Judgement of the Child*, str. 17.

⁸² Klusák, Miroslav. *Morální vývoj školáků a předškoláků: Pragmatické výzvy dle Jeana Piageta*, str. 98.

⁸³ Piaget, Jean. *The Moral Judgement of the Child*, str. 17.

⁸⁴ Tamtéž, str. 1.

⁸⁵ Heidbrink, Horst. *Psychologie morálního vývoje*, str. 54.

pravidla a zda je dodržují. Stejně jako jakoukoliv jinou hru se ani kuličky děti neučily formálně, ale čistě spontánně, a to bez vlivu odměn či trestů ze strany dospělých.⁸⁶

3.1 Pravidla a jejich stádia

Co se týče pravidel, je třeba zaměřit se na dva faktory. První se týká způsobu, jakým děti různého věku uplatňují pravidla a druhý se týká vědomí pravidel, opět u dětí různého věku. Jinak řečeno zde vzniká vztah mezi praxí pravidel a vědomím pravidel. Pokud ovšem chceme analyzovat praxi a zároveň vědomí pravidel, je potřeba povšimnout si tří podstatných skutečností. Zaprvé, není jeden způsob hraní kuliček, existuje hned několik variant. Zadruhé, existuje jedna a ta samá hra, akorát může mít v jedné školní budově jiná pravidla než ve druhé. Zatřetí, je připuštěno, že jedna a ta samá hra má několik pravidel.⁸⁷

Piaget se v rámci svého výzkumu začal dotazovat dětí při hrách.⁸⁸ Ptal se chlapců, protože při svém výzkumu narazil na skutečnost, že pouze oni hráli jím obdivované kuličky.⁸⁹ Tato hra je smyslově-motorická, protože zahrnuje míření a házení.⁹⁰

V první části chtěl zjistit od chlapců ve věku čtyř až třinácti let, jak si hrají s kuličkami. Dal jim najevo, že chce, aby ho naučili pravidla a mohl si zahrát s nimi. Záměrně při hře dělal chyby, aby dítě mohlo pokaždé jasně ukázat, jaké je pravidlo. Na konci hry chtěl vědět, kdo vyhrál a proč. Celou dobu bylo potřeba přistupovat k výzkumu seriózně. Bylo nutné vytvořit v dítěti dojem, že má ve hře určitou převahu. Piaget tak učinil, aby dítě bylo uvolněnější a informace o tom, jak hru hraje, byly tím pádem průkaznější. Jak se ukázalo, u mladších dětí se informace nejlépe získávaly tím, že byly spojeny do dvojice a pozorovány, jak si hrají spolu. Nicméně když pak byly dotázány na pravidla, byly při tom rozděleny a odpovídaly na dotazy mimo přítomnost druhého dítěte.⁹¹

Ve druhé části se Piaget zabýval vědomím pravidel. Požádal dítě, aby vymyslelo nové pravidlo a snažil se ho dovést k zamyšlení, zda by bylo v pořádku hrát si podle takového nového pravidla s kamarády. Chtěl zjistit, zda dítě věří ve ctnost pravidel nebo v jejich

⁸⁶ Vacek, Pavel. *Průhledy do psychologie morálky*, str. 9.

⁸⁷ Piaget, Jean. *The Moral Judgement of the Child*, str. 3.

⁸⁸ Tamtéž, str. 9.

⁸⁹ Klusák, Miroslav. *Morální vývoj školáků a předškoláků: Pragmatické výzvy dle Jeana Piageta*, str. 95.

⁹⁰ Piaget, Jean. *Play, dreams and imitation in childhood*, str. 106.

⁹¹ Piaget, Jean. *The Moral Judgement of the Child*, str. 9-14.

konečnost. Jinak řečeno, zda věří v heteronomii božského zákona, tedy v něco neměnného, co je dáno vyšší silou, nebo si je vědomé své vlastní autonomie.⁹² Tato otázka nás přivádí k dalšímu zjištění, ke kterému Piaget ve svém výzkumu došel, a sice, že morálka heteronomní a autonomní existuje u jednoho člověka a našel mezi nimi vývojový vztah.⁹³ Těmto druhům morálky bude ovšem věnována čtvrtá kapitola.

3.2 Užívání pravidel

Z hlediska užívání pravidel lze rozlišit čtyři stádia. První stádium se týká čistě motoriky a má individuální charakter, ve kterém dochází k manipulaci s kuličkami na základě tužeb a motorických návyků dítěte.⁹⁴ Hraje si samo, a tím pádem jde pouze o motorická pravidla, nikoliv o pravidla kolektivní. S tímto stádiem se setkáváme do tří let věku.⁹⁵

Druhé stádium je stádium egocentrické, ke kterému dochází mezi druhým až pátým rokem. Dítě v tomto stádiu napodobuje pravidla, nicméně pokračuje ve hře samo za sebe, případně si hraje s ostatními dětmi, ale nesnaží se vyhrát.⁹⁶ Učí se tedy pravidla od druhých, ale praktikuje je na základě vlastní fantazie. Děti sice chtějí hrát jednu a tu samou hru, ale každý podle vlastních pravidel. Mohlo by to díky tomu působit tak, že potěšení je nakonec shodné s předchozím, motorickým stádiem, nicméně pořád platí, že děti cítí silnou touhu hrát jako ostatní, obzvláště jako ty starší, aby se mohly začlenit. Ve stádiu egocentrismu ovšem není partner z masa a krve, jedná se pouze o abstraktního staršího, kterého se snaží dítě napodobit. Vnitřně si osvojuje dospělého, který všemu rozumí. Toto stádium je přechodné mezi čistě individuálním a socializovaným chováním. Díky imitaci a jazyku se dá říct, že se dítě stává socializovaným jedincem. Nicméně co se týče sociální vazby dítěte k dospělému, tak dochází k tomu, že dítě věří, že s dospělým sdílí hledisko světa jako celku, ale realita je taková, že je uzavřeno ve svém hledisku. Tuto izolovanost si neuvědomuje, takže když hraje individuálně se sociálním materiálem, například ve věku tří až pěti let napodobuje vkládání kuliček, je zcela přesvědčené, že hraje jako všichni ostatní.⁹⁷

⁹² Tamtéž, str. 16.

⁹³ Heidbrink, Horst. *Psychologie morálního vývoje*, str. 54.

⁹⁴ Piaget, Jean. *The Moral Judgement of the Child*, str. 16.

⁹⁵ Heidbrink, Horst. *Psychologie morálního vývoje*, str. 54.

⁹⁶ Piaget, Jean. *The Moral Judgement of the Child*, str. 16.

⁹⁷ Klusák, Miroslav. *Morální vývoj školáků a předškoláků: Pragmatické výzvy dle Jeana Piageta*, str. 97–98.

Třetí stádium se objevuje mezi sedmým a osmým rokem a dochází v něm ke spolupráci mezi účastníky hry. Každý hráč touží po výhře, což vede ke vzájemné kontrole a začíná se řešit otázka sjednocení pravidel. A navzdory tomu, že se děti dokážou dohodnout na pravidlech po dobu jedné hry, představy o pravidlech v obecném slova smyslu jsou stále poněkud nepřesné.⁹⁸ Navíc skutečnost je taková, že i když se děti na pravidlech nakonec dohodnou, tak když jsou pak tázány jednotlivě, jejich interpretace se může velmi lišit.⁹⁹ Není pochyb, že až v tomto stádiu dochází ke skutečné spolupráci, nicméně ona spolupráce existuje převážně v záměru. Děti jsou totiž zatím schopné jen morálky, která je provizorní, nikoliv dodržování kódu zákonů. Chlapci ještě nedokážou pracovat se všemi možnými případy, které ve hře mohou nastat a každý má čistě osobní názor na pravidla hry. „Vyhrát“ zde pro děti znamená, aby překonaly druhé. Ve snaze o výhru je dítě především zaměřeno na pokus soupeřit se svými partnery při dodržování společenských pravidel, nejde ani tak o to, o kolik kuliček dokáže ze čtverce vyrazit víc než jeho soupeř. Děti vzájemně hodnotí svou sílu, což vede k dodržování pravidel – ke všem akceptovanému závěru. Zatím ale hrají spíše jednodušší variantu hry a vyhýbají se sporům. Každý z nich má pravidla zažitá jinak než partneri, protože, jak již bylo zmíněno, ještě neovládli jejich kód.¹⁰⁰

