

UNIVERZITA PARDUBICE
FAKULTA FILOSOFICKÁ

**Utváření morálních hodnot u dětí
předškolního věku**

Veronika Stránská

Bakalářská práce
2008

Univerzita Pardubice
Fakulta filozofická
Katedra sociálních věd
Akademický rok: 2006/2007

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Veronika STRÁNSKÁ**

Studijní program: **B6703 Sociologie**

Studijní obor: **Sociologie**

Název tématu: **Utváření morálních hodnot u dětí předškolního věku**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Studentka se zaměří zejména na mechanismy utváření morálních hodnot u dětí předškolního věku užívané ve státních institucích a v závislosti na tom se pokusí zjistit, zda proces utváření morálky funguje na společenskou objednávku státu (tedy, zda z dětí kontrolovaně vychováváme nové poslušné daňové poplatníky) či zda je výchovný proces založen spíše na nepřilíš determinovaném rozvíjení individuálních charakteristik jednotlivců.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

- Alan, J.(1989). *Etapy života očima sociologie*. Praha: Panorama.
Bláha, A.(1946). *Sociologie dětství*. Brno: Ústřední učitelské nakladatelství a knihkupectví.
Erikson, E. H. (2002). *Dětství a společnost*. Praha: Argo.
Heidbrink, H.(1997). *Psychologie morálního vývoje*. Praha: Portál.
Kolláriková, Z. – Pupala, B.(2001). *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál.
Kotásková, J.(1987). *Socializace a morální vývoj dítěte*. Praha: Academia.
Millar, S.(1978). *Psychologie hry*. Praha: Panorama.

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Tomáš Hejduk, Ph.D.
Katedra religionistiky a filosofie

Datum zadání bakalářské práce:

30. dubna 2007

Termín odevzdání bakalářské práce:

31. března 2008



prof. PhDr. Petr Vorel, CSc.

děkan

L.S.



PhDr. Livia Šavelková, Ph.D.

vedoucí katedry

V Pardubicích dne 30. listopadu 2007

Poděkování:

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucímu své bakalářské práce Tomáši Hejdukovi za čas strávený nad mou prací a podněty a připomínky, díky kterým je závěrečná podoba této práce taková, jaká je.

Dále bych ráda vyjádřila své díky spolupracujícím mateřským školám.

Veronika Stránská

Souhrn

Práce postihuje vývoj morálního usuzování u dětí předškolního věku. Zabývá se vymezením morálky a její důležitosti pro společnost. Seznamuje s koncepcemi J. Piageta, L. Kohlberga a R. L. Selmana zabývajícími se kognitivním a s ním souvisejícím morálním vývojem. Nastihuje mechanismy, v nichž si dítě morálku osvojuje, s důrazem na herní aktivitu jakožto přirozenou činnost využitelnou při formování zárodků morálního usuzování.

V poslední části vysvětluje význam převzetí péče o předškolní děti státními institucemi.

Klíčová slova

morálka, předškolní výchova, morální vývoj, hra, mateřská škola

Title

Forming of Moral Values of Children at Pre-School Age

Abstract

This thesis deals with a development of moral judgement of the child at pre-school age. It defines concept of morality and its importance for society. It informs about philosophies of J. Piaget, L. Kohlberg and R. L. Selman which deal with cognition progress related with moral development. The work sketches mechanisms, which child masters the morality in, with an emphasis on games as a native activity usable in systematic moral forming. Last part of the work accounts for sense of state pre-school education.

Keywords

morality, pre-school education, moral development, game, nursery

Obsah

Úvod.....	7
1. Vymezení morálky.....	8
1.1 Etika, morálka, mravnost.....	8
1.2 Normy, hodnoty, očekávané chování, kultura.....	9
1.3 Morálka a mravnost v proměnách času	10
1.4 Konkrétní podoby morálky.....	12
1.5 Morální přesvědčení, morální jednání.....	14
2. Vývoj morálního usuzování.....	17
2.1 Morální teorie Jeana Piageta.....	17
2.2 Vývoj morálky podle Lawrence Kohlberga.....	19
2.3 Spojení Piagetovy a Kohlbergovy teorie v Selmanových perspektivách.....	21
2.4 Výchova jako součást socializace	22
2.5 Typy výchovy.....	24
2.6 Mravní výchova a výchovný program Roberta Roche Olivara.....	26
3. Osvojování morálky hrou.....	29
3.1 Mechanismy využitelné ve výchově k morálce.....	29
3.2 Co je hra.....	31
3.3 Piagetovo chápání herních pravidel.....	32
3.4 Hra v dětském životě.....	34
3.5 Výchovné využití hry.....	35
4. Důvody a důsledky státní výchovy v raném dětství.....	37
4.1 Důvody státní výchovy.....	37
4.2 Jaká je realita.....	38
4.3 Důsledky státní výchovy.....	40
Závěr.....	42
Literatura:.....	43
Příloha č. 1.....	I
Srovnání významů základních pojmů v rámci jednotlivých vědních oborů.....	I
Příloha č. 2.....	III
Roberto Roche Olivar: Etická výchova.....	III
Příloha č.3.....	IV
Systém kurikulárních dokumentů.....	IV

Utváření morálních hodnot u dětí předškolního věku

Úvod

Okradený vozíčkář nebo adolescenti, kteří jen tak pro zábavu předhodí kočku bojovému psu, to jsou chvíle, kdy je třeba se ptát, kde je instituce morálky, či etických zábran. Ve světě dospělých dnešní doby se vyskytuje morálka jen okrajově, pro mnohé je dokonce naprosto neznámým pojmem. Jen člověk bez jakýchkoliv morálních zásad může okrást bližního trpícího epileptickým záchvatem, namísto aby mu poskytl pomoc. Podobných více či méně nemorálních skutků se denně objeví hned několik. To, že státní představitel - reprezentant veřejně objímá milenkou, zatímco na něho doma čeká manželka a děti, už nikoho nepohorší (instituce milenek se již stačila přesunout z nemorálního do morálního

a žádoucího pole). „Malé“ nebo spíše zčerstva tolerované prohřešky proti morálce však střídají činy, nad kterými zůstává rozum stát. Kde se stala chyba, že z nevinných dětí vyrostli bezohlední, zákešní lidé, kteří se naprosto před ničím nezastaví? Kteří se neštítí krást, zabíjet a co víc – mít z toho radost! Odpověď je třeba hledat v charakteru sociálního prostředí, které tvoří prostor individuu v procesu socializace a výchovy od raného věku.

Prvním sociálním prostředím socializace a výchovy nových členů je sice rodina, nicméně tu nelze více méně přímo ovlivnit požadavky společnosti. Z toho důvodu je tématem této práce výchova k morálce uskutečňovaná v mateřských školách, neboť v nich se společnost může nejen přímo realizovat prostřednictvím vlastních pedagogů, nicméně i svoji zprostředkovanou práci kontrolovat. To, zda společnost reprezentovaná státní institucí, dětem morálku vtlačuje, nebo zda je jako partner vede k samostatné touze po mravním ideálu, a zda vůbec ještě dnes existuje „morálka“, kterou lze dítěti předat, či ho k ní doprovodit – to je klíčová otázka této práce. Jejím zodpovězení bude předcházet vymezení morálky a jejích aspektů, náhled na koncepty morálního vývoje některých významných autorů a mechanismy využitelné ve výchově k morálce (se zaměřením na hru).

1. Vymezení morálky

Problém morálního vývoje dětí předškolního věku je téma nejedné vědecké disciplíny. Proto bude v této práci užito poznatků nejen sociologických, ale i psychologických, pedagogických a filosofických.

1.1 Etika, morálka, mravnost

V souvislosti s definicí pojmu morálka je nutné vymezit i další, s ní úzce související pojmy, jakými je etika a mravnost. Nejobecnější z této trojice je etika. Tento pojem se objevuje především na poli filosofickém a to již od dob Sokrata, kdy se filosofie zásadně přeorientovala ze zkoumání přírody (fýsis) na zkoumání člověka (antropos). V Sokratově myšlení byla etika reprezentována heslem „Poznej sama sebe“, dnes je její význam podstatně abstraktnější, hovoří se o ní jako o teorii morálky a mravnosti. Etika je v této souvislosti především snahou odlišit dobro od zla a správné od špatného, dále pak analýzou správnosti jednání jedinců. „Etické hodnoty se liší od ostatních hodnot, jsou specifické. *Eticky kladnou hodnotu, etické dobro nelze zaměňovat s kladnými hodnotami jiných hodnotových sfér a oblastí.* Etický postoj charakterizuje úsilí dát životu nadosobní řád, formulovat inspirující a integrující ideje, regulativy“ [Kučerová 1996; 87]. Etické hodnoty nejsou absolutní, vždy se k určitým činům vztahují určité záměry a situační kontext.

Morálka znamená souhrn pravidel pro lidské jednání, která se pokládají v daném místě a čase za žádoucí a závazné, a mravností se rozumí praxe reálných činů, vztahů a institucí. [Kučerová 1996; 81]. Někteří autoři morálku a mravnost nerozlišují, nicméně je třeba alespoň implicitně brát v potaz praktický aspekt mravnosti a naopak teoretický aspekt morálky.

Drobné rozdíly se nacházejí i mezi pojetími těchto tří pojmů v jednotlivých disciplínách, na pomezí kterých se téma mravní výchovy dětí nachází, tj. filosofie, pedagogika, psychologie a sociologie (komparace viz příloha č. 1).

Všechny čtyři obory se shodují na teoretickém základu etiky, přičemž vedle deskriptivní funkce připouštějí i funkci normativní – tedy, že etika přináší jakýsi systém mravních norem, které mají být základem mezilidského bytí a zároveň kritériem k hodnocení skutečného jednání jednotlivců.

Zatímco etika je pojmem nadindividuálním, morálka se přibližuje jedinci, neboť je chápána jako schopnost rozlišit špatné a správné a v rámci této dichotomie vědomě jednat. Do tohoto momentu se téměř všechny disciplíny na významech jednotlivých pojmů shodují. Výjimku tvoří Slovník filosofických pojmů současnosti, který morálku jako

termín hodný vysvětlení vůbec neuvádí, což implikuje otázku, zda vynechání morálky z výčtu pojmů současnosti neznamená její absolutní absenci v běžném životě.

Co se týče mravnosti, sociologie ji považuje za archaické synonymum pojmu morálky, nicméně ostatní obory vyzdvihují právě praktický charakter mravnosti, který se realizuje jako chování a jednání v rámci obecně platných společenských pravidel. Lze tedy říci, že morálka je jakýmsi duševním ideálem „správného bytí“ (vyšší existence), zatímco mravnost je praktická snaha tohoto ideálu dosáhnout i v neteoretickém, hmotném světě. A jak už tomu bývá, praxe se málokdy svou dokonalostí blíží k ideálu.

Dále v této práci tedy po vzoru sociologie bude mravnost považována za synonymum morálky, a to i z toho důvodu, že dětem je třeba vštípit jak touhu po ideálu (morálku), tak snahu tomuto ideálu dostát (mravnost).

1.2 Normy, hodnoty, očekávané chování, kultura

Zatímco etika je pojmem převážně filosofickým, morálka jako výše zmíněný souhrn pravidel zasahuje do oblasti sociologické. Jinak řečeno morálka je „souborem historicky podmíněných norem, které usměrňují chování lidí k sobě navzájem a ke společnosti jako celku“ [Jůva 1989; 28]. Pravidla obsažená v morálce jsou „požadavky, jež klade společenský život na jedince v zájmu prosperity celku“ [Kučerová 1996; 84]. Zde je patrná historická a společenská podmíněnost morálky, vyžadovaná pravidla se mění v čase a prostoru. Některá z pravidel jsou kodifikovaná v právním řádu či jiných dokumentech, jiná jsou nepsaná, nicméně jejich porušení může být považováno za stejně závažné jako porušení těch psaných. Tato pravidla v podobě norem a očekávaného chování jsou součástí kultury té které společnosti. Morálka je tedy „neoddělitelnou součástí kultury a tvoří jej subsystem“ [Kolláriková – Pupala (eds.) 2001; 96]. Vyrůstá z hodnotového systému, který má dynamický charakter, neboť zaznamenává každodenní sociální realitu, na druhé straně existuje i jeho statický charakter v podobě sociohistorické zkušenosti lidstva a dané komunity. „Morálka existuje jen v rámci kontextu sociální skupiny a pramení v sociálních normách a hodnotách“ [Kotášková 1987; 81]. Kde není společnost, komunita, není třeba pravidel usměrňujících vzájemnou interakci dvou a více jedinců. A naopak – chybí-li toto usměrnění, kolektiv se rozpadá. Objevuje se zde tedy zásadní provázanost vztahu morálky a společnosti, buď zároveň existují obě, nebo neexistuje ani jedna.

Pro teoretiky sociálního učení znamená morálka především konformitu k vnější normě, tato koncepce však zcela opomíjí vnitřní přesvědčení jedince, které je důležitou součástí skutečné morálky a mravnosti. Konformita k normě předem domluvené bývalými

generacemi a ukotvené v kultuře společnosti, je pro soudržnost společnosti důležitá, jedincovo chování se stává předvídatelným. Ovšem, pokud jedinec normu vnitřně nepřijme za svou, nikdo nedokáže odhadnout, jak dlouho jedinec vydrží usměrňovat chování dle jemu vnějšímu a cizímu regulativu. „Mravní opravdovost patří k nejvyšším hodnotám, které člověk má. Mravní ideál je výrazem lidské touhy, sebevýrazem, ideálním autoprojektem člověka, žijícího svůj život v těch nebo oněch konkrétních historických a společenských podmínkách. Ale schopného nedostatky těchto podmínek překračovat, transcendentovat, přemáhat a překonávat“ [Kučerová 1996; 99].

V podstatě mravní hodnoty je právě její ideální charakter. Snaha tvořit něco víc než je člověk sám, překonávat to, co zná ze své každodenní životní zkušenosti. Ubírat se k naplnění své touhy po tom, co není, ale mělo by být. Naplňovat svoje uvědomělé i neuvědomělé ideály dobra, pravdy a krásy. „Morálka nebyla a není vytvářena pro pohodlí a sytou spokojenost, nýbrž ze snahy překonávat sama sebe, přítomnou skutečnost ve jménu hodnot budoucnosti“ [Kučerová 1996; 98]. Tento ideál slouží jako obrana před úpadkem a degradací, před zánikem člověka jako kulturní bytosti.

