

# K ROLI HER V MORÁLNÍM VÝVOJI DÍTĚTE PODLE TEORIE JEANA PIAGETA

## PIAGET'S THEORY OF THE ROLE OF GAMES IN CHILDREN'S MORAL DEVELOPMENT

MIROSLAV KLUSÁK

### **Abstrakt**

*V tomto příspěvku je přezkoumávána Piagetova teorie role her v morálním vývoji, neboť nabízí teoretickou citlivost vůči skrývajícím se nárokům, které na děti klade orientace v mravní problematice her rozebránajících soutěže v obratnosti. Diskutována je zvláště platnost Piagetových zjištění a závěrů týkajících se dilematické povahy této problematiky.*

### **Klíčová slova**

*spolupráce, soutěž, šikana, morální dilema, pojem spravedlnosti*

### **Abstract**

*This paper examines Piaget's theory of the role of games in moral development because it proposes a theoretical sensitivity for the hidden requirements that children face when dealing with moral side of dexterity games. The paper discusses the validity of Piaget's findings and conclusions on the dilematic nature of the phenomenon.*

### **Keywords**

*cooperation, competition, bullying, moral dilemma, the concept of justice*

## Úvodem

Úvodem zmiňme jen to, že nadpis je formulován elipticky; chybí pojmenování odpovídající na otázku: *Co k Piagetově teorii?* Několik poznámek, úvah...? Anglicky psaná odborná literatura má pro žánr této studie stručný a výstižný výraz – *revisited*.

Dodejme pak ještě osmyslnění prezentovaného badatelského příběhu jeho dedikací výzvě, kterou zformuloval M. Zapletal v prvním svazku své *Velké encyklopedie her*: „V teorii hry je tedy dosud hodně nejasností a mnoho ‚bílých míst‘, která čekají na průzkum a důkladné poznání. Každý, kdo se hře věnuje v praxi, získává mnoho vědomostí a umí jich využívat – i když je třeba nedovede formulovat přesnými slovy. Studium teorie hry je však i pro nejzkušenějšího praktika velmi důležité a podnětné“ (1985, s. 18).

Vtip naší dedikace by pak nebyl v blahosklonné nabídce formulací přesných slov pro intuice verbálně neobratných pedagogů-praktiků. Snad se v textu podaří ukázat, že vtip je ve vzájemné inspiraci psychologického, převážně deskriptivního hlediska a hlediska převážně preskriptivního, pedagogického.

## Z historie výzkumu

Ke zkoumání Piagetovy teorie role her v morálním vývoji dětí vedla cesta, která začala prací na knize *Dětské hry – games* (Klusák, Kučera, 2010a). Zmíněná kniha se Piagetově teorii věnuje v rámci přehledu teorií hry dětské (vedle teorie Elkoninovy, psychoanalytické a etnografické). Zkoumána je jen Piagetova teorie vývoje tzv. symbolické hry egocentrického období; jako mezistupně vývojové gradace od procvičovací hry období senzomotorického ke hrám konstrukčním a hrám s pravidly období operačního. Tedy ta prezentovaná v publikaci *Play, dreams and imitation in childhood* (Piaget, 1951; původně 1945).

Piaget původně práci vydal pod titulem *La formation du symbole*. Jako herní (*ludic*) se dle jeho názoru symbolismus rozvíjí v předškolním věku. Konstrukční, mimetické hry školního věku jsou už přechodem k práci. Hry s pravidly jsou hrami obratnosti, procvičování kombinací senzomotorických (závody, kuličky, míčové hry atd.) či intelektuálních (karty, šachy atd.), a to organizovaných jako soutěže – „jinak by pravidla byla zbytečná“ (ibid., s. 144). Na 42 stranách kapitoly věnované klasifikaci dětských her pak Piaget podrobněji třídí jen hry dětí předškolního věku. Hrám s pravidly věnuje jen zhruba dvě stránky s tím, že se jim věnoval ve své dřívější práci *The moral judgment of the child*. A to když zkoumal, jak se mravní usuzování dětí vyvíjí ve hrách s pravidly – když jsou potěšení z procvičování senzomotorických

a intelektuálních kombinací a z vítězství nad druhými legitimizována pravidly, kterými je soutěž kontrolována kolektivní disciplínou vůči kódu cti a fair play (srov. Piaget, 1951, s. 168). Ani v té dřívější práci však Piaget hry s pravidly netřídí; vlastně se v ní věnuje jen dvěma – hře Kuličky a Schovávaná. Při hledání co nejpriléhavější klasifikace pro zpracování sbírky přes 1600 *exemplářů* her dětí školního věku se tak Piagetova klasifikace, potažmo jeho teorie jevila k ničemu.