Ke čtvrtému stádiu dochází mezi jedenáctým a dvanáctým rokem. V této fázi jsou již jasně stanovena pravidla, která je třeba dodržovat.¹⁰¹ Málokdy dochází k rozdílným informacím i o nejdetailejších pravidlech hry.¹⁰² Děti si svévolně hru komplikují a pamatují si různé varianty, které ve hře mohou nastat. To je podle Piageta fascinující důkaz, že dominantním zájmem dětí může být samoučelný zájem o pravidla.¹⁰³ Tato fáze, ve které se děti snaží spolupracovat a vyřešit to, než aby si hrály samy, se nazývá *samoučelná kodifikace pravidel*.¹⁰⁴

Údaje o věku v rámci jednotlivých stádií nejsou přesným určením. Slouží pouze pro hrubou orientaci.¹⁰⁵

⁹⁸ Piaget, Jean. *The Moral Judgement of the Child*, str. 17.

⁹⁹ Heidbrink, Horst. *Psychologie morálního vývoje*, str. 55.

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

¹⁰¹ Piaget, Jean. *The Moral Judgement of the Child*, str. 17.

¹⁰² Heidbrink, Horst. *Psychologie morálního vývoje*, str. 56.

¹⁰³ Klusák, Miroslav. *Morální vývoj školáků a předškoláků: Pragmatické výzvy dle Jeana Piageta*, str. 99.

¹⁰⁴ Tamtéž, str. 98.

¹⁰⁵ Heidbrink, Horst. *Psychologie morálního vývoje*, str. 56.

3.3 Vědomí pravidel

S vědomím pravidel se pojí další tři fáze. V první fázi pravidla ještě nemají donucovací charakter. Jsou čistě motorická, přijímána dítětem v podstatě nevědomě. S touto fází se setkáváme na začátku egocentrického stádia.¹⁰⁶ Je komplikované určit, jestli se jedná o rituály, jež jsou podmíněny dítětem nebo zda je již možné stanovit počátek uvědomělého pravidelného jednání, jež je ovlivněno zvnějšku.¹⁰⁷

Tato fáze se podle Piageta pojí s individuální pravidelností motorických schémat, takže první fáze koresponduje s prvním stádiem v praktikování pravidel hry. Piaget se ptá, zda jsou individuální pravidelnosti, které následně přechází k pravidlům, jež jsou udávány skupinou hráčů, podnětem ke vzniku vědomí pravidel? A pokud tomu tak je, hrají v tom roli dospělí? Když hledá odpověď, pracuje s předpokladem, že dítě své pocity a myšlenky o pravidlech asimiluje jako celek, a to s příkazy, jimž je vystaveno, nicméně to dělá nevědomě.¹⁰⁸ Výchozím bodem pro Piageta je dítě, které si hraje s kuličkami svým vlastním způsobem a jeho snaha je směřována k uspokojení své motoriky a symbolické fantazie.¹⁰⁹ Některé aktivity opakuje a vytváří si rituály a v souvislosti s tím i svá individuální pravidla.¹¹⁰ Nicméně pro Piageta je tato hra s kuličkami pouze případ obecnějšího jevu. Dítě je totiž schopné všechny akty adaptace rozvinout do rituálu, který bude samoučelný¹¹¹, případně je schopné takové rituály vynalézat pro vlastní potěšení.¹¹² Také je potřeba poznamenat, že toho všeho je dítě schopné dříve, než se naučilo mluvit, a i dříve, než bylo vystaveno morálnímu tlaku ze strany dospělých.¹¹³

Když uvažujeme o tom, jaké vědomí pravidel je v souladu s těmito samoučelnými rituály individuálních motorických schémat, je třeba si uvědomit, že je dítě již od útlého věku vedeno k pojmu *pravidelnost*, a to jak fyzikálními jevy (například střídání dne a noci), tak morálními závazky ze strany rodičů (například stravování, spaní, hygiena).¹¹⁴ Co se týče odpovědi na otázku jaký má vliv příkaz dospělých na vývoj vzniku pravidel v prvním stádiu, Piaget jako východisko bere poznatek o tom, že v případě dítěte prochází jeho hra socializací

¹⁰⁶ Piaget, Jean. *The Moral Judgement of the Child*, str. 18.

¹⁰⁷ Heidbrink, Horst. *Psychologie morálního vývoje*, str. 57.

¹⁰⁸ Klusák, Miroslav. *Morální vývoj školáků a předškoláků: Pragmatické výzvy dle Jeana Piageta*, str. 101.

¹⁰⁹ Piaget, Jean. *The Moral Judgement of the Child*, str. 42.

¹¹⁰ Klusák, Miroslav. *Morální vývoj školáků a předškoláků: Pragmatické výzvy dle Jeana Piageta*, str. 101.

¹¹¹ Tamtéž, str. 102.

¹¹² Piaget, Jean. *The Moral Judgement of the Child*, str. 42.

¹¹³ Klusák, Miroslav. *Morální vývoj školáků a předškoláků: Pragmatické výzvy dle Jeana Piageta*, str. 102.

¹¹⁴ Piaget, Jean. *The Moral Judgement of the Child*, str. 42-43.

od narození, takže i když dítě vidí kuličky poprvé, je přesvědčené, že se na ně vztahují určitá pravidla.¹¹⁵

Ve druhé fázi jsou pravidla považována za cosi posvátného. Za něco, co je nedotknutelné, trvajícím a pocházejícím od dospělých, případně od samotného Boha.¹¹⁶ Dítě zachází s pravidly svévolně, ale přesto si stojí za tím, že byla vždycky taková. Podřizuje se tedy pravidlům dospělých, nicméně pro vědomí zůstávají tato pravidla pouze „vnějšková“, a tím pádem ovlivňují chování dítěte jen minimálně. Piaget tvrdí, že ono uctívání pravidel je výsledkem nátlaku dospělých, popřípadě starších dětí.¹¹⁷ Druhá fáze vývoje vědomí pravidel začíná ve chvíli, kdy u dětí dochází k nápodobě pravidel od druhých, ale vzniká zde určitý paradox. Na jedné straně děti zhruba dodržují obecné schéma hry, aniž by se zatěžovaly poslušností vůči pravidlům, na druhé straně k nim pociťují až mystický respekt. Dítě kolem šesti až sedmi let má problém rozeznat, jaké znalosti získalo od rodičů a k jakým si došlo samo. To pak může vést i k tomu, že dítě se dozví něco nového, ale tvrdí, že to vědělo vždycky. Je také potřeba poznamenat, že dítě ještě stále zůstává uzavřené ve svém egu, a tudíž nemůže nastolit vzájemný styk s dospělým. Dochází k iluzi, že je v jednotě s dospělým, a přitom je ve skutečnosti zaměřeno pouze na vlastní fantazii. Pokud se má podříditi pravidlům starších dětí, je to pouze na základě donucení. Do stádia spolupráce mezi vrstevníky dochází až kolem sedmého či osmého roku.¹¹⁸ Podle dítěte souhlas mezi hráči vede k inovacím, které udělají hru zajímavější, nikoliv jednodušší. Naopak je cílem, aby vyhrály na základě pracnosti a obratnosti.¹¹⁹

Třetí fáze považuje pravidlo za zákon, jenž vzniká na základě vzájemného souhlasu, který je v rámci loajality třeba respektovat.¹²⁰ V této fázi už nejsou pravidla chápána jako zvnějšku přicházející zákon, který je neměnný. Hra s kuličkami již není brána jako božské dílo. Děti si jsou vědomy, že tato hra byla rozvíjena předchozími generacemi dětí.¹²¹

¹¹⁵ Klusák, Miroslav. *Morální vývoj školáků a předškoláků: Pragmatické výzvy dle Jeana Piageta*, str. 103.