Morální hodnoty jsou kulturní tradicí považovány za stvrzení lidskosti a ušlechtilosti člověka, neboť v situacích morálního rozhodování často musí jedinec potlačit svá elementární pudová hnutí a potřeby ve jménu cti, sebeúcty, lidské solidarity, vzájemnosti, svědomí a vkusu.

1.3 Morálka a mravnost v proměnách času

„Každá morální soustava je pochopitelná jen ve svém historickém kontextu, se zřetelem k místu, času, konkrétním podmínkám, potřebám a možnostem lidské existence“ [Kučerová 1996; 91]. Některé normy morálního kodexu jsou (nebo by přinejmenším měly být) kosmopolitní, jiné se liší doslova dle hesla „Jiný kraj, jiný mrav“, přičemž nepatrná vzdálenost místní často nekoresponduje s propastnou vzdáleností norem a naopak.

Vázanost morálky na společnost se projevuje nejen prostorově, ale i v čase. V jejích metamorfózách se odráží procesy lidského vyrovnávání se s tradicemi, přizpůsobování se novým poměrům. Vznikají normy nové, přiléhavější k aktuální situaci. Staré normy se vykládají jinak, dostávají nový smysl. Některé z nich však přežívají beze změny, ačkoliv smysl již ztratily nebo dokonce ani žádný reálný smysl nikdy neměly. Co dříve bylo považováno za naprosto nemorální, je nyní přijímáno jako důkaz dobrých mravů a naopak. Tato proměnlivost v čase je dobře patrná i v jednom z nejstarších evropských dokumentů –

v Bibli. Ve Starém zákoně nabádá Mojžíš k morálnímu jednání „oko za oko, zub za zub“ [Dt 19, 21]. Zatímco v Novém zákoně vzniklém asi o pět set let později Ježíš káže nastavit druhou tvář a milovat bližního svého [Ří 13, 9]. Proměna společnosti a adresátů morálního kázání je důvodem toho, že se morálka z původní útočné, dobyvačné mění na mírovou, pasivní.

Tradiční společnosti ukazovalo cestu morálkou náboženství, život jedinců byl již od počátku jasně a bez pochyb stanovený a člověk spokojený. Hlavní hodnotou byla rodina, pomoc druhým a poslušnost. Člověk se cítil „mnohem více členem své skupiny než jedincem“ [Kučerová 1996; 84]. Hlavní slovo měly zvyky, tradice a veřejné mínění. Jedincům byly vnucovány kolektivní představy, které u nich budily podle okolností pocity úcty, strachu a zbožňování. V této době jde o tzv. magickou ideologii, kdy nejsou morální představy oproštěny od pověr a nadpřirozena [Kučerová 1996; 84 - 85].

S příchodem moderní společnosti došlo k převratu morálky k obrazu kapitalismu. Neproblematické normy vzniklé v přehledných skupinách bylo třeba nahradit normami fungujícími v obrovských anonymních sociálních agregátech. Kapitalistická morálka „byla založena na pojetí života jako boje všech proti všem; proto prototypem člověka této fáze je silný jedinec, úspěšný v tomto vzájemném boji. Výrazem individuálních spěchů a síly jedinců v tomto boji jsou materiální hodnoty, shromažďované ve formě majetku, kterého je možno podle kapitalistické morálky dosahovat nejen vlastní prací, ale i prodejem a vykořisťováním práce druhého člověka nebo využíváním jeho tísně“ [Vaněk 1968; 25].

Tato individualistická morálka byla na východě Evropy později nahrazena morálkou socialistickou, která „je proti tomu založena na pojetí života jako organizovaného řádu, spočívajícího na lidské spolupráci za účelem zajišťování a rozmnožování životního štěstí co největšího počtu lidí. Člověk v této fázi tedy nemá rysy individuálního bojovníka, ale je to ukázněný člen společnosti, u něhož je růst individuálního štěstí založen na zvyšování štěstí všech členů společnosti“ [Vaněk 1968; 25]. Do popředí byla v této době stavěna lidská práce jakožto věc společenské cti a hrdinství, šlo o morálku kolektivu. Hlavním nástrojem rozšiřování morálky mezi jedince byla rozsáhlá kodifikace norem a očekávaného chování zaznamenaná v Morálním kodexu budovatele komunismu a jednostranné mravní formování skryté za rouškou programu k morální autonomii.

Po roce 1989 však nastává další období krize morálních hodnot. To, co platilo za socialismu, nelze v nové společnosti uplatnit. Hodnotové soustavy ověřené tradicí se hroutí, ztrácejí svoji nedotknutelnost, relativizují se, je nutné najít nebo vytvořit nové.

Rodina ztrácí svoji funkci, člověk není součástí soukolí, je sám. Dřívější pravidla neplatí, je na jedinci, aby si vybral „svoji morálku“. Člověk je nebývale svobodný, ale zároveň nebývale zodpovědný za své činy. Zde opět přichází sokratovské „poznej sám sebe“.

1.4 Konkrétní podoby morálky

Pro následující práci je nutné stanovit pro dnešní společnost žádoucí charakteristiky člověka. Dnešní společnost je společností anonymní, společností rychlých změn, nestálosti a nejistoty, společností s kosmopolitními ambicemi, vysoce racionalizovanou bez pevných rodinných vazeb, a společností nevídané svobody. Jako důsledek nebo naopak důvod povahy dnešní společnosti lze stanovit určité morální požadavky na jednotlivce.

Člověk by měl v první řadě být schopen postarat se sám o sebe (v dalším kroku i o své blízké), být nezávislý, autonomní, samostatný. Pokud by existoval pouze tento požadavek, nedalo by se uvažovat o morálce jako takové, cíle soběstačnosti je třeba dosahovat v rámci určitých omezení (např. respekt práv a svobod ostatních jedinců). Dále je tedy třeba požadovat po jedinci umění sebeovládání, které závisí na výchovou vypěstované vůli a svědomí (superego). Přílišné pasivitě plynoucí z předchozího požadavku by měla zamezit aktivita a s ní spojená kreativita, snaha něčeho dosáhnout, najít smysl svého života, z jedince vycházející snaha jednat morálně. Norma je obecná, její plnění v složité konkrétní situaci předpokládá jak emancipaci jedince, tak jeho pojetí (interpretaci, výklad) situace, její podřazení pod normu na základě pohotové hierarchizace hodnot a vyhledání hodnoty určující. Dalším důležitým faktorem morálního jedince je zdravá sebeúcta, seberespektující vztah k sobě, který je základem pozitivních vztahů k druhým.

Za klíčovou charakteristiku morálního jedince ve vztahu k druhým a společnosti lze označit prosociální chování, přičemž „za prosocialnu sa vo všeobecnosti považuje taká činnosť jednotlivca, ktorá je zameraná na ochranu a podporu alebo na zlepšení stavu vonkšieho subjektu“ [Kolláriková – Pupala (eds.) 2001; 117]. Prosociální chování je chováním přinášejícím užitek jiným, tendencí jednat tak, aby došlo ke zvýšení celkové pohody jiné osoby, chování v tomto případě nepřináší žádný zjevný prospěch aktérovi, ale často si od něho vyžaduje určitou oběť. Hlavním rysem takového chování je nezištnost a skutečnost, že musí vycházet z vlastního přesvědčení jedince, nelze jej tedy vynutit. Prosociální chování, též pozitivní sociální chování, v sobě obsahuje celou řadu dílčích schopností jako je altruismus, obětování se pro druhého, pamatování na přání druhých, pomoc v nouzi, soucit, solidarita, apod. Jeho podmínkou je schopnost empatie – umění

zaujmout perspektivu druhých, být senzitivní k jejich citům a postojům, vcítit se. Rovněž důležitý, co se týče prosociálního chování, je faktor komunikace, je třeba osvojit si umění dialogu nejen ze strany správného vyjadřování se, ale i ze strany pozorného naslouchání druhému.

V rámci kosmopolity dnešní společnosti se objevuje rovněž požadavek úcty k lidské důstojnosti kteréhokoli člověka bez rozdílu tváře, internalizace rovnosti vše nehledě na pohlaví, věk, národnost, náboženské vyznání atd.

To, o čem by se mohlo zdát, že postupně z výčtu morálních charakteristik mizí – tj. požadavek respektu vůči autoritám, se vytrácí pouze zdánlivě. Na jedné straně je propagována vysoká soběstačnost a nezávislost, nicméně stejně silně, ačkoli skrytě je požadována i poslušnost. Poslušnost hraničící s otupělostí vůči častokrát nesmyslným výplodům myslí vládnoucí menšiny, útočící na jedince skrze byrokracii a státní instituce. Zatímco se tedy z morálního žebříčku vytrácí respekt vůči duchem velkým osobnostem, vtírá se do něho nekritická akceptace absurdit státního aparátu. Je stanovena nová občanská povinnost, poctivá a pilná práce pro kolektiv je nahrazena nevidomou poslušností s krásným přízviskem flexibilita.

Mezi obecnější morální požadavky na člověka, které si svoji aktuálnost udržují napříč časem, lze zařadit Kantem vyjádřený kategorický imperativ – „jednej jen podle té maximy, od níž můžeš zároveň chtít, aby se stala obecným zákonem“ [Kant 1990; 84]. V něm je obsažen respekt k sobě, svým právům i povinnostem a rovněž úcta k právům i povinnostem druhých.

Svoboda, kterou nám nabízí dnešní společnost, je následována nutností být odpovědný za sebe a své jednání. V době, kdy přestává nutit k odpovědnosti Bůh uzavřený v náboženství a právo dané světskou mocí je pověstné svými nepřekonatelnými mezerami, je nutné, aby tato odpovědnost byla zakotvena právě v morálce každého jedince zvlášť, člověk se již nemůže schovat pod křídla kolektivu, jedná sám za sebe a sám za sebe rovněž zodpovídá. „Čím více svobody pro uskutečňování jednání se mu dostává, tím více odpovědnosti zároveň na sebe bere.“ [Kučerová 1996; 89].

Základní podmínkou veškerého mravního života jedince je láska k dobru, etický vztah člověka ke skutečnosti. Z něho vyrůstá veškeré lidské hodnocení z hlediska dobra a zla, umožňuje totiž chápat jevy v jejich etické funkci a připisovat jim etickou hodnotu. A nejen to, na základě něho právě je člověk schopen formulovat etické normy a principy tak, aby je mohl považovat za regulativy svého jednání, utvořit si ideál, který se stane perspektivou jeho životní činnosti. Láska k dobru jakožto etický vztah ke skutečnosti

podmiňuje vznik mravnosti i další její vývoj.

Tato práce je programově zaměřena na oblast sociální, nicméně je nutné připomenout, že mravnost je velmi často chápána pouze jako oblast regulace vztahů mezi lidmi. Nicméně toto pojetí týkající se pouze sociální dimenze lidské existence je úzké. „Morální regulace se týká celku života, týká se i poměru k přírodě a uspokojování potřeb vitálních, civilizačních, sociálních a kulturních v jejich vzájemných vztazích a konfliktech“. [Kučerová 1996; 85].

Výše zmíněné morální kvality nenabývá člověk v takové podobě, v jaké byly uvedeny. Rozvíjí se u něho postupně často ze zcela nenápadných původních forem, jejich rozvoj je mimo jiné závislý na dosahování jednotlivých stupňů kognitivního vývoje, proto lze u dětí pozorovat pouze jejich zárodečné formy (více v kapitole č. 2). Jisté je, že znalost je prvním krokem k morálnosti a proto se dá za jednu z morálních kvalit označit i touha po vědění, vzdělání a osobnostním rozvoji.

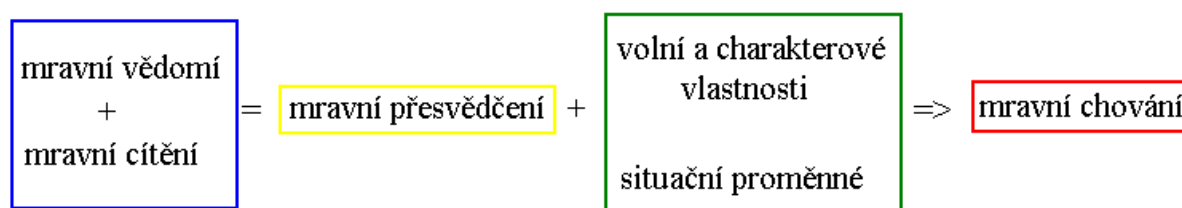
1.5 Morální přesvědčení, morální jednání

Morálka člověka je rozdělena do několika základních momentů – prvním je znalost morálních norem, ta tvoří kognitivní složku morálního přesvědčení. Dále následuje zvnitřnění poznanych norem, které lze označit za emoční složku morálního přesvědčení (intelligence sama může být nemorální, proto je důležitý citový prožitek). To samo o sobě nemá příliš velký význam až do chvíle, kdy se člověk ocitne v situaci vyžadující morální rozhodnutí, což je klíčový okamžik, ve kterém si jedinec zvolí, zda se zachová morálně, či nemorálně. „Mravnost není jen stav rozumový, názor, mravnost není jen čin, skutek, mravnost je též a hlavně cit. Od názoru k rozhodnutí, k činu není cesta přímá“ [Štech 1927;36]

Cesta od morálního přesvědčení k morálnímu jednání je tedy poměrně dlouhá a nejistá, během procesu rozhodování k mravnosti nebo nemravnosti totiž hraje důležitou roli situační kontext (síla zodpovědnosti, nálada jedince, angažovanost, počet jiných potenciálních morálních činitelů, atd.). Mravní jednání se tedy realizuje jako výsledek rozhodovacího procesu. „Morálka v pravém slova smyslu existuje až tam, kde jedinec začíná prožívat vnitřní napětí mezi různými variantami svého vlastního možného jednání v určité situaci“ [Kučerová 1996; 86].

Tento proces lze zachytit následovně (viz obrázek). Mravní přesvědčení je tvořeno mravním vědomím a mravním cítěním, to se realizuje v konkrétní rozhodovací situaci, kde hrají důležitou roli volní a charakterové vlastnosti rozhodujícího se a situační proměnné

(situační kontext), jako mravní jednání.