Sbírka her byla nakonec zpracována do podoby *depozitáře, katalogu a expozice*. V depozitáři na internetu jsou původní popisy průběhu her získané v terénu; v katalogu jsou jednotlivé exempláře popsány co nejstručnějším registrem popisu průběhu hry (při prvním uvedení hry, jinak odkazy); v expozici jsou exempláře prezentované v rámci 115 tzv. základních her co nejzvrubněji. Co se týče třídění jednotlivých exemplářů, katalog používá inovovaný systém kategorií manželů Opieových (1969); ten je rovněž využit ke statistické analýze sbírky a k prohloubení vhledu do dětských her v ontogenetické perspektivě. Klasifikace v expozici je triangulací té první; cestou konstrukce „zespodu“; s před-porozuměním v myšlence tzv. základních her u Opieových. Společným jmenovatelem obou je třídění dle více či méně neuvědomovaného obsahu hry (idea, vtíp, *appeal*), dle jejího základního motivu (*motif*). V Piagetově terminologii bychom mohli říct dle základních potěšení z činností, ať už jsou rozehrávané jako zobrazované nebo jako senzomotorická či intelektuální obratnost. Autorům se tak otevřela cesta k úvahám prohlubujícím teoretický vhled do problematiky motivů dětských her.

Na jedné straně mohli uvažovat s inspirací v psychoanalytické teorii her o tom, jak si ve hrách na své nepřijde jen „individuální jedinec“ ve vztahu k objektu, resp. k *druhému* (ať už falickému, sobě rovnému či genitálnímu). Na své si přijdou i tzv. *zdroje* dílčích či základních pudů: uvažuje se jak o těch, které se týkají všech otvorů těla – orální, anální, zírací, naslouchací či invokační; tak i jeho jiných částí – kůže, svalstvo, ruka. Získali tak teoretickou citlivost pro porozumění specifickým poetikám dílčích pudů a jejich směsí v dětských hrách.

Na druhé straně zjistili, že hry, a to i stejného druhu činností, mohou být rozehrávané i bez řevnivosti vůči druhým: zcela narcistně, jako rituální cvičení či jako spolupráce. A když se řevnivostí, pak nemusí jít jen o soutěže, ale mohou být rozehrávané také jako orgie (např. koulování) či šikanování; a šikanování pak třeba navíc jako rituální přeměna jedněch v druhé (např. Rybičky a rybáři), cyklický turnaj o roli šikanujícího (např. Cukr káva limonáda či Honzo, vstávej) či jako očištný rituál (např. Baba, Na jelena či Na třetího) – zmíníme-li základní a nejfrekventovanější konfigurace. Na rozdíl od Piageta lze tedy tvrdit, že pravidla ve hrách dětí školního věku nezajišťují jen jediný sociální motiv: *potěšení ze soutěže s druhými*. Např. děti mohou cítit rozdíl v gradaci napětí hry Na jelena a hry Horký brambor – ve které se

v kruhu míčem „jen“ nabíjejí; hry Na jelena se střídáním vybíjeného úspěšným vybíjejícím; a hry Na jelena, ve které se v roli vybíjeného „spravedlivě“ vystřídají všichni a měří si čas, po který jsou schopni v roli vybíjeného vzdorovat útokům kruhu vybíjejících. Nemusí však dávat vždy přednost té „nejnapínavější“ podobě hry. (Viz též Klusák, Kučera, 2010b – pro doplňující komentář ke klasifikační práci prezentované v citované knize<sup>1</sup>.) Práce související s publikací knihy *Dětské hry – games* tak, spíše než že by těžila z Piagetovy teorie, nabízela úvahy a objevy využitelné k její elaboraci.<sup>2</sup> Jako možný inspirativní zdroj kultivace teoretické citlivosti vůči dětským hrám, a tak i objekt nezbytného přezkoumání, se Piagetova teorie začala jevit až později v rámci úvah nad otázkou, čím může být tato kniha a její teoretické závěry inspirativní pro pedagogický zájem o dětské hry (viz Klusák, 2010).