¹¹⁶ Piaget, Jean. *The Moral Judgement of the child*, str. 18.

¹¹⁷ Heidbrink, Horst. *Psychologie morálního vývoje*, str. 57-58.

¹¹⁸ Klusák, Miroslav. *Morální vývoj školáků a předškoláků: Pragmatické výzvy dle Jeana Piageta*, str. 103–104.

¹¹⁹ Tamtéž, str. 105.

¹²⁰ Piaget, Jean. *The Moral Judgement of the child*, str. 18.

¹²¹ Heidbrink, Horst. *Psychologie morálního vývoje*, str. 58.

3.4 Praktické dodržování pravidel

Existují tedy tři fáze vývoje vědomí pravidel a čtyři stádia, která souvisí s jejich praktickým dodržováním. Co se týče kolektivního pravidla, jedná se o něco vnějšího pro jednotlivce, co je pro něj posvátné a co si postupně osvojuje.¹²² Co se týče praktického dodržování pravidel, bylo pro Piageta v jeho výzkumech stěžejní. Hru s kuličkami hráli pouze chlapci. Zaměřil se u nich na přechod od individuální pravidelnosti přes nápodobu pravidel v rámci egocentrismu a spolupráci na dodržování pravidel až k samoučelné kodifikaci pravidel. Jak k takovému vývoji vlastně dochází? Dítě se v první řadě vždy soustředí na porozumění povahy kuliček a různými způsoby se k nim snaží adaptovat motoriku, například je kupí do pyramid. Nicméně když pomine první chvíle údivu, hra je podřízena chvilkovým rozmarům dítěte a jeho hra se stává nekoherentní, takže jednou například vaří kuličky jako jídlo, jindy je začne třídít a dělat mezi nimi pořádek. Co z toho plyne? Zprvé, v jeho hře jako takové nejsou pravidla. Zadruhé, ve hře se určité pohnutky ritualizují a objevuje se v nich určitá pravidelnost, například se dítě naučí ukládat kuličky do prohlubní. Zatřetí, na motorická schémata navazuje symbolismus, který do jisté míry předpokládá imaginaci (kuličky jako jídlo na vaření, kuličky jako vajíčka v hnízdě).¹²³

3.5 Hra a pravidla perspektivou dívek

Jean Piaget nepozoroval při hrách pouze chlapce. Zaměřil se rovněž i na dívky.¹²⁴ Ty nejevily zájem o hru s kuličkami, a proto byly pozorovány při hře „panák“. Byl u nich vyzorován pouze přechod od individuální pravidelnosti přes egocentrickou nápodobu pravidel.¹²⁵ V první řadě je potřeba poznamenat, že právní smysl u dívek je daleko méně rozvinutý než u chlapců.¹²⁶ Chlapci jsou více explicitní, co se týče dohody na pravidlech. Pro dívky je pravidlo dobré, pokud se vyplatí při hře, ale na právní hodnotu zkrátka tolik nehledí.¹²⁷ Při zkoumání se nepodařilo najít u dívek hru, která by měla tolik pravidel jako když Piaget pozoroval chlapce při hře s kuličkami. Hra „panák“ spočívá v tom, že dívky poskakují na jedné noze a kopají do kamene přes různé části nakreslené na zemi, které můžou symbolizovat dny

¹²² Piaget, Jean. *The Moral Judgement of the Child*, str. 18.

¹²³ Klusák, Miroslav. *Morální vývoj školáků a předškoláků: Pragmatické výzvy dle Jeana Piageta*, str. 95.

¹²⁴ Piaget, Jean. *The Moral Judgement of the Child*, str. 69.

¹²⁵ Klusák, Miroslav. *Morální vývoj školáků a předškoláků: Pragmatické výzvy dle Jeana Piageta*, str. 100.

¹²⁶ Piaget, Jean. *The Moral Judgement of the Child*, str. 69.

¹²⁷ Klusák, Miroslav. *Morální vývoj školáků a předškoláků: Pragmatické výzvy dle Jeana Piageta*, str. 100-101.

v týdnu, ale i cokoliv jiného, co má člověk rád. Tato hra má několik pravidel, například nedotknout se země druhou nohou, nenechat se zastavit na hraniční čáře nebo povolení odpočinout si ve speciální sekci apod.¹²⁸ Hra má také několik možných forem, takže dívky používají veškerou vynalézavost při zavádění nových způsobů, jak ji hrát, například nakreslí na chodník křídou různé obrazce, přes které skáčou.¹²⁹

Rozdíl mezi touto hrou a hrou s kuličkami je ten, že hra „panák“ zůstává v každé formě jednoduchá. Piaget se se svým týmem rozhodl prostudovat jednoduchou hru s minimem pravidel a snažil se zjistit, do jaké míry považují dívky pravidla za povinná. Opět se zaměřil na různé věkové kategorie a chtěli zjistit, zda je u nejmenších dětí znalost pravidel spojená s božím původem, případně rodičovskou autoritou.¹³⁰

Chování dívek při hrách se Piaget věnuje velmi stručně, a to právě z důvodu, že z hlediska pravidel považuje jejich hry za jednoduché. V rámci egocentrické napodoby pravidel vyzoroval, že dívka chce dělat přesně to, co její starší kamarádka, a přitom se například schovávat zcela po svém. Dívky respektují pravidla a jsou si jich vědomy, nicméně více než snaha o spolupráci je u nich patrná snaha o účast na životě starších dětí.¹³¹ Co se týče teoretického postoje k pravidlům hry, dochází k vývoji, který začíná smyslem pro motorické pravidelnosti, pokračuje přes ideu mystických pravidel donucení až k ideji racionálních pravidel spolupráce. Toto platí pro chlapce i pro dívky.¹³²

V rámci pozorování Piaget rozdělil u dívek věkové kategorie na dvě fáze. První se týkala dívek, kterým bylo pod sedm let, druhá byla zaměřena na věk v rozmezí šesti a sedmi let až po věk jedenáct a dvanáct let. První stádium, tedy před sedmým rokem, lze opět nazvat *egocentrickým* stádiem. Dívky mají velkou radost z napodobování činností, které jim nařídily starší děti. Každá hraje sama za sebe, pouze po zábavu a snaží se dělat to samé, co ostatní. Dochází k napodobování, které je smíšené s egocentrickou hrou. Není zde žádná soutěživost ani snaha kontrolovat dodržování pravidel.¹³³

¹²⁸ Piaget, Jean. *The Moral Judgement of the Child*, str. 69.

¹²⁹ Tamtéž, str. 70.

¹³⁰ Tamtéž, str. 70.

¹³¹ Klusák, Miroslav. *Morální vývoj školáků a předškoláků: Pragmatické výzvy dle Jeana Piageta*, str. 100.

¹³² Tamtéž, str. 100-101

¹³³ Piaget, Jean. *The Moral Judgement of the Child*, str. 71.