[Vacek 2000; 55]

Mravní vědomí je složeno z mravních znalostí, tedy obeznameností s pravidly a normami podmíněnou dostatkem a dostupností potřebných informací a poznáním mravních hodnot, které znamená možnost pozorovat abstraktní hodnoty v konkrétním mravním chování. Mravní vědomí dále obsahuje schopnost nahlédnout události a situace pohledem druhých, která je rovněž spojena s jednotlivými stupni kognitivního vývoje jedince, a morální usuzování, jež v tomto kontextu značí pochopení, proč je třeba být morální. Důležitým faktorem je i úroveň sebepoznání, vědomí vlastních silných i slabých stránek [Vacek 2000; 56].

Mravní přesvědčení vedle vědomí (znalosti, porozumění) normy dále obsahuje i vnitřní citový náboj. Mravní citění je poté zajištěno svědomím, seberepektujícím vztahem k sobě (sebeúcta) jakožto základem pozitivních vztahů k druhým, schopností empatie, láskou k dobru, schopností být mravní i v případě, že to sám jedinec nechce (sebekontrola) a skromností – potřebou být lepší. Podmínkou vytváření a rozvoje mravního přesvědčení je proces interiorizace (internalizace) vnějších požadavků a norem [Vacek 2000; 57 - 58].

Mravní přesvědčení znamená tedy takové poznání určité mravní normy, které je provázeno mravním citovým prožitkem a vede k jedincovu ztotožnění se s danou normou, poté se stává stimulem jeho morálního chování [Jůva 1989; 30].

Při převodu morálního poznání a citění do efektivního morálního jednání je potřeba mimo příhodných charakterových vlastností i dostatečně pevná vůle, která dokáže emoce do určité míry ovládnout, upřednostnit povinnosti před požítkem a odolat skupinovému nátlaku [Vacek 2000; 59].

Morální jednání lze poté rozdělit na návykové mravní jednání, kalkulativní jednání,

intuitivní jednání a uvědomělé mravní jednání. Návykové mravní jednání je jednání v souladu se společenskými pravidly bez účasti myšlení a volního úsilí, hlavní roli v něm hraje zvyk a tradice. Zvyková mravnost je tzv. morálkou všedního dne spočívající na návykových automatismech pozdravu, poděkování, prosby apod. Kalkulativní jednání je sice ve shodě s normou, nicméně jeho důvodem není přesvědčení jedince, ale přítomnost vnější kontroly, popř. sankce. Intuitivní jednání se rovněž shoduje s normou, ale nevyžaduje rozumový důvod nebo znalost normy. Nejpokročilejším typem mravního jednání je uvědomělé mravní jednání, neboli reflexivní morálka, to vychází z mravního přesvědčení jedince a je podmíněno interiorizací normy, již následuje její exteriorizace do jednání [Vacek 2000; 61 - 63]. V rámci reflexivní morálky jedinec přestává být „pasivním produktem přírodní nutnosti i společenskohistorických okolností“ [Kučerová 1996; 86].

Jednání odchylovající se od společenských norem může mít několik důvodů, jedním z nich je nerozvinutí mravního vědomí nebo cítění – tedy nedostatečné mravní přesvědčení. Nezávisle na něm pak může být nemorální jednání způsobeno věkovými zvláštnostmi, nedostatečným rozvinutím volních a charakterových vlastností, momentálně nevyhovujícím fyzickým a psychickým stavem jedince, individuálními zvláštnostmi osobnosti či pocitem nekompetence – resp. pro morální jednání nevhodnými aspekty rozhodovací situace [Vacek 2000; 63 - 64].

Morálnímu jednání tedy předchází řada důležitých okamžiků, jejichž správný průběh podmiňuje uskutečnění či neuskutečnění morálního činu. Morální jednání nelze považovat pouze za chování v souladu se společenskou mravní normou. Morální jednání je jednání vnitřně konzistentní, shoduje se s mravním přesvědčením (vědomím). Jde o jednání mravné ve vztahu k objektivním a univerzálním morálním standardům stejně jako k vlastnímu morálnímu přesvědčení.

2. Vývoj morálního usuzování

Dnešní koncepce sociomorálního rozvoje dítěte předškolního a mladšího školního věku vycházejí zejména „z kognitivistických a sociokonstruktivistických teorií. Východiskové sú teoretické koncepcie Piageta, Kohlberga, Selmana a Vygotského“ [Kolláriková – Pupala (eds.) 2001; 101]. Důležitá a hojně využívaná je rovněž koncepce prosociální výchovy, která vychází z prací Roberta Roche Olivara. Společným prvkem všech těchto teorií je pojetí dítěte jako plnohodnotného tvora a dětství jakožto smysluplného stádia života jedince.

Dříve než budou načrtnuty některé z výše zmíněných teoretických koncepcí je třeba jednak redefinovat termín „morální usuzování“ dříve užitý ve smyslu pochopení, proč je třeba chovat se morálně, a jednak vymezit dva nové pojmy, se kterými tyto teorie pracují, tj. asimilace a akomodace.

Výraz „morální usuzování“ bude dále užíván ve smyslu dřívějšího morálního přesvědčení. Tento posun pramení z nedostatečného sjednocení terminologie jednotlivých autorů, jejichž publikace byly využity při náhledu do této tematiky.

Klíčovými pojmy v následujících teoriích jsou asimilace a akomodace. Asimilace znamená integraci nových informací v již existujících poznávacích strukturách, tedy kvantitativní nárůst informací. Má konzervativní charakter – jedinec reaguje na okolí tak, jak je zvyklý, čemu nerozumí, to ignoruje nebo přeformuje tak, aby se to bez potíží vřadilo do jeho myšlenkového světa. Aby jedinec něco považoval za nové, musí své kognitivní struktury rozšířit – akomodovat. Akomodace je tedy kvalitativní změnou asimilační (kognitivní) struktury, která je vyvolána prvky, které asimiluje. Z toho je jednoznačně jasné, že akomodace vždy předpokládá asimilaci a naopak. Pro správný vývoj je nutné, aby asimilace (přizpůsobení si vnějších podnětů) a akomodace (přizpůsobení se vnějšku) byly v rovnovážném vztahu.

2.1 Morální teorie Jeana Piageta

Teorie vývoje morálního usuzování v pojetí Jeana Piageta je přímo spjata s jeho teorií kognitivního vývoje, což je poměrně pochopitelné, neboť prosociální chování implikuje především složku kognitivní – je třeba poznat, že někdo pomoc potřebuje, jakou pomoc potřebuje a jaké jsou možnosti jedince pomoc realizovat, jaké jsou proskriptivní (zapovězené) a preskriptivní (předepsané) normy pro toto chování a jaký bude pravděpodobně jeho efekt.

Z tohoto důvodu bude v této kapitole načrtnuta právě Piagetova teorie kognitivního

vývoje se zaměřením na část týkající se dětství. Kognitivní vývoj dělí Piaget na 4 stádia;

Senzomotorické stádium (0 - 2 roky)

V tomto stádiu neexistují hranice mezi kojencem a světem okolo něho, přesně jej vystihuje heslo „jsem celý svět“. V procesu vývoje dochází právě ke stále novému určování hranic mezi jednotlivcem a prostředím, mezi vnitřním a vnějším světem. Kojenec v tomto stádiu „myslí“ prostřednictvím svých pohybů a počítků, uchopení předmětu rukou je konkrétní předstupeň chápání hlavou.

Stádium předoperačního myšlení (2 – 7 let)

V tomto stádiu se dítě prostřednictvím osvojování řeči učí rozlišovat mezi znakem a označovanou skutečností, začíná kontrolovat své jednání. Dětská logika je ještě inverzibilní (nebere v potaz přímou vratnost nějakého procesu) a myšlení centrické, omezené na jediný aspekt situace a pouze vlastní perspektivu - „jsem středem světa“. Zde je nutné podotknout, že z centrického myšlení vyplývající egocentrismus dětí není totožný s narcistickou vztahovačností dospělých, nýbrž je nutným a nevyhnutelným mezistupněm vývoje, zatímco egocentrismus dospělých je výsledkem deficitního sociálně-kognitivního vývoje. Dětský egocentrický organismus je neuvědoměle vězněn vlastní individuální perspektivou [Kotásková 1987; 31]

Stádium konkrétních operací (7 – období puberty)

Dítě postupně získává kognitivní schopnosti a reverzibilní myšlení, experimentuje dle logických principů, ale pouze na konkrétních věcech, nedokáže zacházet s abstraktními pojmy. Základním předpokladem tohoto stádia je schopnost decentrace charakteristická zohledňováním vedle výrazných znaků i znaky podružné a schopností zaujímat i jiné perspektivy a vztahovat je do souvislosti s vlastním úhlem pohledu. Po tomto stádiu následuje stádium formálních operací, kdy dochází k abstrakci od konkrétních věcí.

Co se týče morálního vývoje, rozlišuje Piaget dvě hlavní stádia a to stádium heteronomie a stádium autonomie.

Heteronomní morálka spočívá na nátlaku dospělých a vyvolává morální realismus, neboli sklon dívat se na povinnosti jako něco vnějšího, objektivně daného, jsou vnímána jako správná, protože plynou od přijímaných autorit. Pravidla jsou vzata doslova, to co je s nimi ve shodě je správné a dobré. Odpovědnost je pojata rovněž objektivně, důsledek převyšuje záměr jednání neexistují žádné polehčující okolnosti (děti do 8 let posuzují vinu

podle stupně materiální škody, bez ohledu na úmysl). Tato fáze čerpá z výše zmíněného kognitivního egocentrismu (nerozlišování mezi fantazií a realitou, nepochopení svého pohledu jako jednoho z mnoha), dítě nalézá svou identitu v podřízení se pravidlům dospělých. Nerozlišování mezi sny a skutečností je často chybně vnímáno dospělými jako lhaní. Pro toto stádium je rovněž charakteristická víra v imanentní spravedlnost, která předpokládá automatický trest následující porušení normy, a neodlišování fyzikálního a přírodního řádu od řádu vytvořeného lidmi (fyzikální a přírodní jevy vysvětlovány sociálním řádem – „to koleno sis rozbil, protože jsi zlobil“).

Přechod od heteronomní morálky, kde pravidla a povinnosti jsou dítěti vnější, k morálce autonomní vyžaduje nejen nezbytný stupeň intelektuálního vývoje, ale i zkušenost s vrstevnickými, sociálně rovnocennými vztahy a nezávislost na omezujícím nátlaku dospělých autorit. Autonomie se totiž vyvíjí pouze mezi sobě rovnými, přítomnost přílišné autority je brzdou dalšího rozvoje, neboť dobro je produktem kooperace - „the good is a product of cooperation“ [Piaget 1977, 188]. Internalizace objektivit tedy vyžaduje aktivitu samotného dítěte, proto je nutné nejen dítěti pravidla vtlačovat, ale i vést jej k jejich posuzování.

Autonomní morálka spočívá ve spolupráci a kooperaci dětí mezi sebou. Jednostranná úcta k autoritě je nahrazena vzájemným respektem dětí. Přechod k autonomní morálce je dokončen, objeví-li se požadavek, aby jedinec s druhými jednal tak, jak by byl rád, aby druzí jednali s ním. „V Piagetovej teórii autonómia znamená samostatné rozmýšľanie, samostatné rozhodnutia medzi: dobrým a zlým v sociomorálnej sfére, pravdou a nepravdou v intelektuálnej rovine, pričom jedinec by mal prihliadať k primeraným faktorom a konať nezávisle na odmene a treste, tj. autonómia sa prejavuje v schopnosti vládnuť sám sebe [Kolláriková – Pupala (eds.) 2001; 105].

2.2 Vývoj morálky podle Lawrence Kohlberga

Lawrence Kohlberg navazuje na Piagetovu teorii, nicméně zatímco morálka v Piagetově podání postupuje lineárně od heteronomní k autonomní, Kohlbergova představa staví na spirálovitém vývoji heteronomie a autonomie v rámci tří odlišných stupňů. Definiuje tedy fáze prekonvenčního, konvenčního a postkonvenčního morálního usuzování, v jejichž mezích se realizují podstupně korespondující s Piagetovou heteronomní a autonomní morálkou. Vývoj morálního usuzování je potom opakováním heteronomní a autonomní sekvence na příslušném vyšším stupni. S Piagetem se shoduje v názoru o úzkém propojení morálního vývoje s vývojem kognitivním a nezbytnou

posloupností jednotlivých stupňů.

Prekonvenční stádium morálního usuzování se vyznačuje normami, které jsou jedinci vnější, citlivost reakcí na společenské morální normy je dána významem nositelů těchto norem a rovněž hédonistickými a fyzickými důsledky, které jednání v souladu (event. nesouladu) s těmito normami dítěti přináší. První stupeň prekonvenčního stádia spadá pod morálku heteronomní, je zde patrná silná situační vázanost morálky. Není-li chování jednou potrestáno, je chápáno jako dobré. Hlavním cílem tohoto stupně je úspěšné vyhnutí se trestu poslušností, stěžejní motivací jednání je tedy kladné nebo záporné odměňování. Funguje objektivní odpovědnost – nezáleží na úmyslu, ale na důsledku. Druhý stupeň se vyznačuje účelovým myšlením, za správné je považováno to, co vyhovuje samotnému jedinci. Instrumentálně-relativistická orientace redukuje mezilidské vztahy na vztahy tržní, interpretace vzájemnosti je hmotná a účelová, nicméně je překonán egocentrismus předešlého stupně a jedinec se učí rozpoznávat motivy jednání druhých a do jisté míry je akceptovat. Dítě v této fázi není ještě schopno zaujmout při konfliktu perspektivu třetí osoby, proto lépe zvládá určité situace mezi vrstevníky než za přítomnosti dospělých.