### Problematizace pedagogického zájmu o dětské hry

Jak zde tyto úvahy stručně zprostředkovat? Řekněme, že tu nebudeme rozlišovat mezi tím, zda mají být dětem hry dopřány, nebo zda mají být využity k transmisí poznatků a hodnot prosazovaných pedagogy. Nebudeme se pak hned podívat nad tím, že na jedné straně pedagogové chtějí dětem dopřát, aby si užily orgií řevnivosti, šikany či fairových soutěží, nebo že s oblibou využívají té fairové řevnivosti k procvičování předávaných poznatků a hodnot – a pak na druhé straně bojují proti řevnivosti třeba v klimatu školní třídy. Řekněme, že zde budeme rozlišovat mezi tím, zda mají být hry využity ve výuce nebo ve výchově.

K problematizaci využití dětských her ve výuce pak mohou sloužit závěry, které prezentují E. M. Avedon a B. Sutton-Smith (1971) ve své knize *The study of games*, v kapitole *Hry v edukaci* v rámci sekce 2. *Používání her*. Jmenovaní tvrdí, že o využívání her se mezi pedagogy vedla a vede diskuse: hry odvádějí pozornost dětí od souvislostí v kontextu kognitivním ke kontextu

<sup>1</sup> Na stránkách tohoto časopisu o knize zasvěceně informuje R. Švaříček, 2010.

<sup>2</sup> Reálné výsledky práce na klasifikaci vlastní sbírky dětských her autoři využili ke zmíněné diskusi s Opieovými; a pak v diskusi s klasifikací R. Cailloise (1998), který rozlišuje čtyři základní kategorie: *agón* – soutěž; *alea* – náhoda, štěstí; *mimikry* – předstírání; a *ilinx* – závrať, trans. A ještě s klasifikací dětských her, kterou navrhl B. Sutton-Smith (1959), když rozlišoval: *Choral Games*, *Central-person Games*, *Individual-skill Games* a *Team Games*. Ta se snad nejvíce blíží autory vypracované teoretické citlivosti pro konfigurace sociálních vztahů v dětských hrách, zvláště díky jeho kategorii *Central-person Games*; i Sutton-Smith si však všímá jen formálního aspektu, a nikoli podstatné definiční asymetrie rolí v šikanách; šikanovaných či šikanujících může být ve hře i více než jeden ústřední jedinec. (Blíže ke zmíněným diskusím viz též Klusák, 2008(a) a 2008(b).)

zábavy vs. i tak mají smysl jako sladký obal na hořké pilulce. Dále, že autoři se většinou soustředili na popis pravidel hry a procedur jejich edukačního využití; případně je doplnili tvrzením o jejich edukačních hodnotách; jen výjimečně však informovali o tom, že by propagované edukační využití těch či oněch her vycházelo ze systematického zkoumání poměru cíle edukačního úsilí k jeho reálným výsledkům; jen výjimečně vysvětlovali, co se použitím daných her „rozehrává“ v interakci učitele a žáků a čím se to liší od interakce, která je nepoužívá. A když už se v 60. letech začalo se systematickým zkoumáním používání her v běžné výuce ve třídách, údajně se podařilo potvrdit jen to, že hry jsou vůči „neherním“ edukačním prostředkům efektivnější v navození a udržení zájmu žáků (vs. naučí se více faktů a principů; informaci si déle pamatují; získají více obratnosti v kritickém myšlení a rozhodování; významněji se změni jejich postoje).

K problematizaci využití dětských her ve výchově mohou sloužit zkušenosti M. Zapletala. Ten se věnuje výchovnému využití her hned v prvním svazku své *Velké encyklopedie her*, v kapitole *Hra a morální výchova*. Ve hrách jsou podle něj morální hodnoty skryty a mohou být využity pouze cílevědomým úsilím pedagoga. Jinak se ve hře může projevit a utvrdit sobectví, domýšlivost, primadonské vystupování, neochota ke spolupráci a ve *víru boje* i švindlování, lhaní či surovost (Zapletal, 1985).