Kolem šestého a sedmého roku začíná dítě měnit svůj postoj a dochází k tomu, že dodržuje pravidla. V tuto chvíli nastává fáze *spolupráce*.¹³⁴ Dívky do stádia racionálních pravidel vstupují současně se vstupem do stádia právě zmíněné spolupráce na dodržování pravidel, zatímco „chlapci vstupují do stádia mystických pravidel donucení v korelaci s vrcholem stádia egocentrické nápodoby při dodržování pravidel a do stádia racionálních pravidel v korelaci s polovinou stádia spolupráce na dodržování pravidel – tedy v určitém časovém zaostávání teoretického postoje k pravidlům za způsobem jejich praktikování.“¹³⁵ Důležité je zodpovědět si otázku, jaký mají dívky vztah k pravidlům? Dívky, stejně jako chlapci, začínají tím, že považují zákon za nedotknutelný a jakékoliv inovace za nepřípustné. Později připouštějí, že pravidla mají stejnou sílu jako zákon, ovšem za předpokladu, že vzniknou kolektivní dohodou.¹³⁶

Zde lze rozlišit následující fáze: první se pojí s počátky hry samotné, s egocentrickou fází. Dítě je v této fázi připraveno změnit veškerá pravidla, aniž by projevovalo úctu k tradici a starším. Nicméně, jak už se projevilo při hře s kuličkami, je to tak jen zdánlivě a dítě přijímá navrhovaná pravidla do takové míry, do jaké se domnívá, že jsou v souladu s dřívějšími nařízeními. Toto období je krátké a velmi těžce analyzovatelné, protože odpovědi nejsou dostatečně konzistentní.¹³⁷

V druhé fázi, která trvá zhruba do konce sedmého roku, mají dívky díky citu pro tradice dostatečný respekt k pravidlům, nicméně ve věku osmi let zhruba polovina z nich mění svůj postoj. Najednou nové pravidlo považují za stejně dobré jako staré, pokud je proveditelné, nicméně za předpokladu, že shromáždí všechny hlasy. V tomto se dívky jeví jiné než chlapci. Jsou totiž otevřenější inovacím.¹³⁸

Reakce od dívek jsou tedy v něčem podobné, ale v něčem odlišné od chlapců. Podobnost u nich spočívá v tom, že se postupem věku snižuje mystika neboli záhadnost pravidel. Pravidlo už přestává přicházet od rodičů, ale je výsledkem spolupráce. Dívky jsou ale v tomto ohledu méně explicitní, a tím pádem se dá dojít k závěru, že se méně zabývají právními detaily. Jsou tolerantnější, a proto je nikdy nenapadne kodifikovat podmínky dohody.¹³⁹

¹³⁴ Tamtéž, str. 72.

¹³⁵ Klusák, Miroslav. *Morální vývoj školáků a předškoláků: Pragmatické výzvy dle Jeana Piageta*, str. 100.

¹³⁶ Piaget, Jean. *The Moral Judgement of the Child*, str. 72.

¹³⁷ Tamtéž, str. 73.

¹³⁸ Tamtéž, str. 75.

¹³⁹ Tamtéž, str. 76.

Se stárnutím se tedy u dětí vyvíjí způsob chápání pravidel. Jak praxe, tak vědomí pravidel nejsou u šestiletého dítěte stejné jako u dvanáctiletého. Myšlení dětí a dospělých se liší, a to nejen stupněm, ale i samotnou podstatou.¹⁴⁰

3.6 Motorická pravidla, pravidla jednostranného a vzájemného respektu

Piaget se snažil najít rozdíly mezi sociálními postoji dítěte a dospělého. Dítě, které se nachází ve stádiu motorické inteligence, je asociální, zatímco dítě nacházející se v egocentrickém stádiu podléhá vnějším omezením a již se u něj projevuje malá schopnost spolupracovat. Civilizovaný dospělý pak spolupracuje se sobě rovnými. Existují tři typy sociálního chování: motorické chování, egocentrické chování a chování na základě spolupráce. Těmto třem typům sociálního chování pak odpovídají tři typy pravidel, a sice *motorická pravidla, pravidla jednostranného respektu a pravidla vzájemného respektu*.¹⁴¹

Motorická pravidla se již v počátcích mění ve zvyk. Novorozeně si zvyká, že matčino prso je zdrojem potravy nebo je naučeno, v jaké poloze má jeho hlava ležet na polštáři. Z tohoto se pak stává návyk, a proto je důležité uplatňovat výchovu na děti již od kolébky. Nutno ale dodat, že ne každý zvyk povede k poznání pravidla. Pro motorické pravidlo platí, že je výsledkem pocitu opakování. Ten vzniká z ritualizace schémat motorické adaptace. Primitivní pravidla hry s kuličkami jsou toho názorným příkladem. Chování dětí vychází při této hře z touhy po formě cvičení, která bere v úvahu konkrétní předmět. Dítě si vybere jedno ze schémat, jež je mu již známé, například vytvoří hnízdo nebo schová kuličku pod zem atd. Pak jen tato schémata přizpůsobí povaze předmětu. Například strčí kuličky do díry, aby se neodkutálely.¹⁴²

Co se týče jednostranného respektu, platí, že čím je dítě mladší, tím méně vnímá své ego, a pokud dojde k situaci, kdy se staví proti vůli jiných lidí, je to zpravidla jen důkazem jeho skutečné bezbrannosti vůči okolí. Starší dítě má nad mladším plnou moc. V praxi to vypadá tak, že mladšímu dítěti vnucuje své názory, a to je přijímá, aniž by si to uvědomovalo. Onen nátlak, který je vyvíjen od starších dětí nebo dospělých je u malého dítěte neoddelitelný od

¹⁴⁰ Tamtéž, str. 77.

¹⁴¹ Tamtéž, str. 79.

¹⁴² Tamtéž, str. 80-81.

jeho egocentrismu.¹⁴³ Malé děti se vyznačují maximálním respektem vůči pravidlům a zároveň se u nich projevuje víra ve svůj transcendentální původ. Tyto dva aspekty existují na základě vnitřní logiky, která je logikou onoho jednostranného respektu.¹⁴⁴

Vzájemný respekt má totožný vztah s autonomií jako jednostranný respekt s egocentrismem. Od okamžiku, kdy se děti začnou podřizovat pravidlům a začnou si na jejich základě docházet ke skutečné spolupráci, získávají jejich nové pojetí. Najednou jsou pravidla něčím, co se dá změnit, protože už nespočívají v tradici, ale jsou závislá na vzájemné dohodě a reciprocitě.¹⁴⁵ Dítě ve fázi spolupráce dokáže oddělit své ego od myšlenek jiných lidí, čehož v mladším věku nebylo schopné. Navíc dochází k tomu, že prestiž, kterou mělo spojenou se staršími, začíná najednou klesat. Nejenže u dítěte dojde k tomu, že se jeho „já“ oddělí od druhé osoby, ale navíc se učí porozumět druhým a chce, aby oni rozuměli jemu. Přes spolupráci si vytváří osobnost, která je opakem ega, což pak vysvětluje, proč úcta, kterou vůči sobě pociťují dvě osoby, je skutečnou úctou. Vzájemný respekt by se dal do jisté míry považovat za stav rovnováhy. K takovému stavu rovnováhy směřuje i jednostranný respekt, a to v momentu, kdy se přestanou dělat rozdíly mezi mladším a starším. Vzájemný respekt a spolupráce se dají považovat za ideál rovnováhy.¹⁴⁶

4 Heteronomie, morální realismus a autonomie

Piaget se také snažil zjistit, zda dítě věří v heteronomii božského zákona, nebo si je vědomé své vlastní autonomie.

Jednotlivci žijí ve skupinách, což je dostatečný důvod k tomu, aby v životech každého z nás vznikly nové rysy povinnosti, ale i pravidelnosti. Ze strany skupiny je na jedince vyvíjen tlak, jenž se nazývá respekt, což je zdroj náboženství a morálky. Z jakého důvodu tomu tak je?¹⁴⁷ Respekt sám o sobě způsobuje, že dotyčný přijme příkaz a zároveň se v něm probudí cit pro povinnost.¹⁴⁸ Pravidla, jež mají stále stejný obsah, jsou po dobu vývoje dítěte odlišná, a to právě z hlediska respektu, jenž se s nimi pojí. Velmi malé děti chápou pravidlo jako posvátnou

¹⁴³ Tamtéž, str. 86.

¹⁴⁴ Tamtéž, str. 88-89.

¹⁴⁵ Tamtéž, str. 89.

¹⁴⁶ Tamtéž, str. 90.

¹⁴⁷ Tamtéž, str. 96.

¹⁴⁸ Piaget, Jean., Inhelder, Bärbel. *Psychologie dítěte*, str. 111.

realitu. Jsou tedy vedeny heteronomií. U starších dětí je situace jiná, pravidla jsou zde závislá na vzájemné dohodě. Jsou tím pádem vedeny autonomií.¹⁴⁹

4.1 Heteronomie

Nejdříve se zaměříme na heteronomii. Ta se u dětí projevuje do sedmi až osmi let.¹⁵⁰ Heteronomie se pojí s jednostranným respektem, který v rámci této podkapitoly rozebereme více do detailů, protože s heteronomií úzce souvisí.