V konvenčním stádiu morálního usuzování je morální hodnocení založeno na přejímání dobrých a správných rolí, dodržování konvenčního pořádku a toho, co očekávají druhí. Ve třetím stupni morálního usuzování (prvním v rámci konvenčního stádia) převažuje orientace na souhlas vázaný k určité osobě. Správné jednání je takové, které se ostatním líbí nebo jim pomáhá a získává jejich souhlas. Jde především o zaměření na normy jedné zájmové skupiny, která je pro jedince důležitá, normy této skupiny se stávají normami vlastními, ale je těžké rozeznat nespravedlnost uvnitř skupiny, neboť neexistuje na skupině nezávislý postoj. Jedinec je schopen vzít v potaz i perspektivu třetí osoby, snaží se splnit její očekávání. Čtvrtý stupeň je zaměřen na právo a pořádek, orientační rámeček tvoří autorita a její respekt, pevná pravidla a zachovávání daného sociálního pořádku.

V postkonvenčním stádiu morálního usuzování se morální hodnocení zakládá na hodnotách a principech, které jsou platné a použitelné nezávisle na autoritě, která tato principy zastupuje (tzn. nezávislé na identifikaci se skupinami). Pátý stupeň se vyznačuje orientací na zákonné chování a sociální úmluvy spojenou s utilitaristickými rysy. Správnost jednání je měřena dle všeobecných individuálních práv a standardů, které po kritickém přezkoumání přijímá celá společnost, jedinec si je vědom relativity osobních hodnotových postojů a názorů a podle toho klade důraz na pravidla jednání směřující k nalezení konsensu, právo je otázkou osobního měřítka hodnot a názorů, povinnosti jsou založeny na

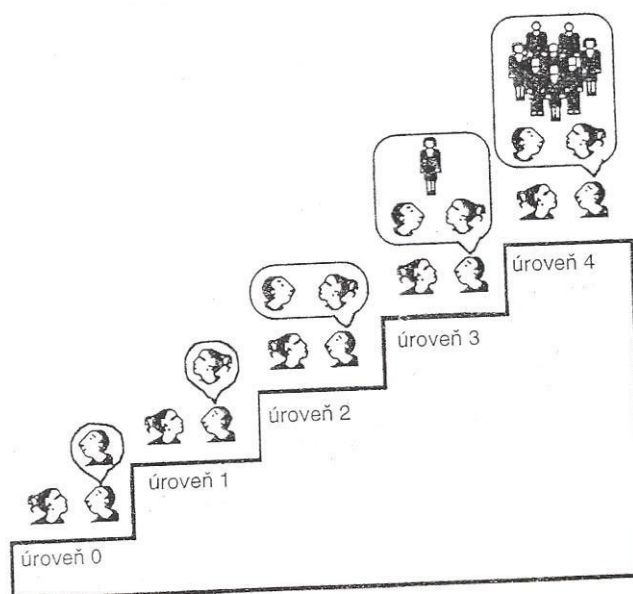
volné dohodě a úmluvách. Stupeň 6 zaměřuje orientaci na všeobecně platné etické principy, přičemž právo je vědomým rozhodnutím ve shodě se zvolenými etickými principy s odvoláním na rozsáhlé logické extenze, univerzalitu a konzistenci. Ke slovu se dostávají principy abstraktní a etické povahy, tedy univerzální principy spravedlnosti, vzájemnosti a rovnosti lidských práv a respektování důstojnosti člověka jako jednotlivce.

Stupně popisují morální asimilační schémata, způsob, jak jedinec vnímá morální problémy a pokouší se je řešit, a definují směr akomodace, vždy míří k nejbližšímu vyššímu stupni v celé hierarchii [Heidbrink 1997; 70 – 94].

2.3 Spojení Piagetovy a Kohlbergovy teorie v Selmanových perspektivách

Jako doplňující článek mezi Kohlbergovou a Piagetovou teorií lze označit teorii vývoje sociálních perspektiv R. L. Selmana. Sociální perspektiva je schopností nahlédnout na skutečnost ze stanoviska ostatních lidí. Cesta k sociální perspektivě začíná odlišením perspektivy vlastní od perspektivy druhých, poté jsou k sobě navzájem tyto perspektivy stále komplexněji vztahovány.

Selman rozlišuje 5 úrovní přejímání sociální perspektivy (viz obrázek Úrovně přejímání sociální perspektivy)



[Heidbrink 1997; 98]

Úroveň 0 značí egocentrickou (nediferencovanou) perspektivu, tzn. nedostatečné odlišení své vlastní perspektivy od perspektivy druhých a míšení subjektivních

a objektivních aspektů sociálního světa.

Na úrovni 1 se perspektiva stává subjektivní (diferencovanou), dítě chápe, že i při stejně vnímaných sociálních okolnostech se mohou vlastní perspektivy a perspektivy druhých buď shodovat, nebo odlišovat.

Úroveň 2 přináší sebereflektující (reciproční) perspektivu, kdy je dítě schopno pohlížet na své pocity a myšlenky z perspektivy druhé osoby – tedy vžít se do druhé osoby a sama sebe chápat vůči druhému jako subjekt. Navíc se objevuje vědomí vztahu mezi vlastní perspektivou a perspektivou druhého, což je novou formou reciprocity – reciprocity myšlenek a pocitů (vím, že mě má rád).

Na úrovni 3 se objevuje vědomí schopnosti nějaké třetí osoby vystoupit v myšlenkách z mezilidských interakcí a simultánně koordinovat perspektivy obou stran této interakce.

Úroveň 4 je úrovní společenské (hlubinné) perspektivy. Subjekt vidí mezilidské perspektivy jako síť nebo systém, perspektivy jsou generalizovány do společenských, právních, morálních a jiných konceptů.

Posun k vyšší perspektivě přichází zároveň s novými informacemi, které sice mohou ohrozit již dosaženou rovnováhu mezi jednotlivcem a jeho okolím, zároveň však vedou k akomodaci ve smyslu dosažení nové rovnováhy na vyšším stupni vývoje sociální perspektivy. Podle Selmana jsou určité stupně vývoje sociálních perspektiv nutným předpokladem odpovídajícího morálního vývojového stupně, Kohlberg se naopak domnívá, že sociální perspektiva je definičním znakem morálního stupně.

Nesporné je však to, že vývoj logického myšlení v Piagetově smyslu je nutnou, ale ne dostačující podmínkou pro vývoj sociální perspektivy, která je zase nutnou, ale ne dostačující podmínkou vývoje morálního usuzování v Kohlbergově podání [Heidbrink 1997; 94 - 102].

2.4 Výchova jako součást socializace

Vývoj od čistě biologického organismu orientujícího se na základě uspokojování základních vitálních potřeb k plně rozvinuté morálně usuzující a jednající osobnosti není svévolný. „Mravní vědomí je z velké části schopností získanou, jež se rozvíjí toliko za určitých podmínek (...). Potřebuje, (...),více než každá jiná z lidských schopností přispění zevních vlivů. Předpokládá činnost, zúrodněnou podněty se strany lidského prostředí.“ [Štech 1927; 209]. Podílí se na něm společnost a její normativně mravní požadavky, do kterých je dítě vsazeno a které poznává a osvojuje si během procesu

výchovy.

Výchova tedy představuje nejen informativní proces, nýbrž i proces formativní. „Situace výchovy je základní konstitutivní situace člověka“ [Kučerová 1996; 20]. Člověk se bez výchovy člověkem nestává, výchova jej připravuje pro společnost a její další rozvoj, který bude probíhat právě skrze něho. „Každá výchova vždy byla a bude determinována ideologií své společnosti, její ekonomikou, jejím sociálně politickým uspořádáním i její kulturou“ [Jůva 1989; 24], jejími činiteli jsou nejprve dítěti nejbližší dospělí, později širší okruh autorit, s nimiž je dítě v kontaktu a dále vychovatelé a učitelé institucí preprimárního vzdělávání zastupující momentální požadavky státu a společnosti.

Zatímco o formující funkci výchovy není pochyb, o míře a intenzitě tohoto formování se vedou rozsáhlé spory. August Comte vidí jako hlavní úkol světské výchovy rozvíjení pravidel mezilidského soužití, poučení mládeže o jejích pravých zájmech a rozvoj schopnosti tyto zájmy obhajovat [Havlík – Halászová – Prokop 1996; 8]. Toto pojetí se může na první pohled zdát jako idea čistě podpůrné role výchovy, nicméně úkol poučení mládeže o jejích pravých zájmech více koresponduje s náhledem zakladatele sociologie výchovy Émila Durkheima, který považuje za hlavní úkol výchovy formování sociální bytosti jako projekce společnosti do individuí. Obě tyto teorií počítají s pasivní rolí dítěte, tedy nekritickým přijímáním toho, co mu společnost předkládá, nicméně postupem času se začíná objevovat požadavek aktivní zásahy dítěte a pouze směřující tlaky společnosti.

Na čem se však shodují všichni teoretikové výchovy je fakt, že dětství je rozhodujícím obdobím pro formování osobnosti, v němž se budují veškeré sociální základy dalšího života. Inspirací pro sociologii výchovy je v tomto případě vývojová psychologie a její hypotéza tvrdící, že člověk je takový, jaké bylo jeho dětství. Rané zkušenosti jsou považovány za těžiště budoucího rozvoje osobnosti [Havlík – Halászová – Prokop 1996; 39]. Již v předškolním věku se tedy „u dítěte vytváří elementární mravní vědomí ve formě poznatků o mravních pojmech, konkrétních situacích a pravidlech lidského chování“ [Havlík – Halászová – Prokop 1996; 69].

Zatímco první roky života jedince ovlivňují téměř výlučně dospělí v jeho blízkosti, s nástupem do institucí předškolního vzdělávání dochází ke zveřejnění socializace a ke slovu se dostává cílená výchova iniciovaná státem. Dítě proniká do širší sítě společenských rolí, je postaveno před první generační konflikty způsobené začleňováním do vrstevnických skupin. Otázkou zůstává, kolik prostoru ve výchovném působení zůstává dítěti, zda je bezohledně na jeho vlastní dispozice vtlačováno do státem připravených forem, či zda je mu ponechána svoboda samostatně se rozvíjet ve vrstevnickém kolektivu

a výchova autoritami zastupujícími stát pouze klade limity jeho jednání a chování.

2.5 Typy výchovy

Jak již bylo výše řečeno, je nesporné, že „dětství je dobou v níž se odehrávají zásadní změny ve vývoji jedince, přičemž nejintenzivnější růst a vývoj probíhá v době předškolní“ [Kolláriková – Pupala (eds.) 2001; 124]. V předškolním období se zakládají a rozvíjí elementární a východiskové kvality jedince, dítě v této době potřebuje pomoc a podporu dospělého. Jak má taková pomoc a podpora vypadat už bohužel tak jednoznačné není. Zastánci učebně-disciplinárního pojetí výchovy upřednostňují striktně vedené utváření z vnějšku, oproti tomu přívrženci postmoderní pedagogiky oživující Rousseauské „laissez faire“ kladou důraz na autonomní seberozvíjení bez přímé účasti vychovávajících. Na půl cesty mezi těmito extrémami se nachází teorie osobnostně orientované výchovy, která zakládá na partnerství vychovávajícího a vychovávaného, nabídce, podnětech a výzvách iniciovaných vychovávajícím směrem k dítěti a spoluúčasti.

Již v 17. století přichází Jan Ámos Komenský s tvrzením, že systematická předškolní výchova je nutností, neboť pouze výchova založená na porozumění dětským potřebám a vývojovým zvláštnostem je zárukou správného vývoje celé společnosti. Nicméně pozdější vznik veřejných předškolních institucí je zdůvodňován zejména sociálně-pečovateľským posláním, jehož hlavním cílem je zastoupení rodinné péče, o kultivačním a výchovném významu hovoří pouze zástupci několika málo zařízení. Zřejmě i proto byly první ústavy předškolní péče nazývány opatrovnami. Rozvoj vědy o dítěti však ve 20. století přináší poznatky o obrovské důležitosti raného vývoje, na základě kterých se cílem výchovy stává utváření dítěte jako objektu podle předem dohodnutého vzoru, účelná adaptace stanovená z vůle dospělých.

Nyní se rozlišuje trojí výchovné zaměření – sociocentrické, pedocentrické a konvergentní. Sociocentrické zaměření upřednostňuje zájem společnosti a potřeby instituce. Výchovné instituce se řídí dle vnějších norem a určují budoucí filosofické nazírání a hodnotový systém vychovávaných. Autorita instituce převažuje nad rodinou, těžištěm sociocentrické výchovy je příprava na školu, při které není určující individuální osobnostní rozvoj, nýbrž osvojení soustavy vědomostí, dovedností a návyků. Komunikace s dítětem se realizuje ve směru manipulace zprostředkované slovním poučováním a vnější regulací jeho chování. Úsilí vychovatele-učitele směřuje k plnění jednotného, centrálně stanoveného a důsledně kontrolovaného programu. Důraz je kladen na vnější pořádek

a časové a prostorové omezování přirozených dětských činností prostřednictvím denního režimu. Dětství je považováno za pouhou etapu přípravy na dospělost. Působení mateřských škol je sjednoceno jednotným závazným programem, tzv. kurikulem.

Pedocentrické zaměření oproti tomu sleduje rousseauskou linii, zdůrazňuje přirozenost, spontaneitu a relativní volnost v obsahu i metodách výchovného působení, jeho cíl je odvozen od vnitřních podmínek vývoje dítěte, výchova má za úkol zajistit bezkonfliktní průběh jednotlivých vývojových etap.

Jak sociocentrické, tak pedocentrické zaměření má svá rizika, sociocentrický styl výchovy obsahuje necitlivost k dítěti a jeho potřebám, styl pedocentrický poté může vést k intelektualizaci a odlidštění.