Inspiraci pro pedagogický zájem o hry jako prostředek efektivnějšího *navození a udržení zájmu* žáků pak nabízí spíše elaborace psychoanalytické tradice směřující ke kultivaci teoretické citlivosti vůči tomu, když si pedagogové „zahrávají“ s psychogenezí pudů (srovnatelně též např. s analýzou problematiky psacího psaní od M. Kučery – 2010). Kde však najít tradici inspirativní pro kultivaci teoretické citlivosti vůči tomu, jak se *morální hodnoty skrývají* v dětských hrách, které nepokrytě volají po řevnivosti mezi hráči? Že by u Piageta, když, jak bylo výše řečeno, zkoumal, jak se mravní usuzování dětí vyvíjí ve hrách s pravidly (když jsou potěšeni z procvičování senzomotorických a intelektuálních kombinací a z vítězství nad druhými legitimizována pravidly, kterými je soutěž kontrolována kolektivní disciplínou vůči kódu cti a fair play)? První orientace i v současné odborné literatuře, a pak i v samotném Piagetově díle, naznačuje, že jeho tradice by mohla být tou hledanou. Zdá se, že tato tradice nabízí produktivní vodítka k tomu, jak si klást otázky směřující k prohloubení vhledu do fungování dětských her v jejich morálním vývoji; potažmo jak výše formulovanou otázku konkretizovat a pak hledat možné odpovědi (viz též Klusák, 2011).

## Piagetovská tradice jako teoretická citlivost pro fungování her v morálním vývoji dětí

Kapitola o vývoji morálky v poslední edici kanonického *Handbook of child psychology* jmenuje Piageta (spolu s Freudem a Skinnerem) v trojici psychologů, kteří v rámci hlavních psychologických přístupů věnovali tématu pozornost a na počátku 20. století nastolili problémy, které zůstávají předmětem diskuse i v současnosti (Turiel, 2006).<sup>3</sup> Jedním je otázka role her, pojmově spadající pod otázku *vzájemných sociálních interakcí*, či spor o roli dospělých vs. vrstevníků (ibid., s. 819–826).

Piagetovský přístup dle Turiela traktuje vývoj morálky také jako *rekonstrukci* v sociální transmisi (vs. pouze reprodukce). K té dochází při spolupráci, konsensuální dohodě (vs. donucení); pravděpodobněji mezi vrstevníky (vs. s dospělými, silnějšími, nadřízenými); pravděpodobněji ve hrách, když děti „objevují“ či *spolukonstruují* normy, shodné i neshodné s těmi od dospělých (ibid., s. 821).

<sup>3</sup> Dle Turiela se piagetovský přístup musel prosadit vedle původně převládajících přístupů psychoanalytického, behavioristického a jejich kombinace. Zásahu za to pak připisuje především L. Kohlbergovi. Údajně toho dosáhl také kritikou převládajících metod měření morálního vývoje prostřednictvím projektivních testů viny a úzkosti, reakcí na stimulující příběhy malého morálního významu či vymyšlených experimentálních situací malého významu pro zkoumané děti (Turiel, 2006).

A skutečně, tuto kritiku lze nalézt již v Kohlbergově kandidátské disertační práci *The development of modes of moral thinking and choice in the years 10 to 16* z roku 1958 (1994). Kohlberg vysvětluje, proč si jako metodu měření morálního vývoje zkoumaných dětí vybral otevřené rozhovory o hypotetických situacích konfliktů, které představují skutečná dilemata i pro vzdělané dospělé. Tato volba podle něj sice jde proti tzv. *Dick and Jane child psychology*, dle které se má maximalizovat chápání a angažovanost zkoumaných dětí použitím situací s hrdiny, kteří jsou stejného pohlaví, stejného věku a kteří dělají obdobné věci jako zkoumané děti. Na druhé straně je však tato volba v souladu s obdobně všeobecně rozšířeným přesvědčením o tom, že se děti chtějí angažovat ve věcech, které jsou důležité pro dospělé. Sám měl pocit, že bude snazší analyzovat případy, v nichž budou situace po dětech vyžadovat více, než čeho jsou schopny, než případy, ve kterých budou děti vyžadovat větší výzvu, než jakou jim situace může nabídnout. Celkem srozumitelně pak hrdiny většiny jeho dilemat jsou dospělí a ani v jednom není dilematický konflikt konfliktem hráčů či pravidel v nějaké hře, ať už tzv. společenské či sportovní. A to přesto, že se Kohlberg vědomě snažil, aby dilematické situace vyvolávaly Piagetův smysl pro *reciprocitu* (Kohlberg, 1994).