Mysl v případě jednostranného respektu přestává tvrdit to, co se jí líbí tvrdit, a následuje názory ostatních, dospělých. Podřízení se autoritě nezastavuje dětský egocentrismus, ve skutečnosti ho naopak upevňuje. A stejně tak dítě uvěří jakékoliv ideji, aniž by si ji nejdříve ověřilo jako hypotézu. V jednostranném respektu má z pohledu dítěte příkaz absolutní hodnotu.¹⁵¹ Nátlak ze strany dospělých na dítě v něm vyvolává morální realismus.¹⁵² Proto se děti dívají na povinnosti jako na něco, co je vnější a objektivně dané. Dítě pak považuje veškeré jednání, které je v souladu s pravidly dospělých za dobré, a naopak každé jednání, kterým jsou porušena pravidla, za špatné. Děti berou pravidla doslova, čehož jsou si rodiče vědomi. Morální realismus je spojen s objektivním pojetím odpovědnosti.¹⁵³ Zde je důležitý důsledek jednání, nikoliv záměr.¹⁵⁴ Nabízí se otázka, jak to souvisí s etikou. Psychologie morálky je jednou z cest, jak vyřešit tradiční filozofická témata. Mezi heteronomií a autonomií je vývojový vztah, který je založen právě na zkoumání psychologie morálky.

S ohledem na citovou stránku věci je třeba poznamenat, že příkaz je zpočátku podmíněný fyzickou přítomností toho, kdo ho udělil. Jakmile se autorita vzdálí, příkaz ztrácí na síle a jeho porušení vyvolá v dítěti pocit selhání, který je ovšem pouze přechodný. Až postupně začíná mít příkaz vážnost, která je permanentního charakteru. Dochází k systematické asimilaci, která je psychoanalyticky interpretována jako identifikace dítěte s obrazem rodiče, případně jiné autority. Toto podřízení však není tak černobílé, jak se může zdát a vyvolává řadu smíšených emocí.¹⁵⁵ Dítě cítí například náklonnost, ale i nepřátelství, sympatii i agresivitu atd.

¹⁴⁹ Piaget, Jean. *The Moral Judgement of the Child*, str. 96–97.

¹⁵⁰ Piaget, Jean., Inhelder, Bärbel. *Psychologie dítěte*, str. 111.

¹⁵¹ Heidbrink, Horst. *Psychologie morálního vývoje*, str. 63.

¹⁵² Tamtéž, str. 62.

¹⁵³ Tamtéž, str. 61.

¹⁵⁴ Tamtéž, str. 62.

¹⁵⁵ Piaget, Jean., Inhelder, Bärbel. *Psychologie dítěte*, str. 111.

Pocit viny se pak pojí s těmito smíšenými pocity daleko více než s pouhým působením příkazů v kombinaci s počátečním respektem.¹⁵⁶

4.2 Morální realismus

Mezi heteronomní a autonomní morálkou zaznamenal Piaget „mezistádium“, které se nazývá morální realismus. V něm se dítě již neorientuje pouze na dospělou autoritu, ale na zevšeobecnělá pravidla. Autonomie je v tuto chvíli pouze poloviční, protože je pořád brána jako něco, co je vnuceno zvnějšku. V souvislosti s pojmem *spravedlnost* Piaget definoval tři období. První je do sedmého, případně osmého roku života, kdy je správné to, co se setkává s očekáváním dospělých. Druhé je mezi osmým a jedenáctým rokem a vyznačuje se vyzdvihováním rovností vůči autoritě. Třetí je od jedenáctého do dvanáctého roku a pojí se s „citem pro spravedlnost“.¹⁵⁷ Děti jsou v tomto věku schopny přijmout skutečnost, že jejich mladší či starší sourozenci budou v určitých situacích reagovat jinak než ony samy.¹⁵⁸

První období se pojí se stádiem heteronomie, druhé reprezentuje „mezistadium“ a třetí se pojí s autonomií.¹⁵⁹ Zatímco heteronomie vede k morálním úsudkům, které jsou systematické a projevuje se jak ve vztahových poznávacích mechanismech, tak i v socializaci, morální realismus tvrdí, že povinnosti a hodnoty jsou určovány zákonem a příkazem, a to bez ohledu na záměry či vztahy jedince. Dítě je například od své matky zvyklé, že musí dojíst jídlo, a pokud se matka jednoho dne rozhodne, že svůj příkaz poruší, dítě chce i tak dojíst jídlo, protože jinak by mělo pocit viny. Na základě morálního realismu je jeho čin hodnocen z hlediska stupně jeho skutkové podstaty, nikoliv podle dobrého či špatného záměru.¹⁶⁰ Dítě je například vedeno k tomu, aby mluvilo pravdu, ale má tak činit dříve, než si dokáže být vědomé sociální hodnoty pravdomluvnosti.¹⁶¹

¹⁵⁶ Tamtéž, str. 112.

¹⁵⁷ Heidbrink, Horst. *Psychologie morálního vývoje*, str. 63.

¹⁵⁸ Tamtéž, str. 64.

¹⁵⁹ Tamtéž, str. 64.

¹⁶⁰ Piaget, Jean., Inhelder, Bärbel. *Psychologie dítěte*, str. 112.

¹⁶¹ Tamtéž, str. 113.

4.3 Autonomie

Autonomie se pojí se schopností dítěte chápat nové morální vztahy, jež jsou založeny na vzájemné sebeúctě.¹⁶² Děti spolupracují a je mezi nimi kooperace. Jinými slovy, jednostranná úcta vůči rodičům nebo jiné dospělé autoritě je nahrazena vzájemným respektem mezi dětmi. K přechodu k autonomní morálce dochází v momentě, kdy dítě jedná s ostatními dětmi tak, jak chce, aby ony jednaly s ním.¹⁶³ Děti si díky spolupráci zvnitřňují vlastní normy, protože v sobě potlačují egocentrismus i morální realismus.¹⁶⁴ Podle Piageta celek morálního vývoje ovlivňuje změna orientace respektu, a to z jednostranného na vzájemný.¹⁶⁵

5 Porušení pravidel a jejich důsledky

Dětská odpovědnost, morální realismus a jednostranný respekt jsou důležitými aspekty morálního života dítěte. Cílem této kapitoly je ukázat jejich souvislost.

Z hlediska objektivní odpovědnosti považuje Piaget hodnocení trestuhodnosti za jeden ze tří rysů, které charakterizují morální realismus. V rámci průzkumu zvolil tři druhy trestuhodných činů, a sice krádež, nemotornost působící na škodu a lež.¹⁶⁶ V rámci poslušnosti v čase hodnotil nejdříve nemotornost a krádež.¹⁶⁷

5.1 Nemotornost

Co se týče nemotornosti, hraje v životě dítěte velmi důležitou roli, protože si díky ní dostává do konfliktu s dospělými.¹⁶⁸ Dospělí ji obvykle nenesou dobře, a tím pádem často dochází k momentům, kdy se na děti oboří, jelikož si špatně vyložili situaci a neovládnu se. V důsledku toho pak dochází k tomu, že si jejich potomek začne osvojovat tento způsob nahlížení na věci a začne je chápat jako pravidla, byť byla vyjádřena pouze implicitně.¹⁶⁹ Ovšem pokud jsou rodiče spravedliví, dítě má možnost vytvářet si své vlastní pocity, aniž by

¹⁶² Tamtéž, str. 113.

¹⁶³ Heidbrink, Horst. *Psychologie morálního vývoje*, str. 63.

¹⁶⁴ Klusák, Miroslav. *Morální vývoj školáků a předškoláků: Pragmatické výzvy dle Jeana Piageta*, str. 35.

¹⁶⁵ Tamtéž, str. 36.

¹⁶⁶ Klusák, Miroslav. *Morální vývoj školáků a předškoláků: Pragmatické výzvy dle Jeana Piageta*, str. 72.