Kompromisem mezi oběma výše zmíněnými zaměřeními je osobnostně, neboli konvergentně zaměřená výchova založená na demokraticky spolupracující a sociálně-komunikativní strategii. Bere v potaz základní potřeby a věkové zvláštnosti, vede dítě k samostatnému projevu, dává dítěti dostatečný sociální, duchovní i věcný prostor k jeho vyjádření. Toto zaměření je charakteristické svou důvěrou k otevřeným možnostem a schopnostem vnitřního posilování vývojových předpokladů jedincem samým, což ovšem představuje značnou zátěž na dětské vzory. Dítě „potřebuje přirozené odbočky a zastavení, chce se podle potřeby zastavit a hledat, třeba i bloudit, ale hlavně překonat závislost a vystoupit ze sebe směrem k druhému“ [Kolláriková – Pupala (eds.) 2001; 131], proto se konvergentní zaměření výchovy snaží zajistit rovnováhu mezi svobodným rozvojem osobnosti a lidské jedinečnosti každého dítěte a nezbytně žádoucí mírou omezování, kterou s sebou nese výchova ve formálně utvořené sociální skupině. Rozšiřování zkušeností, dovedností a zvyků je prostředkem plnohodnotného rozvoje osobnosti, nikoli jeho cílem. Žádné objektivně stanovené normy neexistují, výchova záleží především na učiteli. „Osobnostní model chápe mateřskou školu jako profesionálně vedené, ale přesto přirozené socializační a kultivační centrum, které záměrně posiluje výchovnou funkci rodiny a obohacuje ji o podněty, které dnešní rodina dítěti v dostatečné míře poskytovat nemůže“ [Kolláriková – Pupala (eds.) 2001; 134]. V partnerské spolupráci s rodinou utváří přirozený most přechodu od nezávazného dětství k systematickému vzdělávání, přičemž příprava na školu spočívá v budování sebedůvěry a zdravého sebevědomí. „Osou osobnostně orientované předškolní výchovy je hra“ [Kolláriková – Pupala (eds.) 2001; 135], která je nejlepším způsobem postupného zvládnání předpokladů k rozvoji všeho, co bude v životě dítěte potřebovat. Aktivní díl dítěte na socializačním procesu zaručuje mimo tvořivé hry i experimentace a situační učení, které dávají prostor osobnímu prožitku,

uplatnění zájmu a zkušenosti a vyjádření vlastní představy o světě a osobitého vztahu k němu. „Princip demokratické výchovy musí respektovat rovné právo na rozvoj schopností a nadání, které jsou mezi lidmi nerovné“ [Kolláriková – Pupala (eds.) 2001; 136], proto je věnována pozornost jedinečnosti každého dítěte. Existuje pouze nepatrné množství společných požadavků na mateřskou školu, přesto je tvořeno kurikulum ve formě rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, v jehož mezích si každá mateřská škola vytvoří vlastní vzdělávací program.

2.6 Mravní výchova a výchovný program Roberta Roche Olivara

Etický vztah se vyvíjí od neuvědomělých instinktivních počátků, prochází stadiem tradičních mravů a zvyků a dospívá k reflexivní morálce (tj. od heteronomie k autonomii). Úkolem mravní výchovy je učinit z původního jednání neuvědomělého jednání mravní, uvědomělé, a dát dítěti objektivní měřítko, dle kterého by své činy posuzovalo a hodnotilo. V dalším kroku musí výchova subjektivní měřítko, kterých dítě nabývá samo, ujednocovat a přizpůsobovat mravnímu zákonu obecně platnému [Štech 1927 ; 213].

Ústředním problémem mravní výchovy je utváření mezilidských vztahů [Nečajeva (eds.) 1976; 14]. Utváření sociálního základu osobnosti, ze kterého poté pramení právě mezilidské vztahy, počíná v okamžiku narození. V prvních dvou letech se totiž u dítěte buduje bazální důvěra (resp. bazální nedůvěra), skrz kterou si dítě internalizuje vzorec stability (resp. nestability) vztahů a sociálních kontaktů. V této době se rovněž formuje dětský vztah k sobě samému, který má ve svých kořenech primárně sociální (kolektivní) podobu, neboť já je ztotožněno s my – ve spojení s matkou [Alan 1989; 124 - 125]. Prvním společenským výkonem je poté nechat matku zmizet z dohledu bez nadměrné úzkosti či zlosti. Vytvořenou „základní důvěru je nutno udržovat po celý život (...) proti (...) mocné směsi pocitů, že byl člověk o něco ochuzen, rozpolcen a kýmsi opuštěn“ [Erikson 2002; 227]. Svůj význam má rovněž v této době začátek osvojování jazyka, neboť ten později slouží k fixaci pravidel sociální interakce, navíc se v něm odráží základní tvář socializace – ujařmení, interakce je možná pouze tehdy, vtěsná-li se lidský hlas do určitých řádů [Alan 1989; 127].

V následujícím období dochází k přechodu k sebeovládání a sebekontrolě, které vedou k získání autonomie. Utváří se základ významných sociokulturních vlastností a hodnot jedince, formuje se morálka zakotvená v rovnováze autonomie a závislosti. V kontrastu k autonomii se objevují první pocity studu a pochyb. Stud přichází v okamžiku, kdy si jedinec uvědomuje sám sebe a také to, že je viděn, ačkoliv není

připraven být viděn [Erikson 2002; 229 - 232].

Poslední předškolní období je charakteristické pronikáním jedince do širší sítě sociálních rolí a vztahů, v egalitárním prostředí vrstevníků se rozvíjí předpoklady pro samostatné morální hodnocení, jehož internalizaci asymetrie mocenských vztahů v rodině brání. Oproti předešlé udržovací autonomii nastupuje ke slovu útočná iniciativa, dětská rivalita o privilegované postavení dosahuje vrcholu, tato doba je obdobím nejhlubších rozporů, objevování a konfrontací světa nadosobních hodnot s reálným chováním lidí (zejm. rodičů). To s sebou mnohdy přináší první zklamání vyvolaná odhalením rozporu mezi ideálními schématy chování a „situačními“ přestupky proti nim. Nicméně právě v tomto období může dítě postupně rozvinout smysl pro morální odpovědnost, vytváří se totiž superego, jehož funkci měli do této doby rodiče [Erikson 2002; 232 - 235]. Někteří vědci dokonce tvrdí, že v tomto období „vlastně dětství končí“ [Alan 1989; 130].

Předškolní a následně i školní věk je tedy „pro ontogenezi morálních složek vědomí důležitý z hlediska dvou základních procesů: utváření vědomí já v konfrontaci se sociálním prostředím jako nositelem pravidel i norem pro vlastní chování a kognici, a přeměnu původně „vnějších“ požadavků i norem pro vlastní autoregulační systém, ve vnitřní korektivy či přesvědčení“ [Kotásková 1987 , 48]. Morální výchova poté spočívá ve vytváření optimálních podnětných podmínek pro vývoj morálního usuzování respektujíc postup vývoje jednotlivých dispozic k morálce.

Obsahem mravní výchovy by měla být jednak morálka všedního dne, neboli mravní návyky (pozdrav, poděkování, apod.), a jednak velká témata jako je lidská svoboda, tolerance, zodpovědnost, čest svědomí, atd. Základem pro malá i velká témata je v očích profesora Nezávislé univerzity v Barceloně Roberta Roche Olivara prosociálnost. Ten je přesvědčen o tom, že „ak si dieťa osvojí prosociálne postoje a správanie, s veľkou pravdepodobnosťou vyrastie v charakterného človeka“ [Olivar 1992; 5]. Na základě tohoto přesvědčení vypracoval patnácti bodový teoretický model výchovného programu Etická výchova (viz příloha č. 2). Sám připouští, že etika je podstatně širší pojem než prosociální chování, „na strane druhej klúčovým problémom mravného správania je schopnosť prekročiť hranice svojho ja, zohľadnit aj záujmy ostatných ľudí a spoločnosti, resp. urobiť niečo pre druhých bez toho, že by sme za to niečo očakávali“ [Olivar 1992;10]. To že je prosociálnost základ eticky pozitivního chování potvrzuje i fakt, že etické chování předpokládá úctu k sobě a druhému člověku, schopnost empatie, schopnost vzít v úvahu při morálním rozhodování potřeby a zájmy člověka a společnosti.

Problémem dnešní doby je, že budoucnost přestává být extenzí minulosti, svět

současné generace nenaazuje na svět generace předchozí a rodiče často nemohou uplatnit zkušenosti svého dětství jako socializační model [Alan 1989; 131]. Je tedy nutné, aby se o výchovu postarali odborně vzdělaní pedagogové. Zdá se tedy, že společenská objednávka převažuje nad požadavky osobnostního modelu výchovy. Dítě je vychovááno především těmi, kteří prošli dlouhou cestu státem organizovanými vzdělávacími institucemi.

3. Osvojování morálky hrou

Všechny velké původní činnosti lidského společenství jsou protkány hrou, ať už se jedná o umění, řemeslo, či vědu, právo a řád – všechny nynější kulturní fenomény mají své kořeny v hravosti. Hra je univerzálně starší než kultura, je jejím základem a činitelem [Huizinga 1971; 12 – 13]. Neexistuje jediný důvod, proč by neměla být tedy i prostředkem její reprodukce.

Hra je však pouze jednou z možností, jak seznámit dítě s potřebou morálky a některými jejími dílčími požadavky. Proto budou v první části této kapitoly připomenuty i další mechanismy výchovy – sociálního učení.

3.1 Mechanismy využitelné ve výchově k morálce

Jak již bylo výše načrtnuto, instinktivní a pudové reakce jsou východiskem lidského mentálního i sociálního života, výchova je rozvíjí, ujařmuje a modifikuje. Během socializace se pudy racionalizují, emocionalizují, voluntarizují a moralizují, a to jednak náhodným působením prostředí a jednak právě svědomitou a plánovitou výchovou [Bláha 1946; 99].

„Prvotným spôsobom poznávania sociálneho sveta dieťaťom je napodobňovanie“ [Kolláriková – Pupala (eds.) 2001; 101], to je zprvu neúmyslné a vzniká na základě zpracovávání pozorované sociální reality. Nejprve dítě napodobuje ve stejné situaci, jako je situace pozorovaná, poté v jiné - „při priamom pozorovaní, neskôr bez priameho sledovania danej roly“ [Kolláriková – Pupala (eds.) 2001; 102]. Jelikož je sociální a morální rovina výrazně propojena s rovinou emocionální, dochází zejména k opakování projevů, které na dítě výrazně emocionálně působí.

Později dochází k chápání identifikačních vzorů v komplexu jejich činností, které vede k vytvoření obrazu o určité roli, poté následuje fáze ztotožňování se s rolí (identifikace), pro niž je nutný určitý stupeň kognitivního vývoje – schopnost odčlenit se od okolí, uvědomit si sám sebe a vytvořit si vlastní perspektivu (tzv. proces decentrace). Ztotožňování s rolemi se realizuje nejprve činnostně a později verbálně. Verbální identifikace vyžaduje schopnost zacházet se symboly, což je možné opět na příslušném stupni kognitivního vývoje.

V první řadě je potřeba v procesu výchovy dát dítěti k dispozici prostředí plné co nejrozmanitějších podnětů. Důležité je, aby dítě skrz interakci s prostředím bylo podporované k uvažování, neboť sociální události spojené s intelektuální výzvou vytvářejí sociokognitivní disonanci (nerovnováhu), která je předpokladem účinného učení. Již

Kohlbergova teorie tvrdí, že další vývoj předpokládá narušení rovnováhy na dosavadním myšlenkovém stupni, při správné funkci asimilačních a akomodačních mechanismů se poté dítě posouvá díky konfliktu se svým morálním myšlením k vyššímu stupni. Vývoj morálního usuzování lze tedy simulovat pomocí konfrontace dítěte s morálními argumenty, které leží o jeden stupeň nad jejich – tzv. „+1 argument“ [Heidbrink 137 – 143]. Verbální učení v podobě diskuse nad Kohlbergovými morálními dilematy však není realizovatelné u dětí předškolního věku, nicméně lze jej praktikovat jako povídání si na morální téma na základě vyprávěného příběhu, jehož součástí je společné hledání alternativ a domýšlení důsledků jednotlivých rozhodnutí.

Dalším možným rozšířením práce s morálními tématy je hraní rolí, tvořivé inscenace s morálním tématem, na kterých se sami děti podílejí, neboť efektivní učení je učení situační (zážitkové, zkušenostní), které spojuje dítě konkrétní zkušeností se světem a sebou samým. Dítě získává přímé poznatky vlastním úsilím, učení má intersubjektívni charakter, je spontánní a výrazně propojené s emocionálním prožíváním dané situace. „Pojem dobra rodí se z osobního konání ctností a pojem zodpovědnosti prýští z vykonávání svobodné vůle“ [Štech 1927; 210]. Zkušenost má v procesu učení se klíčový význam, děti mezi 5 a 6 lety se pouhým pozorováním něčeho skutečně nového moc nenaučí, musí mít možnost zapojit také dotyk a manipulaci, vyzkoušet si vše samy [Millar 1978; 211].

K prvnímu rozlišování dobra a zla u malých dětí dochází buď v rámci egoistické morálky z bázně a přirozené poslušnosti vůči autoritám, nebo v rámci mravnosti ze sympatie. Ve 3-4 roce se stává školou mravnosti společenský život ve svých dětských formách, hlavním principem výchovy by měla být „minimalizácia formálnej autority a preferencia spolupráce, spolurozhodovania, spoluzodpovednosti“ [Kolláriková – Pupala (eds.) 2001; 110]. Učitel tedy musí být jednak pro děti permanentním sociálním vzorem vhodným k identifikaci a ztotožňování se, a jednak přirozená autorita řídící dětskou skupinu - „manažér, ktorý sa s deťmi delí o moc a zodpovednosť“ [Kolláriková – Pupala (eds.) 2001; 110].

Důležitými okamžiky výchovy je i čtení pohádek, audiovizuální ilustrace, říkanky a písně, neboť „schopnost dítěte vcítovat se do hrdinova osudu je vlastností, o niž se můžeme v předškolním období opírat a úspěšně tak vychovávat pozorný vztah k lidem, projevující se v jednoduchých a dětskému věku přiměřených formách vzájemné pomoci“ [Nečajeva (eds.) 1976; 94].

Poučování má svůj význam pouze v případě, je-li přiměřené dětské zkušenosti,

obecně je však považováno za vhodné a účinné pro děti starší. Žádoucí samostatnou aktivitu dítěte je třeba podporovat přiměřenou motivací nezredukovanou na mechanismus „odměna – trest“. „U dětí v ranom veku je dôležité, aby učiteľ podporil spontánne sa prejavujúce jednotlivé prejavy prosociálneho konania, najmä vtedy, keď sa pre takúto činnosť rozhodne dieťa, pretože prosocialita sa nedá „nacvičiť“, ani rozkázat’, ale učiteľ môže jej rozvoj stimulovať“ [Kolláriková – Pupala (eds.) 2001; 118].