Implicitně tedy jako by autor, kterému Piagetův přístup ke zkoumání vývoje morálky v dětském věku vděčil nejvíce za své rozšíření, odmítl účast dětí ve hrách s vrstevníky ve funkci zkušenosti důležité pro jejich morální vývoj, a potažmo metody jeho zkoumání, proto, že hrát hry je „dětinské“, či dokonce proto, že se při hraní her hráči nemohou dostávat do morálně *dilematických situací*. Ani později, když začal požadovat, aby děti měly příležitost reálně působit jako mravní aktéři ve společenství svých vrstevníků, nešlo mu o dětské hry, ale o jejich účast na samosprávě školy.

U nás piagetovskou tradici jako inspiraci pro každodenní mravní výchovu žáků a studentů nabízí ve své učebnici pro učitele a vychovatele (*Průhledy do psychologie morálky*) P. Vacek (2006). Českému čtenáři jednak poprvé zpřístupňuje většinu mikropříběhů J. Piageta, morální dilemata L. Kohlberga a R. E. Galbraitha a T. M. Jonese.<sup>4</sup>

Jednak, v předposledním *průhledu*, Vacek nabízí devatenáct principů k vedení *školy vychovávající charakter žáka*. Patnáctý je věnován účasti žáků na legislativní samosprávě školy: „Každé výchovně vzdělávací společenství (třída, škola) by mělo společnými silami pravidla vytvářet, dle potřeby a po vzájemné dohodě obměňovat a tím se učit demokracii. Zdá se, že toto je oblast, v níž žáky nejvíce podceňujeme. Ostatně děti se i bez dospělých při svých hrách na pravidlech domluvit dokážou“ (ibid., s. 85). Navazuje tudíž na to, co nabízel již první *průhled*, kde v pěti shrnujících návrzích aktivit odkazuje na Piageta a jeho výzkum vývoje dětského zacházení s pravidly hry a kde učitelům navrhuje, aby vytvářeli dětem co největší prostor pro spoluúčast při tvorbě pravidel, která upravují zejména vztahy mezi dětmi samými (ibid., s. 10).

Ideálně tedy učitelé mají dětem nabízet spoluúčast na legislativní samosprávě třídy, školy. Minimálně nemají podceňovat, že roli mravních aktérů v demokratickém společenství nabízejí dětské hry. Nemají *podceňovat*, že tato zkušenost je pro děti součástí „normálního“ vývoje. Nabízí se pak otázka, jak mají učitelé a vychovatelé chápat fungování dětských her jako podmínku „normálního“ morálního vývoje dětí. Co dětem vlastně hrozí, když budou

<sup>4</sup> Ti se minimálně svou publikací *Moral reasoning: A teaching handbook for adapting Kohlberg to the classroom* z roku 1976 zařadili mezi relevantní pokračovatele Kohlberga; potažmo piagetovské tradice.

Kohlberg (1927–1987) sám nejdříve v metodě diskuse o příbězích, prezentujících morální dilemata, viděl žádoucí alternativu k metodě přímé výchovy charakteru, ctností, nekritické mravní indoktrinace. Za jediný nezpochybnitelný, neb základní a antropologicky univerzální, pokládal princip spravedlnosti (*justice*). Učitelé a vychovatelé pak svým svěřencům měli dát příležitost k objevování vývojově zralější formy mravního usuzování (*moral reasoning/judgement*) o realizaci daného principu v konkrétních dilematických situacích, a to na základě reflexe rozporů ve formě, kterou dosud používají. V návaznosti na výsledky výzkumu kognitivního vývoje dítěte prováděného v piagetovské tradici měli tedy své svěřence provádět asistovanou *dysekvilibraci a ekvilibraci* jejich myšlení. Následně však začal požadovat, aby děti měly také příležitost reálně působit jako mravní aktéři ve společenství – tzv. *just community*. V rámci škol měly mít příležitost účastnit se tvorby pravidel školního života na společných shromážděních (*community meeting*) a tato pravidla pak také uvádět do praxe. Přitom spíše než o tzv. většinovou demokracii mělo jít o tzv. demokracii *konsenzuální* – kolektivní normy měly zohledňovat princip spravedlnosti vůči všem členům společenství (viz např. Kohlberg, 2010, původně 1985; nebo Power, Higgins, Kohlberg, 1989).