¹⁶⁷ Tamtéž, str. 72.

¹⁶⁸ Piaget, Jean. *The Moral Judgement of the Child*, str. 117.

¹⁶⁹ Tamtéž, str. 126.

bylo rodiči ovlivněno. V tomto případě není objektivní odpovědnosti přikládána velká důležitost.¹⁷⁰

5.2 Krádež

Co se týče krádeže, Piaget zjistil, že existují dva morální postoje. Jeden posuzuje činy na základě morálních důsledků, zatímco druhý bere v potaz pouze úmysly. Tyto dva postoje mohou existovat v dítěti společně ve stejném věku, konkrétně mezi šestým a desátým rokem¹⁷¹, nicméně nejsou v synchronizaci. Objektivní odpovědnost se totiž s přibývajícím věkem snižuje, zatímco subjektivní odpovědnost nabývá na významu, takže ve výsledku dochází k tomu, že subjektivní odpovědnost postupem času ovládne objektivní odpovědnost. Ta je bezpochyby důsledkem omezení, jež je vyvíjeno ze strany dospělých, nicméně zatím není znám přesný význam tohoto omezení, jelikož co se týče nešikovnosti a krádeží, je u nich vykonáváno odlišnými způsoby.¹⁷²

Piaget se věnoval především úvaze, odkud se bere postoj, jenž absolutizuje objektivní odpovědnost. V případě krádeže a nemotornosti se dítě setkává se skutečností, že dospělého považuje za vzor. Většina dospělých v případě dětské nemotornosti nadává kvůli způsobené materiální škodě, ale už nehodnotí čin dítěte jako morální chybu. Dítě na situaci nahlíží odlišně. Spáchání určitých činů je pro něj špatně samo o sobě, bez ohledu na kontext. Proč tomu tak je?¹⁷³ Piaget došel k jediné odpovědi: pravidla, jež jsou dětem ukládána dospělými verbálně (nekrást) a materiálně (trest) v nich vytvářejí kategorické závazky ještě dříve, než je jeho mysl schopna je asimilovat a bez ohledu na to, zda je uvede do praxe či nikoliv. Na pravidla je pak nahlíženo jako na rituální nutnosti a zakázané věci jsou tabu.¹⁷⁴ To je důvod, proč se pak morální realismus jeví jako soubor primitivních forem jednostranného respektu.¹⁷⁵ Zda se jedná o náhodu či nevyhnutelnost se Piaget pokusil vyřešit až později, v souvislosti s lhaním.¹⁷⁶

Je potřeba brát v potaz, že odpovědi dítěte jsou dány jako odpověď na příběhy, které jsou mu vyprávěny a které nevychází ze skutečnosti, kterou by si dítě prožilo. Pak je ale

¹⁷⁰ Tamtéž, str. 127.

¹⁷¹ Klusák, Miroslav. *Morální vývoj školáků a předškoláků: Pragmatické výzvy dle Jeana Piageta*, str. 73.

¹⁷² Piaget, Jean. *The Moral Judgement of the Child*, str. 129.

¹⁷³ Klusák, Miroslav. *Morální vývoj školáků a předškoláků: Pragmatické výzvy dle Jeana Piageta*, str. 74.

¹⁷⁴ Piaget, Jean. *The Moral Judgement of the Child*, str. 131.

¹⁷⁵ Klusák, Miroslav. *Morální vývoj školáků a předškoláků: Pragmatické výzvy dle Jeana Piageta*, str. 74.

¹⁷⁶ Piaget, Jean. *The Moral Judgement of the Child*, str. 131.

potřeba položit si otázku, jestli v rámci výzkumu odpovídají slovní odpovědi skutečným myšlenkám dítěte a jsou tím pádem formovány jednostranným respektem či se jedná o dedukce ze slov, která byla vyslovena dospělými?¹⁷⁷ A co se týče nešikovnosti a lhaní, má v souvislosti s nimi vždy dominovat pojem *objektivní odpovědnost*? U velmi malých dětí, do šesti let, můžeme zaznamenat, že pocit viny v souvislosti s nešikovností je úměrný rozsahu materiální škody, než aby se podřídl zjišťování úmyslu. Piaget zde zmiňuje zkušenost se svými vlastními dětmi, které nikdy nevystavoval výčitkám za neúmyslnou nemotornost, ale i navzdory tomu bylo obtížné zbavit je pocitu odpovědnosti, když něco rozbily nebo ušpinily.¹⁷⁸ Na vině je celá řada faktorů: smysl pro imanentní neboli vnitřní poznání, asociace s předchozí neopatrností, strach z trestu atd. Nicméně aby dítě dovedlo nahlížet na materiální škodu jako na mravní chybu, musí chápat pravidla doslovným způsobem.¹⁷⁹ Tím pádem se nabízí hypotéza, že rozsudky o objektivní odpovědnosti, k nimž došlo v průběhu výzkumu, byly založeny na zbytku zkušeností, které si děti skutečně prožily. Nové zkušenostní aspekty by sice obohatily dětské morální vědomí, a tím pádem mu umožnily rozeznat povahu subjektivní odpovědnosti, nicméně, jak se ukázalo, dřívější zkušenosti postačují k tomu, aby se v dítěti vytvořil trvalý základ morálního realismu. S těmito zkušenostmi se znovu a znovu střetává při každé nové příležitosti.¹⁸⁰

Aby děti daly přednost záměrům před objektivní odpovědností, je třeba vystavit je spolupráci, a to v oblasti nemotornosti a nepořádku, protože to jsou záležitosti každodenního života dítěte. Rodiče mohou přestat vnucovat dětem povinnosti a místo toho je vést k tomu, aby se je jejich potomek naučil spíše potěšit než poslouchat.¹⁸¹ Nicméně je těžké to uvést do praxe. Rodiče nemusí stanovit dítěti pravidla ve formě obecných povinností, a přesto jejich přání mají podobu zákonů a automaticky díky nim vzniká morální realismus.¹⁸² Dítě v tomto případě nežije v systému příkazů, které vytváří vnější poslušnost, jež je ritualizována, ale nachází se v systému sociálních vztahů, které jsou založeny na vzájemném respektu.¹⁸³ Takže pokud chceme odstranit morální realismus, musíme se postavit na úroveň dítěte a vytvořit v něm pocit, že jsme si s ním rovni, a to prostřednictvím kladení důrazu na vlastní povinnosti

¹⁷⁷ Tamtéž, str. 131.

¹⁷⁸ Tamtéž, str. 131-132.

¹⁷⁹ Klusák, Miroslav. *Morální vývoj školáků a předškoláků: Pragmatické výzvy dle Jeana Piageta*, str. 75.

¹⁸⁰ Piaget, Jean. *The Moral Judgement of the Child*, str. 132.

¹⁸¹ Klusák, Miroslav. *Morální vývoj školáků a předškoláků: Pragmatické výzvy dle Jeana Piageta*, str. 75.

¹⁸² Piaget, Jean. *The Moral Judgement of the Child*, str. 133-134.