Nejvhodnějším nástrojem osvojování kognitivních dovedností i morálky je hra, která poskytuje právě přímou zkušenost s procesem morálního rozhodování. Ve hře je jednak dítě nuceno dodržovat stanovená pravidla, jednak je mu umožněno nejvýrazněji si ověřovat různé role nejen jejich ozkoušením, ale i zjištěním reakcí sociálního prostředí (zpětnou vazbou).

3.2 Co je hra

Lidská hra má v sobě cosi univerzálního, nezná geografických, národních ani věkových hranic. Je jedním ze svorníků, které spojují jednotlivá vývojová období lidského života v jeden celek. Napomáhá i tomu, že si jej jako jednotu uvědomujeme a prožíváme [Millar 1978; 318-319]. Během jedincova vývoje se však mění forma i účel hry. Zatímco pro dospělého je hra výrazem rekreace, pro dítě znamená „podmínku pokroku k novým stádiím reálného zvládnutí světa a zvládnutí zkušenosti vůbec, s neživými i sociálními objekty“ [Kotásková 1987; 30]. Hra doprovází život jedince již od útlého dětství, nicméně v plné míře nastupuje kolem 3. roku věku a provází dítě celé předškolní období. V tomto období se hra stává vůdčí činností jedince, proto není divu, že děti předškolního věku stráví hraním 9 – 12 hodin denně. Hra je pro ně nejpřirozenějším projevem aktivity, jednou z vývojových potřeb. Rozvíjí celou osobnost dítěte, přičemž je přímo založena na jejich možnostech [Opravilová 1988; 27]. Hra podporuje psychickou rovnováhu, je příjemná, proto do ní dítě vkládá všechny schopnosti, rozum i cit. Právě z těchto důvodů je hra vhodným prostředkem k nenásilné výchově dětí. Je to činnost, která je dítěti vlastní a kterou intenzivně prožívá. „Hra je tedy nejlepším a dětským silám, dětské vývojové úrovni nejprůměřenějším a nejprizpůsobenějším prostředkem k rozvíjení dětských sil nejen tělesných, nýbrž i duševních a prvních dětských sklonností sociálních“ [Bláha 1946; 122].

Než ale vědci začali hru chápat jako zvnějšku řízenou motivovanou činnost využitelnou k naplnění pedagogických záměrů, snažili se odhalit její původní přirozenou funkci. Hra byla považována za metamorfózu reality, přípravu k budoucím činnostem, výraz nadbytečné energie, zárodek uměleckého tvoření a znovuprožití stádií lidského

vývoje od divoštství po civilizaci. Nikdy však není veškerá hra jen jednou z těchto možností, naopak, v různých situacích nabývá různých tváří, jednou je uvolnění energie, podruhé přípravou k budoucím činnostem.

Významně zasáhl do vývoje teorie her Sigmund Freud, podle něhož není hra náhodným jevem, ale jevem determinovaným pocity a emocemi toho, kdo si hraje. Proto je v psychoanalýze volná hra využívána pro práci s dětmi, jako metoda volných asociací pro práci s dospělými. Ve 3 letech se dle Freuda hra stává nástrojem ztotožňování se se sociální rolí muže a ženy.

Hra byla rovněž považována za pouhou projekci dětských přání, tato koncepce však byla později nahrazena novým pojetím, které považuje hru za prostředek zvládnutí rušivých situací fungující na základě principu homeostáze. Organismus se podle této teorie snaží udržet co nejnižší úroveň nervového napětí, k čemuž slouží opakování konfliktní situace ve hře – opakováním se totiž redukuje rozrušení, které tato událost vyvolala [Millar 1978; 31].

Faktem tedy je, že hra je významným prvkem v životě jedince, je prostředníkem konfrontace subjektu s fyzikálním i sociálním prostředím, snižuje napětí způsobené konfliktními situacemi, utváří se v ní sebepojetí jako jádro osobnosti, slouží k regulaci a diferenciaci emocí a uvolňování při přetížení. „V socializaci slouží hra podle úrovně vývoje – k navazování kontaktu s dospělými a později s vrstevníky, ke kooperaci i soutěžení, modelování reálných sociálních situací, utváření rolí, zvnitřňování sociálních norem při podřizování se obecným pravidlům hry apod.“ [Millar 1978; 7]. Hru lze považovat za první školu sociální a řečové komunikace [Opravitlová 1988; 36], neboť herní skupina bývá zpravidla první sociální skupinou vůbec.

3.3 Piagetovo chápání herních pravidel

Ačkoliv je škála působení herních aktivit na rodící se morálku jedince široká a rozmanitá, podle Piageta je veškerá dětská morálka obsažena v systému pravidel. Přichází tedy s teorií morálního vývoje dětí na základě analýzy vztahů dětí k herním pravidlům. Přičemž počítá s tím, že stejně jako morální myšlení nemusí být totožné s morálním jednáním, nemusí nutně ani herní praxe vyplývat z vědomí pravidel [Vacek 2000; 13].

V rámci tohoto uvědomění, vyzoroval Piaget, že zatímco užívání pravidel prochází čtyřmi stádii, jejich vědomí se rozvíjí ve třech stádiích (viz následující obrázek).

Věk	Užívání pravidel Vědomí pravidel	
0	1. Motorické stádium	1. Motorická schémata
3		
5	2. Egocentrické stádium	2. Heteronomie
7		
9	3. Začínající spolupráce	
11	4. Kodifikování pravidel	3. Autonomie
13		

[Heidbrink 1997; 60]

Užívání pravidel tedy začíná čistě motorickým a individuálním stádiem (trvá asi do 3 let věku), je charakteristické hrou podle vlastních přání a motorických zvyklostí. Dítě si hraje samo, přičemž ritualizuje určitá schémata. Hlavním cílem hry v tomto stádiu je hlavně senzomotorický rozvoj.

Již ve druhém roce se začíná užívání herních pravidel posouvat do egocentrického stádia, ve kterém jsou patrné jisté pokusy napodobit pravidla hry, ale ve skutečnosti si i při hře s ostatními dítě hraje samo. Ve skupině hrajících si děti má tak každé dítě jiná pravidla, proto je každý vítězem hry.

V šestém roce se užívání pravidel dostává do fáze začínající spolupráce, ale také soutěžení. Děti si ve skupině už hrají spolu, nikoliv paralelně, proto je důležité, aby byla pravidla sjednocena a aby je bylo možno kontrolovat. Jen tak je možné dosáhnout žádané výhry nad ostatními. I přes značnou kodifikaci však existují určité subjektivní odlišnosti v interpretaci pravidel.

V jedenácti letech se u dětí objevuje zájem o pravidla jako taková, přičemž herní pravidla bývají známa v celé své úplnosti. Podstata morálky poté spočívá v respektu, který si jedinec vytváří k těmto pravidlům.

Uvědomování si pravidel začíná stádiem individuálních rituálů v podobě motorických schémat. S největší pravděpodobností jsou to rituály vymyšlené dítětem, ale spekuluje se i o tom, že by mohlo jít o uvědomělé pravidelné jednání ovlivněné zvnějšku. Ať tak či onak, pravidla v této fázi nehrají velkou roli a ve většině případů neexistuje žádný apriorní herní zájem.

Ve fázi heteronomie jsou pravidla považována za svatá a nedotknutelná. Jde o pravidla daná autoritami, a ačkoli s nimi dítě zachází poměrně svévolně, trvá na tom, že

byla vždy taková a jiná být nemohou. V tomto stádiu se tedy chování a vědomí značně rozcházejí. Konzervatismus vědomí se neslučuje s volností chování. Dítě se v představách totiž plně podřizuje pravidlům dospělých, nicméně pro jeho vědomí zůstávají tato pravidla vnějšími, proto chování dítěte ovlivňují jen málo.

To se vše radikálně mění s přechodem do třetího stádia – autonomie v chápání pravidel. V této fázi je pravidlo autorit nahrazeno pravidlem, které je výslednicí svobodného rozhodnutí a vzájemné dohody dětí herní skupiny. Teokracie a gerontokracie je nahrazena demokracií. Pravidla nejsou svatá, věčně platná ani neměnná, naopak, převažuje zcela realistický pohled na vznik pravidel a vědomí toho, že mohou být společně kdykoliv změněna. Uspokojení z psychomotorické aktivity v předešlých dvou fázích je nahrazeno uspokojením souvisejícím právě s možností a schopností dohodnout se s ostatními na jednotných pravidlech a dodržovat je. Hlavní zájem dítěte se tedy přesouvá na oblast sociální [Heidbrink 1997; 53 - 60].

Z této teoretické koncepce jasně vyplývá, že pravidla sociální morálky vštěpují dítěti dospělosti. To je v předškolním věku přijímá pouze formálně, teprve ve školním věku je schopné je pochopit [Nečajeva (eds.) 1976; 19].

3.4 Hra v dětském životě

Současně s poznáním dítěte se vyvíjí i jeho hra. V senzomotorickém stádiu kognitivního vývoje (0 – 2 roky) se objevuje explorační a pohybová hra, jedná se zejména o opakovací činnost, která slouží k porozumění okolním dějům a osvojování si jednotlivých pohybů.

Ve dvou letech se začíná objevovat symbolická hra a hrové předstírání, kdy dítě ve své hře ztvárňuje jevy a události, které na něho udělaly dojem. Tato hra se odehrává jako substituce reality, činnost náležející k jednomu předmětu je v ní přenesena na jiný, náhradní objekt. Ztvárňovaná událost je míšena s imaginárními a fantazijními prvky, její průběh nemusí být totožný s realitou. V této hře si dítě opakuje vše důležité, co zažilo, upevňuje svoji emoční zkušenost, přehráváním uplynulých událostí zmenšuje svůj strach, který v něm daná událost mohla vyvolat, eventuálně mění událost tak, aby mu byla příjemná. Ztvárnění události, která byla pro dítě nějakým způsobem záhadná, či ve své původní formě neprůhledná, rovněž přináší lepší a snadnější porozumění.

Po 3. roce se symbolická hra vyvíjí v hru úlohovou (námětovou), kdy si dítě hraje „na něco“ nebo někoho napodobuje. V tomto případě jsou jevy a události reprodukovány stejným způsobem a ve stejné posloupnosti, jak se odehrály. V této fázi již má dítě

povědomí o určité sociální struktuře a některých sociálních hodnotách, neboť zpravidla napodobuje ty, kteří stojí v sociální hierarchii nad ním (dospělí, starší děti) a o napodobované skutečnosti rozhoduje i smysl pro to, co je dobré a vhodné.

Někdy v tomto období rovněž přechází individuální herní činnost, díky které dítě učí poznávat okolí a sebe sama, později rozumět druhým a jejich jednání, v hru paralelní. V té děti hrají tutéž hru jako ostatní, ale ne doopravdy s ostatními.

Již ve 4. roce se dají pozorovat zárodky hry sociální (kooperativní), ve které dochází k sociálnímu srovnávání ve vrstevnické skupině, ke konfrontaci „já“ s druhými. V pátém roce dostává kooperativní hra formu hry s pravidly, ta učí dítě respektovat stanovené normy, řád a pravidla, respektovat druhé, uvědomit si jejich práva a povinnosti. Dítě poznává principy soužití mezi lidmi. Sociální hra má buď podobu kooperace nebo soupeření, v kooperativních hrách si dítě osvojuje směřování ke kolektivnímu cíli, zatímco v těch soutěživých se učí být lepší než ostatní, vynikat nad ně [Kotásková 1987; 29 – 31]. Důležitá je i skutečnost, že „společnost hráčů má obecný sklon existovat dále i potom, kdy hra skončila“ [Huizinga 1971; 19]. Kolektivní herní aktivita, ať už je soutěživá či kooperativní skupinu spojuje i po tom, co od ní bylo upuštěno – dá se říci, že utváří zárodky přátelských vztahů, které mohou být dále posilovány.

3.5 Výchovné využití hry

Spontánní dětská hra je tedy nejen dominantní činností dětí v předškolním věku a tedy nejpřirozenější aktivitou, ale rovněž činností důležitou pro svůj poznávací charakter. Právě skrz dětskému vývojovému stupni přiměřenou hrou se dítě rozvíjí nejen senzomotoricky a kognitivně, ale i charakterově, tedy morálně.

Spontánní hra se však uskutečňuje náhodně podle množství a druhu podnětů z okolí. Při výchovné situaci je tedy žádoucí, tuto spontánní hru určitým způsobem moderovat. A to buď právě prostřednictvím zpřístupnění pro výchovné záměry vhodných podnětů, nebo samotnou organizací hry. V tomto momentě se hra stává zvnějšku řízenou motivovanou činností využívanou k naplnění pedagogických záměrů. K ovlivnění hry učitelkou dochází s cílem vytvořit takové podmínky pro hru, aby se stala smysluplnou formou životní praxe vycházející z potřeb dítěte a respektující jeho zájmy [Kolláriková – Pupala (eds.) 2001; 135]. V případě cílevědomého, specificky zaměřeného výchovného užití hry v mateřských školách nejde „o >pouhé dětské hraní<, nýbrž o programové vedení ke hře podložené znalostí vývojové zákonitosti a potřeb dítěte, přičemž jako hlavní cíl je sledován harmonický vývoj osobnosti dítěte“ [Millar 1978; 317]. V souladu s dětskými

biorytmy jsou poté během dne řazeny hry odpočinkové, dovádivé, vzdělávací a naučné.

Nejpříkladnější hrou, ve které dítě proniká pod povrch společenského uspořádání, je hraní rolí. Při něm děti modelují určitou sociální normu, ta je samozřejmě zkreslená jejich zkušeností (dětské pojmy se zakládají více na tom, co na děti činí obzvláště silný dojem, než na stálých základních obecných charakteristikách), ovšem není pouhou imitací náležitých pohybů nebo emočních projevů, ale hlavně znázornění a konkretizací sociálního modelu či normy [Millar 1978; 205]. Tím, že ji dítě uchopí po svém, stává se pro něho průhlednější a pochopitelnější, navíc v takovémto styku s přímou zkušeností je pravděpodobnější, že ji dítě zvnitřní.