jen subjekty reprodukce, a nikoli také rekonstrukce mravních norem v sociální transmisi? A jak to, že ta účast ve hrách s pravidly, která má být klíčová, je ve své roli faktoru vývoje morálky jen věcí pravděpodobnosti, jen funkcí fakultativní? Jak to, že se ve hrách kontrolovaných kolektivní disciplínou vůči kódu cti a fair play mohou projevovat např. Zapletalem zmiňované projevy neochoty ke spolupráci? To jsou otázky, k nimž piagetovská tradice inspiruje, které však lze zároveň klást samotnému Piagetovi.

### Skrývající se nároky na orientaci v mravní problematice her

Pro českého čtenáře je branou k Piagetově teorii *Psychologie dítěte*, napsaná v roce 1966 s B. Inhelderovou. Ta však byla psaná „jen“ jako úvod ke studiu děl vzešlých z předchozího čtyřicetiletého výzkumu dětské psychologie<sup>5</sup> (Piaget, Inhelderová, 2007). Hlavním dílem je pak *The moral judgment of the child* (Piaget, 1948; původně 1932); v jehož větší části autor prezentuje výzkum morálního vývoje dětí pomocí *příběhů a klinických rozhovorů*.<sup>6</sup> Při hodnocení toho, který lhář, zloděj či nemotora zasluhuje přísnější trest; při hodnocení přiměřenosti a užitečnosti trestů jako takových; při hodnocení kolektivních trestů; při interpretaci nehod jako trestů automaticky přivolaných přestupkem; při hodnocení nerovného rozdělování rodičovských odměn a trestů mezi sourozenci; při hodnocení nerovností v přidělování úkolů ze strany dospělých; a při hodnocení uplatňování spravedlnosti mezi dětmi samými – se Piaget setkával s tzv. *morálním realismem*, a to častěji u těch mladších, do 7–8 let věku (blíže k rozdílům v odpovědích dětí viz též Klusák, 2011).

<sup>5</sup> Piaget (1896–1980) se v roce 1921 vrátil z Francie od A. Bineta do Švýcarska, nastoupil na místo ředitele Rousseauova institutu v Ženevě; v roce 1923 mu vychází *Le langage et la pensée chez l'enfant – Language and thought in the child*. V českém překladu byla *Psychologie dítěte* poprvé vydána v roce 1969. Koncem 90. let ji znovu vydal Portál; pak opakovaně, naposled v roce 2007. A tato 5. reedice je dnes prakticky rozebraná. Portál knihu označil za jeden ze svých bestsellerů.

<sup>6</sup> Svou metodu *klinického* zkoumání myšlení dítěte si Piaget vypracoval v úsilí o překonání slabín experimentů a testů na jedné straně a čistého pozorování na straně druhé. V zaměření na porozumění dílčímu obsahu v kontextu myšlení dítěte jako celku, v jeho perspektivě, je metoda podobná etnografickému rozhovoru zaměřenému na pochopení perspektivy domorodců, potažmo tzv. *insiders*. Inspiraci však Piaget nečerpal z praxe kulturních antropologů, nýbrž psychiatrů – z jejich metody získávání vhledu do duševní patologie jednotlivých pacientů. Popis metody prezentoval např. v *Úvodu k The Child's Conception of the World* (1997, s. 1–32; původně 1926).



Morální realismus je dle Piageta charakteristický morálkou objektivní odpovědnosti; doslovností až verbalismem v interpretaci sociálních pravidel; nekritickým vztahem k autoritě sociálních pravidel, silnějších a nadřazených; i naivním cynismem k ní. U morálky jednostranného respektu nejde o absenci citu pro spravedlnost. Cit pro spravedlnost v ní je – vývojově „méněcennější“ je jeho pojetí jako citu pro *spravedlnost poslušnosti*. Toto pojetí pak postupně a zčásti ustupuje vývojově „cennějšímu“ citu pro *spravedlnost zásluhovosti, rovnosti a případně i slušnosti* či *šlechbetnosti*. Obecněji řečeno, reprodukce sociálních pravidel založená na *jednostranném respektu* vůči dospělým (silnějším, nadřazeným) vede k *morálce poslušnosti – heteronomii*. Zárodečný cit pro povinnost vůči sociálním pravidlům je zde vývojově výdobytkem vůči *anomii* dítěte vzdoru kolem třetího roku. V mladším školním věku však má tato morálka *postupně a aspoň zčásti ustupovat* rekonstrukci sociálních pravidel založené na *vzájemném respektu; autonomii – morálce poslušnosti vůči spravedlnosti* (rekonstruované).