¹⁸³ Klusák, Miroslav. *Morální vývoj školáků a předškoláků: Pragmatické výzvy dle Jeana Piageta*, str. 75.

a nedostatky.¹⁸⁴ Přechod od poslušnosti ke spolupráci byl znázorněn ve hře s kuličkami, při které až v konečné fázi zvítězila morálka úmyslu nad morálkou objektivní odpovědnosti.¹⁸⁵

Kromě rodičovské prestiže v očích dítěte může ve snaze o rovnocennost nastat další problém, a to v podobě rozporných příkazů ze strany rodičů, nedůslednosti v trestech a trestání dítěte za dobré úmysly, což pak vede k tomu, že se dítě začne bouřit¹⁸⁶, protože je za své činy posuzováno jinak, než jak za ně posuzuje sebe. Po více či méně obdobích opakovaného podřizování, během nichž je nuceno přijmout každý verdikt, začne zkrátka pociťovat nespravedlnost.¹⁸⁷ Pokud ale najde ve svých sourozencích a kamarádech oporu v podobě spolupráce a vzájemných sympatií, osvojí si nový typ morálky¹⁸⁸, a sice pravou morálku intencí a subjektivní odpovědnosti.¹⁸⁹

Mezi postoji poslušnosti a spolupráce ještě existuje i několik mezifází, nicméně Piaget byl v rámci své analýzy zaměřen na skutečný protiklad, který mezi těmito termíny existuje.¹⁹⁰

5.3 Lhaní

Sklon lhát je přirozený a je podstatnou součástí egocentrického myšlení. Lži pak v podstatě vznikají střetem egocentrického postoje s morálním omezením mysli.¹⁹¹ Do sedmi až osmi let dochází u dětí k tomu, že pozměňují pravdu, ale nahlíží na to jako na cosi neškodného a přirozeného.¹⁹² Lež je pro ně pouze mravní chyba pomocí jazyka.¹⁹³ Proč tomu tak je? Dokud se dítě nachází v egocentrickém stádiu, pravda jako taková pro něj není důležitá. Důležité pro něj je zůstat v souladu se svým přáním, i kdyby kvůli tomu mělo měnit fakta o skutečnosti a tím pádem lhát. Takovéto bájení nazývá Piaget *pseudolži*.¹⁹⁴ Nicméně co se týče vztahu dítěte k dospělým, v jejich případě považuje za špatné zalhat jim, a pokud tak učiní,

¹⁸⁴ Piaget, Jean. *The Moral Judgement of the Child*, str. 133-134.

¹⁸⁵ Tamtéž, str. 134.

¹⁸⁶ Klusák, Miroslav. *Morální vývoj školáků a předškoláků: Pragmatické výzvy dle Jeana Piageta*, str. 75.

¹⁸⁷ Piaget, Jean. *The Moral Judgement of the Child*, str. 134.

¹⁸⁸ Tamtéž, str. 134.

¹⁸⁹ Klusák, Miroslav. *Morální vývoj školáků a předškoláků: Pragmatické výzvy dle Jeana Piageta*, str. 75.

¹⁹⁰ Piaget, Jean. *The Moral Judgement of the Child*, str. 135.

¹⁹¹ Tamtéž, str. 135.

¹⁹² Klusák, Miroslav. *Morální vývoj školáků a předškoláků: Pragmatické výzvy dle Jeana Piageta*, str. 76.

¹⁹³ Piaget, Jean. *The Moral Judgement of the Child*, str. 138.

¹⁹⁴ Klusák, Miroslav. *Morální vývoj školáků a předškoláků: Pragmatické výzvy dle Jeana Piageta*, str. 76.

nahlíží na to jako na „zlobivý“ čin. Dospělí ve svých potomcích tento úhel pohledu vytváří tím, že je za lhaní kárají a trestají.¹⁹⁵

Mezi šestým a desátým rokem, kdy dochází k pokročilejší definici lži, považují děti za lhaní, když říkají něco, co není pravdivé. Nicméně v tomto případě může dojít ke dvěma druhům lhaní. Jeden z nich je úmyslné lhaní, zatímco druhý nedobrovolná chyba. Jak vyšlo při výzkumu najevo, mezi pátým a sedmým rokem si tázaní již dokonale uvědomují, jaký je rozdíl mezi záměrnou a neúmyslnou lží a neprojevuje se u nich potřeba je rozlišovat. Naopak mají tendenci sdružit tato dva druhy lži do jedné a neoddělují je od sebe v morální rovině.¹⁹⁶ Děti tedy dokážou oddělit dva druhy lži, nicméně je pro ně lež definována čistě objektivně, bez ohledu na okolnosti.¹⁹⁷ Třetím typem definice lži je správná definice lži. V této fázi, vyskytující se až kolem desátého a jedenáctého roku, je každé tvrzení, které je záměrně nepravdivé, považováno za lež.¹⁹⁸

Postoje ke lhaní u malých dětí se tedy dají rozdělit následovně: zaprvé, nejmenší děti spojují lež pouze se nezbednými slovy. Zadruhé, mladší děti považují odchýlení od pravdy za lež a neberou při tom ohled na záměr vypravěče. Zatřetí, mladší děti považují velkou lež, která je tak neuvěřitelná, že s ní neuspějí za horší než tu, která uspěje. Začtvrté, neúmyslná lež, která má vážné důsledky, je pro malé děti horší než úmyslná lež, která nevede k závažnému důsledku. Zapáté, malé děti mají tendenci považovat lež za špatnou kvůli tomu, že jsou za ni trestáni autoritami. Na rozdíl od větších dětí si neuvědomují, že lži jsou zdrojem narušení vzájemné důvěry a komplikování dobrých vztahů s ostatními.¹⁹⁹

5.4 Tresty

V předchozí části byly přiblíženy tři druhy trestuhodných činů: nemotornost, krádež a lhaní. Nyní je potřeba zaměřit se i na samotné tresty. Piaget rozlišuje dvě třídy trestů. První je trest v podobě odčinění. Takový trest nemusí souviset s přestupkem, ale měl by být úměrný závažnosti provinění. Provinilec má v tomto případě trpět odčiněním, trestem. Druhý je trest na základě reciprocit, který není zaměřen na odčinění v podobě přísného trestu, ale na to,

¹⁹⁵ Tamtéž, str. 76.

¹⁹⁶ Piaget, Jean. *The Moral Judgement of the Child*, str. 140-141.

¹⁹⁷ Tamtéž, str. 141.

¹⁹⁸ Tamtéž, str. 142.

¹⁹⁹ Flavell, J. H. *The Developmental Psychology of Jean Piaget*, str. 293.

aby si viník co nevíce uvědomil důsledky narušení vztahů s ostatními tím, že je mu stanoven trest, který souvisí s přestupkem. Chlapec je například požádán, aby z obchodu přinesl chleba k večeři, protože doma už žádný není. Chlapec neposlechne a o hodinu později v domě stále žádný chléb není, takže chybí u večeře. Rodiče v tu chvíli hledají nejspravedlivější trest pro jejich potomka.²⁰⁰ Mohou mu například odepřít nějaká privilegia v rámci odčinění toho, co neudělal, případně, na základě reciprocity, dát chlapci menší večeři.²⁰¹ Není ovšem jednoduché rozhodnout se, jaký trest bude nejvíce adekvátní.²⁰² V reálném životě je totiž každý z možných trestů uplatnitelný podle odlišného měřítka.²⁰³ Tak či tak je zde cílem přizpůsobit trest zločinu, aby si chlapec uvědomil důsledky toho, co provedl.²⁰⁴

Piaget v rámci výzkumu navrhl dětem několik variant trestů a nechal je, aby rozhodly, který z nich je pro daný případ nejspravedlivější a tím pádem i nejvhodnější. Mladší děti měly tendence upřednostňovat tresty v podobě odčinění, s tím že o čím přísnější trest se jedná, tím je lepší. Starší děti pak dávaly přednost trestům reciprocity. Takové tresty totiž přimějí viníka uvědomit si význam jeho provinění.²⁰⁵ Navíc nebyly zastánci názoru, že přísný trest sám o sobě, aniž by proběhla diskuze o tom, zda byl čin správný či nikoliv, by byl do budoucna adekvátním odstrašujícím prostředkem k vyhnutí se protiprávnímu jednání.²⁰⁶

Kdybychom měli uvést způsob trestu na základě reciprocity mezi dětmi, dochází například k tomu, že je dítě vyloučeno ze sociální skupiny ostatních dětí, protože si nepřejí, aby mezi nimi byl podvodník. Tím je mu odebrána společenská vazba.²⁰⁷ Druhý způsob trestu se týká již zmíněného příkladu s chlebem, kde se trestá prostřednictvím materiálních důsledků činu. Třetím druh trestu funguje na principu, že viník je zbaven věci, kterou zneužil, například je mu odebrána kniha, která není vhodná pro děti. Čtvrtý druh trestu by se mohl nazývat *jednoduchou* nebo *vlastní reciprocitou*. Spočívá v tom, že dítěti je provedeno přesně to, co udělalo ono samo, například v podobě rozbití jeho hraček. Nicméně v tomto případě je tenká hranice mezi uvědoměním si dítěte, jaké důsledky má jeho čin a vytvořením představy, že

²⁰⁰ Tamtéž, str. 293.