Obdobou hraní rolí jsou takzvané experimentální hry, které se mimo jiné užívají i v dospělosti. V takové hře „je možno simulovat různé sociální situace a různé konflikty, vést přitom pokusné osoby k lepšímu vhledu do těchto situací a nenápadně je učit, jak tyto situace a konflikty dobře a účelně zvládat“ [Millar 1978; 318]. Experimentální hry mají především diagnostický charakter, neboť vedou k bližšímu poznání strategií člověka v různých sociálních situacích, v komunikaci s druhými, při řešení konfliktů apod. Na základě zjištění lze poté ovlivňování běhu hry nenápadně učit hrající lépe zvládat sociální situace.

4. Důvody a důsledky státní výchovy v raném dětství

Z výše uvedeného vyplývá, že morální vývoj dítěte není jednoduchým, ani samovolně k úspěchu vedoucím procesem. Je třeba jej stimulovat i udržovat v mezích. Ani to ovšem jednoduché a nese to s sebou obrovskou zodpovědnost za případný neúspěch.

Proč se tedy stát rozhodl vzít tuto zodpovědnost na sebe? Jaké má programové cíle? Jakým způsobem je dodržuje a naplňuje? A jaké jsou skutečné výsledky jeho snažení? - To jsou otázky pro tuto kapitolu.

4.1 Důvody státní výchovy

Předškolní státní instituce zprvu plnily pouze sociálně-pečovatelský účel, zastupovaly rodinnou péči v době, kdy pro rodiče z pracovních důvodů nebylo možné o dítě celý den pečovat. Ve 20. století však nad sociálně-pečovatelským charakterem převažuje systematické preprimární vzdělávání. Cílem státní předškolní výchovy je modelovat dítě podle předem určeného vzoru. V období socialismu je tímto vzorem „budovatel komunismu“ zachycený v morálním kodexu budovatele komunismu, který „podává názorný a velmi konkrétní obraz socialistického člověka, jakého je třeba vychovat“ [Jůva 1989; 29]. V mateřských školách šlo tedy zejména o to, „nalít“ dítě do předem připravené formy bez ohledu na to, zda má dítě k tomu či onomu vhodné dispozice.

V období přechodu k účelné systematizaci předškolní výchovy bylo dítě považováno za pasivní přijímač podnětů z okolí. V posledních 20. letech se však objevuje nová teoretická konceptualizace dětství, jehož aktivním spoluvůrcem je samo dítě. Dětství přestává být chápáno jako nutný nedokonalý článek lidského života, nýbrž jako sociální jev, plnohodnotné období životní dráhy, ve kterém je dítě rovnocenným partnerem dospělým. Už nejde o to, pouze dítě modelovat, nýbrž a hlavně poskytnout mu dostatek rozmanitých podnětů ke kvalitnímu sebezvoji.

Mateřská škola má být místem charakterizovaným „mateřskou vřelostí a bezprostřední vztahovou účastí i věcně moudrou poučenou odpovědností“ [Kolláriková – Pupala (eds.) 2001; 131]. Svou existencí posiluje kontinuitu životní dráhy, zeslabuje a ritualizuje přechody dítěte z jedné fáze do druhé, z jednoho socializačního prostředí do druhého. Tím, že je dítě uvedeno do kolektivu, získává ve svých vrstevnících novou referenční a kontrolní skupinu svého jednání. Mateřská škola má za úkol poskytnout dítěti systematizované poznávání okolního světa, avšak nechat dítěti prostor k rozhodnutí, jak se získanými poznatky naloží. Nechává ho být aktivní, což je pro další morální vývoj velmi

důležité, neboť jen díky vlastní iniciativě a aktivitě má později jedinec snahu vytyčit si cíle vždy o trochu výš, jednat ve jménu vlastního ideálu.

„Člověk musí být učen své lidskosti, musí být vychováván k své nové přirozenosti, aby mohl žít v složitých a stále se měnících podmínkách lidské společnosti“ [Kučerová 1996; 9]. Výchova tedy učí jedince žít ve stávající společnosti, žít vedle ostatních lidí a spolu s nimi. „Výchova a vzdělání jsou tady k podpoře a předávání základních hodnot, které lidstvo vytvořilo, jsou podmínkou soudržnosti společnosti a na soudržnosti pravděpodobně závisí přežití lidstva“ [Kučerová 1996; 201]. Integrity společnosti lze dosáhnout pouze skrze vnitřní integritu jejích členů, kterou by měla zaručovat právě morální výchova tím, že pomůže jedinci vytvořit určitý řád – určitou soustavu hodnot a norem a ukáže mu, jak důležité je brát na sebe různé povinnosti a ukládat si jistá omezení.

4.2 Jaká je realita

Výchova ve státem organizovaných institucích předškolního vzdělávání je korigován Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání a v jeho mezích utvořenými Školními vzdělávacími programy jednotlivých mateřských škol (viz příloha č. 3). V případě dnešního RVP se nejedná o žádné normativní osnovy, plány nebo metodické příručky, které by unifikovaly práci pedagogů po celé České republice. Tuto podobu měly směrnice pedagogů mateřských škol do roku 1989, bylo však prokázáno, že docházelo k omezení aktivity dítěte (která je tak potřebná nejen pro samostatný a plnohodnotný morální rozvoj) a individuální potřeby, zájmy a zkušenosti dětí nebyly dostatečně respektovány. Nyní RVP podává pouze obecné požadavky ve formě stanovení konkrétních cílů, povinného obsahu a podmínek vzdělávání. I tak však zde zůstává obrovský prostor pro pedagogický personál jednotlivých mateřských škol, který je povinen utvořit ŠVP. Jak RVP, tak ŠVP jsou dostupné pro pedagogickou i nepedagogickou veřejnost.

Následující údaje byly zjištěny na základě analýzy několika školních programů mateřských škol na Královéhradecku a konzultacích s ředitelkami těchto mateřských škol.

V průměrné české mateřské škole jsou děti zařazeny do heterogenních tříd. Na 25 – 30 dětí připadají 2 učitelé / učitelky, jejichž přítomnost u dětí se často překrývá pouze při pobytu venku. Tato skutečnost svědčí spíše než o nedostatku pracovní síly, o uvědomění, že nadměrná přítomnost autorit je při dětském sociálně orientovaném rozvoji spíše na škodu než k užítku.

V běžném životě předškolního dítěte převažují herní aktivity a tak je tomu i v mateřské škole. Pedagogický personál do dětské hry nejčastěji zasahuje pouze v okamžiku nabídky různých herních aktivit, poté už je hra čistě spontánní aktivitou dětí. Cílená didaktická činnost zabírá pouze 1 – 2 hodiny denně, zbytek „vzdělávání“ závisí na pedagogově schopnosti využít spontánně vzniklé situaci. V rámci cíleného vzdělávání využívá mateřská škola všech dostupných možností – rozhovory v komunikativním kruhu, četbu příběhů, hraní rolí, kresby, písničky a říkadla, vzory, příklady, sledování dětských pořadů, návštěvu divadla či kina a v minimální míře i verbální učení. Dětem jsou opravdu nabídnuty velmi rozmanité podněty, díky nimž poznává svět a rozvíjí svoje individuální dispozice. V denním režimu mateřské školy jsou plně respektovány jeho potřeby, a to i v případě, že je v daném okamžiku neprojevuje – dítě není nuceno sníst vše, co dostane na talíř, a nově ani spát v rámci odpoledního klidu (klidové aktivity jako variantu odpočinku po obědě nabízí pouze některé mateřské školy).

V práci pedagogů spíše než příkazy a zákazy převažují narážky a snaha vyvolat v dětech empatii, pochopení, proč je třeba zachovat se určitým způsobem. Pobídka učitele či učitelky je nezbytná, mají-li se děti podělit o hračky, pomoci svým kamarádům, pozdravit, poděkovat, poprosit či se omluvit. Učitelkou vyžádanou činnost poté splní většinou ochotně, navzájem se hlídají a poukazují na chování kamaráda, jehož chování je nevhodné. Pětileté děti jsou poté ochotny podílet se na nápravě kamaráda. Z toho je patrné, že ačkoliv dětem přijde zbytečné zdravit či děkovat, velmi dobře vycítí, že není dobré, objeví-li se v kolektivu narušovatel „norem“, a že je třeba jej napravit.

Organizované společné hry s pravidly bývají rovným dílem soutěživé jako vyžadující spolupráci. Vysvětlení pravidel na začátku hry následuje ještě jejich několikrát opakování během hry. Důvodem není dětská neposlušnost, nýbrž snazší pochopitelnost slovně vyjádřených pravidel v dramatickém zpracování, možnost vlastní zkušenosti.

Ve spontánní hře nekoordinované pedagogem si pouze velmi zřídka hraje dítě samo. Herní skupinky jsou nejčastěji složeny ze 4 – 5 dětí, přičemž většina z nich je více méně trvalá, pouze několik málo dětí skupinu mění. Ve skupinách se děti učí respektovat ostatní, nicméně faktem je, že seskupování v raném věku je způsobováno zejména nedostatkem hraček a tedy nutností se o ně dělit, než uvědomělou činností dítěte.

Na základě výše zmíněných faktů, lze s jistotou prohlásit, že role mateřské školy je v dětském životě a jeho nejen morálním vývoji nepostradatelná a nezastupitelná. Mateřská škola uvádí dítě poprvé do většího kolektivu vrstevníků, který je tolik důležitý pro vývoj dětské prosociality. Podporuje jeho nezávislost a schopnost postarat se o sebe, neboť

asistence jedné učitelky u základních úkonů 25 dětí je takřka nemožná. A co je neméně důležité – poskytuje dítěti dostatek rozmanitých podnětů a systematicky využívá podněty spontánně zvyklé ve prospěch vzdělávání a morální výchovy.

4.3 Důsledky státní výchovy

Důvody a důsledky však často nebývají ve své konečné podobě totožné. I přes nynější Rámcový program pro předškolní vzdělávání ponechávající obrovský prostor pro jednu každou mateřskou školu a její názor na předškolní výchovu, je vždy státní výchova formováním jedince dle společenské objednávky. A tak zatímco v přísných socialistických směrnicích byl vliv státu na utváření jedinců patrný na první pohled, v dnešní době je sice implicitní, nicméně nezanedbatelný. Stát sice nekoordinuje přímo okamžik výchovy, ale tím, že je výchova svěřena do rukou lidí, kteří prošli dlouhou cestu státním školským systémem až k titulům, je zaručeno, že výchova bude modelována státem právě skrz tyto „výchovovhodně socializované“ jedince.

Jejich velkým kladem je, že výchovné situace nejen navozují, ale dokáží bezesbytku využít i situace bezděčně vzniklé a vytěžit z nich poučení, jak je vhodné se chovat nebo nechovat. Důsledkem tohoto způsobu výchovy by měli být jedinci připravení na společnost, schopní žít vedle sebe, vědomí si svých povinností a práv – zkrátka charakterní lidé. Na druhou stranu ovšem i lidé, kteří se ve světě neztratí – lidé sebevědomí, schopní prodat svoje dovednosti a schopnosti, lidé s ostrými lokty. Je těžké skloubit výše jmenované, často protichůdné vlastnosti do superega jednoho jedince, proto není divu, že ačkoliv se vychovatelé a učitelé úporně snaží, děti prošlé jejich rukama často vyrostou do jedinců bezcharakterních, kteří se sice uplatní na trhu práce, nicméně nedokáží plnohodnotně žít vedle druhých, nebo do jedinců silně morálních a prosociálních, kteří se neustále omezují pro dobro druhých bezostyšně využívajících této jejich slabosti, která by měla být silou. Jen několik málo dětí se opravdu povede dovést do mravní, nicméně silné osobnosti, která se dokáže pohybovat ve všech sférách pozdějšího života.

Tento „neúspěch“ není mnohdy vinou samotných vychovatelů a učitelů mateřských škol, nýbrž právě společností, která skrze ně aplikuje na děti svoje navzájem si odporující požadavky. Společností, která tápe v temnotách, neví, co chce a v rámci toho zběsile vytváří nové a nové nároky na „správné“ jedince, jež se ztrácí v záplavě dřívějších, nyní starých nárocích, jejichž platnost ještě nebyla označena za prošlou, neboť nikdo skutečně neví, zda by měly či neměly být platné. V tomto hodnotovém zmatku je poté nesmírně náročné vychovat žádoucí jedince. Jedinci se totiž místo výchovy k morálce dostává

výchova k morálnímu chaosu. Co ho naučí ve školce, snaží se ho odnaučit rodiče doma a naopak. Nedostatečná komunikace mezi mateřskou školou a rodinou, jejich názorové rozpory a různé možnosti formování dítěte, znamenají neschopnost vychovat vnitřně konzistentní jedince.

Důsledkem státní výchovy je jedinec, který odráží charakter společnosti – tedy jedinec podléhající chaosu. Společnost neví, co lze a nelze označit za morální, dobré a správné, a pokud ví, nechová se podle toho, proč by tedy jedinec vychovávaný jejíma rukama měl být jiný.

Neuspokojenost dnešní situace otevřeně poukazuje na to, že je třeba stanovit nová pravidla, novou morálku, kterou se bude možno řídit a kterou bude možno považovat za životní program, který má smysl. Společnost žádá radikální změnu. Nicméně morálku nelze stanovit zvenčí, je třeba nechat jedince, aby se k ní dobrali sami a tudíž ji brali jako součást sama sebe, ne jako intervenci vnějších činitelů. Cílem morální výchovy není morální člověk, ale lidé, kteří se morálně chovají, to ovšem vyžaduje prostředí, které v našem světě neexistuje [Heidbrink 1997; 133]. Morální člověk je záležitostí člověka samotného, jen člověk sám může spatřit v morálce a jejím dodržování duchovní řád života, výchova může člověka pouze naučit morálně jednat a naučit ho toužit po ideálu, který si tvoří už on sám a jen na něm záleží, zda jeho ideál bude mravnost. Faktem je, že společnost není schopná vytvořit této zušlechťující práci vhodné podmínky. Zmatená společnost plodí zmatené jedince, zaručuje si sice svoji kontinuitu se vším všudy a zejména se svojí morální rozháraností. Otázkou zůstává, jak končí ten, kdo si na prsou hřeje hada.