²⁰⁰ Piaget, Jean. *The Moral Judgement of the Child*, str. 200.

²⁰¹ Flawell, J. H. *The Developmental Psychology of Jean Piaget*, str. 294.

²⁰² Piaget, Jean. *The Moral Judgement of the Child*, str. 200.

²⁰³ Tamtéž, str. 202.

²⁰⁴ Flawell, J. H. *The Developmental Psychology of Jean Piaget*, str. 294.

²⁰⁵ Piaget, Jean. *The Moral Judgement of the Child*, str. 204.

²⁰⁶ Flawell, J. H. *The Developmental Psychology of Jean Piaget*, str. 294.

²⁰⁷ Piaget, Jean. *The Moral Judgement of the Child*, str. 205.

jedna zkáza se trestá další zkázou. Dítě by si pak mohlo myslet, že jedno zlo se trestá dalším zlem.²⁰⁸ Pátým druhem trestu je *restituční trest*. Pokud dítě například něco rozbije, je potrestáno tím, že rozbitou věc musí zaplatit. Šestý druh trestu spočívá v tom, že si viník uvědomí, co provedl, ale potrestán v podstatě není.²⁰⁹

Piaget tedy v rámci své analýzy došel k závěru, že existují dva druhy trestu: odčičující trest a trest recipocitou.²¹⁰

²⁰⁸ Tamtéž, str. 205.

²⁰⁹ Tamtéž, str. 207.

²¹⁰ Tamtéž, str. 207.

Závěr

Jean Piaget založil svůj výzkum na práci s dětmi, konkrétně na pozorování jejich počínů při hrách. Společně se svými spolupracovníky se dotazoval dětí na věci související s morálkou. Zaměřil se na hry chlapců i dívek. U dívek vyzoroval pouze přechod od individuální pravidelnosti přes egocentrickou nápodobu pravidel. Jejich hry považoval za jednoduché a nevěnoval jim tak velkou pozornost jako hrám s chlapci. Zaznamenal, že dívky jsou tolerantnější, a proto je, na rozdíl od chlapců, nenapadne měnit podmínky pravidel, na kterých se dohodly. Chtěl zjistit, proč si děti počínají při hrách určitými způsoby, a tak od nich požadoval vysvětlení. Aby ovšem pochopil dětskou morálku, musel mít nejdříve přehled o tom, jakým způsobem se vyvíjí dětské myšlení a až poté morální vývoj, který je s ním spojen. Piaget popsal šest fází, na jejichž základě pozoroval vývoj inteligence. Jak vyšlo najevo, stádia myšlení začínají reflexy a nejranějšími zvyky, které se pojí s prvním aspektem adaptace neboli asimilací, postupují přes koordinaci zraku a hmatu, následného záměru zmocnit se předmětu a konfrontace s překážkami až po vrchol senzomotorické inteligence, kdy si dítě volí nové cesty, jak poznávat svět.

Piaget kladl důraz na pravidla, jelikož v jejich systému spočívá veškerá morálka. Rozdělil je do čtyř stádií, která souvisí s jejich užíváním, a sice stádium motorické, stádium egocentrické, stádium spolupráce a stádium samoučelné kodifikace pravidel. Poté se zaměřil na další tři fáze v souvislosti s vědomím pravidel. V první fázi mají pravidla donucovací charakter, ve druhé fázi jsou považována za posvátná a třetí fáze považuje pravidlo za zákon. Jsem si vědoma, že jsem věnovala více prostoru motorickému stádiu než zbývajícím třem stádiím. Učinila jsem tak, protože mě nejvíce zaujalo, nikoliv proto, že bych na něj chtěla poukázat jako na nejdůležitější z nich.

Piaget v rámci snahy najít morální rozdíly mezi dětmi a dospělými pracoval s následujícími termíny: motorická pravidla, pravidla jednostranného respektu a pravidla vzájemného respektu. Motorické pravidlo je výsledkem pocitu opakování, pravidlo jednostranného respektu funguje na principu, že čím je dítě mladší, tím méně vnímá své ego a více respektuje pravidla. Jednostranný respekt se pojí s pojmem autonomie, jelikož autonomie je výsledkem svobodného rozhodnutí. Vzájemný respekt, který se naopak pojí s heteronomií, je považován za ideální stav rovnováhy, kdy se dítě snaží porozumět druhým a chce, aby druzí rozuměli jemu. Jedná se tedy o vztah založený na vzájemné sebeúctě. Mezi

heteronomií a autonomií existuje ještě „mezistádium“, které se nazývá morální realismus, ve kterém již není dítě orientováno pouze na autoritu přicházející ze strany dospělých, ale rovněž na zevšeobecnělá pravidla.

Závěr práce je věnován principu objektivní odpovědnosti, a to prostřednictvím trestuhodných činů v podobě krádeže, nemotornosti a lži. Jak vyšlo najevo, dospělí mají nízkou toleranci pro dětskou nemotornost, krádež může být posuzována z hlediska morálních důsledků nebo čistě z hlediska úmyslu a lhaní je nevyhnutelnou součástí života dítěte, protože je součástí egocentrického myšlení. Z hlediska sankcí Piaget rozeznal dva druhy: odčínující trest, jenž má být úměrný závažnosti provinění a trest reciprocitou, jenž je zaměřen na odčinění v podobě přísného trestu.

Jak je tedy patrné, na morálku lze nahlížet z více úhlů pohledu. Zatímco, jak bylo představeno na začátku práce, Émile Durkheim byl zaměřen na morálku společnosti, Jean Piaget kladl důraz na morálku jedince. Piaget chce pomocí psychologie ukazovat, jak lidská mysl dospívá k tomu, co zrovna vysvětluje, zde se jedná o dospění k morálce. Durkheim chce taky vysvětlit morálku, ovšem jinou cestou, a sice sociálně.

Bibliografie

Primární zdroje

1. DURKHEIM, Émile. *Sociologie a filosofie: sociologie a sociální vědy*. Praha: SLON, 1998. ISBN 80-85850-57-5.
2. PIAGET, Jean. *Play, dreams and imitation in childhood*. London: Routledge, 1999. ISBN 0415-21005-4.
3. PIAGET, Jean., INHELDER, Bärbel. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-263-8.
4. PIAGET, Jean. *Psychologie inteligence*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-309-9.
5. PIAGET, Jean. *The Construction of Reality in the Child*. London: Routledge, 1954. ISBN 0415-21000-3.
6. PIAGET, Jean. *The Moral Judgment of the Child*. London: Routledge, 1932. ISBN 978-0-415-21004-1.
7. PIAGET, Jean. *Sociological Studies*, London: Routledge, 1995. ISBN 978-0-415-10780-8.

Sekundární zdroje

8. FLAVELL, John H. *The Developmental Psychology of Jean Piaget*. Literaly Licelson, 2011. ISBN 978-1258225322.
9. HEIDBRINK, Horst. *Psychologie morálního vývoje*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-154-1.
10. KLUSÁK, Miroslav. *Morální vývoj školáků a předškoláků: Paradigmatické výzvy dle Jeana Piageta*. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2325-2.
11. SILLAMY, Norbert. *Psychologický slovník*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2001. ISBN 80-244-0249-1.
12. STROUHAL, Martin. *Émile Durkheim-sociolog a pedagog*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2010. ISBN 978-80-7308-335-9.
13. VACEK, Pavel. *Průhledy do psychologie morálky*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2006. ISBN 80-7041-188-0.

Resumé

This bachelor's thesis deals with the psychology of moral development of the Swiss philosopher Jean Piaget and a comparison of his theory of morality with the theory of the French sociologist Émile Durkheim. The aim of this work is to explain how children's intelligence and morality develop, which Piaget investigated through observing children during children's games. It also explains concepts such as heteronomy and autonomy and what is the relationship between them and how they influence children's behavior.