Krátce řečeno – předškolní období je pro utváření morálních hodnot nesmírně důležité, nicméně ti, kteří jsou povoláni starat se o tuto výchovu, mají příliš malé pravomoci a příliš málo možností, neboť jedinec bude vždy takový, jaká je společnost. K morálce (event. nemorálce) vždy dovede dítě společnost, ať zjevně či skrytě.

Závěr

Přítomnost morálky je podmínkou existence a fungování každé společnosti. Morálka jednak dává smysl a řád životu jedince, a jednak umožňuje veškeré lidské soužití. Skrz morálku společnost integruje své členy a sama sebe reprodukuje.

Morálka je však nejen poslušné jednání v rámci sociálních norem, ale především vnitřní touhou jednotlivce. Z toho důvodu lze říci, že v případě absentujícího (či pouze nejasného) morálního kodexu dnešní doby, musí každý začít sám u sebe a sám se rozhodnout, zda se bude chovat podle nějakého morálního principu a jakou tento princip bude mít podobu. Izolovaný morální jedinec však v tlaku nemorální společnosti neobstojí, proto je nutné, aby společnost zabezpečila takové sociální prostředí, ve kterém jedinec může rozvíjet své mravní kvality a ve kterém nebude sám proti všem.

Toho lze dosáhnout právě společností organizovanou ranou výchovou, což si společnost uvědomila již ve 20. století. Původní záměr využít této skutečnosti rigidním centrálním formováním neohlížejícím se na potřeby a dispozice dítěte byl naštěstí nahrazen osobnostním modelem výchovy. Ten staví na čistě nezbytném ovlivňování dětského vývoje respektujícím potřeby a dispozice dětí. Tím se vyloučila hrozba, že v mechanickém vtlačování všech jednotlivců do jedné formy nedojde k dostatečnému zvnitřnění norem a morální jednání pak bude realizováno pouze v závislosti na odměně či trestu, které vyvolá. V tomto světle se zdá, že nyní užívaný konvergentní výchovný model je pro vytváření morálky optimální – poskytuje množství rozmanitých podnětů pro kognitivní a morální vývoj dítěte, využívá spontánně vzniklé situace pro morální poučení, pěstuje v dětech samostatnost a aktivitu nutnou k následnému individuálnímu tvoření vlastního morálního kodexu.

Problém nastává v okamžiku, kdy se dítě dostane do jiného sociálního prostředí než je „nemorálně sterilní“ mateřská škola. Tendence sledovat ostatní jedince a jednat podle vzoru, který je pro dítě emocionálně důležitý, většinou znamená opuštění cesty k morálce, neboť v současné době neexistuje vhodné sociální prostředí pro existenci morálních jedinců. Člověk dále nemá potřebu hledat mravní ideál, když ho nehledají ani ostatní. A nemá ani potřebu zohlednit ve svém chování očekávanou odměnu či trest, neboť často se ani jedno ani druhé nedostaví. Problém je v tom, že současná společnost nemá vymezeny ani základní obecně platné morální požadavky a nemá ani příslušný vynucovací aparát pro tyto bazální podmínky existence kolektivu. Svoboda, která je dnes všudypřítomnou a velebenou součástí společnosti, by měla dostat své hranice v podobě základních zásad nutných k přežití společnosti, jejichž dodržování by bylo ošetřeno příslušnými sankcemi.

Literatura:

- Alan, J.(1989). *Etapy života očima sociologie*. Praha: Panorama.
- *Bible: Písmo svaté Starého a Nového zákona: Český ekumenický překlad* (1994). Praha: Česká biblická společnost.
- Bláha, A. I.(1946). *Sociologie dětství*. Brno: Ústřední učitelství a knihkupectví.
- Erikson, E. H.(2002) *Dětství a společnost*. Praha: Argo.
- Hartl, P. - Hartlová, H.(2000). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Havlík, R. - Halázsová, V. - Prokop, J.(1996). *Kapitoly ze sociologie výchovy*. Praha: Pedagogická fakulta UK v Praze.
- Heidbrink, H.(1997). *Psychologie morálního vývoje*. Praha: Portál.
- Huizinga, J. (1971). *Homo ludens. O původu kultury ve hře*. Praha: Mladá fronta.
- Jůva, V.(1989). *Mravní výchova*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Kant, I.(1990). *Základy metafyziky mravů*. Praha: Svoboda.
- Kolláriková, Z. - Pupala, B.(eds.; 2001). *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál.
- Kotásková, J.(1987). *Socializace a morální vývoj dítěte*. Praha: Nakladatelství Československé akademie věd.
- Kučerová, S.(1996). *Člověk, hodnoty, výchova*. Prešov: ManaCon.
- Millar, S.(1978). *Psychologie hry*. Praha: Panorama.
- Nečajeva, V. G.(eds.; 1976). *Mravní výchova dětí předškolního věku*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Olivar, R. R.(1992). *Etická výchova*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana.
- Olšovský, J.(2005). *Slovník filosofických pojmů současnosti*. Praha: Academia.
- Opravilová, E.(1988). *Dítě si hraje a poznává svět*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Piaget, J.(1977). *The Moral Judgement of the Child*. Harmondsworth: Penguin.
- Průcha, J. - Walterová, E. - Mareš, J.(1998). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Štech, K.(1927). *Česká mravní výchova*. Praha: Ústřední nakladatelství a

knihkupectví učitelstva československého.

- Vacek, P.(2000). *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Vaněk, J.(1968). *Nárys teorie mravní výchovy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- *Velký sociologický slovník* (1996). Praha: Univerzita Karlova - vydavatelství Karolinum.
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2004) – dostupný na www.msmt.cz

Příloha č. 1

Srovnání významů základních pojmů v rámci jednotlivých vědních oborů

	filosofie	pedagogika	psychologie	sociologie
etika	<p>- filosofická disciplína, jež se teoreticky zabývá mravními fenomény morálky</p> <p>- morální filosofie zaměřující se na myšlení dobra</p> <p>- ve svém pravýznamu se vztahuje k jsoucnu vcelku, k bytí</p> <p>- u Aristotela praktickým věděním vedoucím k dobrému, správnému, výrazem lidského bytí</p>	<p>- teorie mravnosti</p> <p>- filosofická disciplína zabývající se hodnotovým základem postojů, jednání a chování lidí</p> <p>- systém mravních norem, tvořících základ společnosti, vymezujících postavení člověka ve společnosti a poskytujících kritéria jeho morálního jednání</p> <p>- mravní chování člověka, soulad jeho rozhodování s humánními etickými principy</p>	<p>(ethics)</p> <p>- věda o mravnosti člověka, o původu a vývoji jeho morálního vědomí, svědomí a jednání</p>	<p>z řec. éthos = mrav, zvyklost</p> <p>- filosofická disciplína nebo učení o odpovědném jednání uvnitř lidského spolubytí</p> <p>- věda o morálce, nejen deskriptivní charakter, obsahuje i stránku normativní</p> <p>- synonymum: morální filosofie</p>
morálka		<p>morálka -> morální vývoj -> mravní výchova</p>	<p>(morals)</p> <p>- soubor principů posuzovaných z hlediska dobra a zla a řídících chování a jednání lidí dané společnosti</p> <p>- mravní kodex:</p> <p>a. vnitřní víra, přesvědčení</p> <p>b. vnější principy vyžadované společností</p>	<p>z lat. moralis; mos, mores = mrav, mravy</p> <p>- soubor hodnot, norem a vzorců chování pretendujících na regulaci vztahů mezi jednotlivci, jednotlivcem a skupinou, skupinami; které apelují na člověka jakožto člověka, a jejichž respektování je vynucováno sankcemi veřejného mínění, resp. podléhá neformální sociální kontrole</p> <p>- schopnost rozlišovat dobro a zlo a v těchto intencích jednat</p> <p>- synonymum: mravnost</p>

	filosofie	pedagogika	psychologie	sociologie
mravnost	<p>- konání člověka odpovídající určitým normám dané kultury, zakládá se na pravdě</p> <p>- morálně mravní otázky řeší jednatel ve své niternosti, vedou ho k vyšším stádiím existence</p>	<p>mravní výchova – výchovné působení na žáka, jeho rozum, představy, postoje, city, vůli a jednání, aby byly v souladu s obecně uznávanými zásadami etiky</p>	<p>(morals)</p> <p>mravnost -> mravy</p> <p>- chování, které lze posuzovat z hlediska dobra a zla, zatímco morálka je určitou abstrakcí, mravy jsou jejím konkrétním projevem</p> <p>- sociální normy a obyčeje, které umožňují standardní chování skupiny či společnosti</p> <p>- dle I. Kanta se rozlišuje obsahový aspekt jednání – mravnost, etičnost a shoda jednání se svědomím - morálnost</p> <p>[Hartl – Hartlová 2000: Psychologický slovník]</p>	<p>z lat. mos, mores = mravy</p> <p>- synonymum: morálka</p> <p>- vyskytuje se spíše ve starší literatuře a má výraznější hodnotící a výchovný podtext než morálka</p> <p>- mravnost od morálky rozlišuje pouze minimum autorů (mimo jiné Hegel)</p> <p>- v dané skupině, komunitě, společnosti rozšířené a ustálené vzory chování postavené na obecně přijímaných normách</p> <p>[Velký sociologický slovník 1996]</p>
mravy	<p>[Olšovský 2005: Slovník filosofických pojmů současnosti]</p>	<p>[Průcha – Walterová – Mareš 1998: Pedagogický slovník]</p>	<p>[Hartl – Hartlová 2000: Psychologický slovník]</p>	<p>[Velký sociologický slovník 1996]</p>

Příloha č. 2

Roberto Roche Olivar: Etická výchova - průřez Etickou výchovou R. R. Olivara (1992)

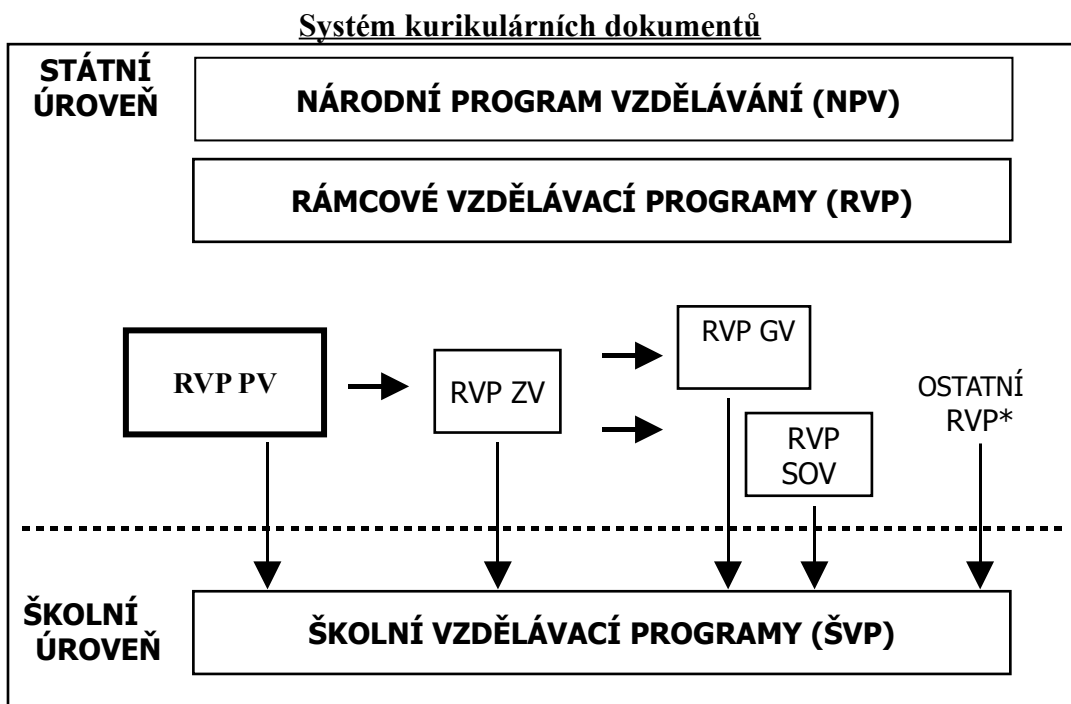
způsobilosti a vlastnosti, které je třeba rozvíjet u dětí v zájmu rozvoje prosociálnosti:

1. Důstojnost lidské osoby; úcta k sobě.
2. Postoje a způsobilost mezilidských vztahů.
*Naslouchání. Úsměv. Neverbální komunikace. Kontakt. Rozhovor. Pozdrav.
Otázka. Poděkování.*
3. Pozitivní hodnocení chování druhých.
4. Kreativita a iniciativa.
*Vnímavost a zvědavost. Pozorovací schopnost. Koncentrace. Objevování
souvislostí. Nezávislost myšlení. Vůle a vytrvalost. Experimentování.*
5. Komunikace. Vyjádření vlastních citů.
6. Interpersonální a sociální empatie.
Zpětná vazba. Plné prožívání přítomnosti.
7. Asertivita. Uvolnění agresivity a soutěživost. Sebeovládání. Konflikty s druhými.
8. Reálné a zobrazené prosociální modely.
9. Prosociální chování. (Pomoc. Darování. Dělení se. Spolupráce. Přátelství.
Zodpovědnost a starost o druhé.)
10. Společenská a komplexní prosociálnost. (Solidarita. Sociální problémy. Sociální
kritika. Občanská neposlušnost. Nenásilí.)

jak se mají chovat rodiče (vychovatelé), když chtějí pozitivně ovlivňovat prosociální chování u dětí:

11. Přijetí žáka takového, jaký je; vyjádření sympatie
12. Atribuce (přisuzování) prosociálnosti.
Důvěra, že se dítě bude chovat prosociálně.
13. Induktivní disciplína.
Usměrňování pozornosti dítěte na důsledky, které má jeho činnost na jiné dítě.
14. Nabádání k prosociálnosti.
15. Podporování prosociálnosti.
Odměna a trest.

Příloha č.3



NPV formuluje požadavky na vzdělávání jako celek, RVP poté upravují jednotlivé etapy vzdělávání (předškolní, základní, gymnaziální a střední odborné vzdělávání). Jednotlivé školy si dle zásad ve státě utvořených programech vytváří ŠVP.

[RVP PV 2004; 3]