Obecně je tedy pro Piageta klíčová povaha sociálního pouta, v jehož rámci se morálka dětí rozvíjí. Jak je to ale ve hrách s vrstevníky, které otevřeně volají po vzájemné řevnivosti? K čemu se děti musí dopracovat v rekonstrukci sociálních pravidel, aby se i při kolektivní disciplíně vůči kódu cti a fair play nepropadaly zmiňované neochotě ke spolupráci?

Dle Piageta je to nejdříve vůbec schopnost *opravdové spolupráce*. Empirii prezentuje v kondenzované podobě v citované *Psychologii dítěte*.

„U dětí starších sedmi let jsou hry v kuličky velmi strukturované; partneři společně zachovávají známá pravidla, vzájemně se kontrolují, a hlavně v kolektivním duchu čestně soutěží, takže jedni vyhrávají a druhí prohrávají podle uznaných pravidel. Hry malých dětí mají naproti tomu zcela jiný charakter. Zaprvé – každé dítě převezme od starších více či méně rozdílná pravidla, protože pravidla jsou složitá a dítě si zprvu zapamatuje jen některá. Zadruhé – a to je ještě příznačnější – při hře se děti nekontrolují, každé si hraje podle svého a příliš se nestará o ostatní hráče. Konečně – a to především – ve hře nikdo neprohrává a všichni současně vyhrávají, protože cílem hry je bavit se. Každý hraje sám pro sebe, je skupinou jen podněcován a účastní se na kolektivním ovzduší. Soustředění na vlastní činnost a společenské jednání jsou tu zcela nerozlišené. Ani v rámci hry neexistuje opravdová spolupráce“ (Piaget, Inhelderová, 2007, s. 107).

Obecně si je Piaget vědom, že donucení ani spolupráce nejsou reálně nikdy ryzí. Spolupráce je pak v jeho pojetí rovněž *ideální rovnováhou* reálných sociálních vztahů více či méně ovlivněných donucením (Piaget, 1948). Hry tak dětem jenom nabízejí možnost, aby pro sebe objevily *spolupráci jako ideál*, jako mravní imperativ. Když se rozhádají, už si s druhými nezahrají. Samotná možnost objevování vzájemného respektu v dětských hrách, fakultativnost jejich role, je však dle Piageta nenahraditelná. A to vzhledem k tomu, jak se

dospělým s dětmi tento vztah obtížně navazuje a jak jednostranný respekt vůči silnějším a nadřízeným brání tomu, aby se děti vymanily z morálního realismu (ibid.).

Na první pohled je však paradoxní, že kritériem *opravdové spolupráce* je pro Piageta to, když dítě začne chápat pojem „výhry“ (viz též Piaget, 1948). Při vstřícnějším přístupu k jeho teorii však lze nakonec přijmout to, že zde vlastně odhalil dialektickou stránku výzvy pro rozvoj schopnosti spolupráce a *dilematickou povahu* mravní problematiky her; těch rozehrávajících sociální konfigurace založené na řevnivosti hráčů (srovnej s výše uvedenou poznámkou ke Kohlbergově orientaci na *morálně dilematické situace*). To, že kultivace spolupráce soutěží Piagetovi paradoxní nepřipadá, vyplývá z toho, že podle něj sociální potěšení, tak jako v diskusi, nespočívá v samotné soutěži, ale ve vzájemném ohodnocení soupeřících sil, které vede, díky dodržování společných pravidel, k závěru akceptovatelnému všemi (Piaget, 1948).

Paradigmatickou formou spolupráce pro Piageta není ani nápodoba druhých, ani prosté vzájemné obdarovávání se, natožpak hierarchicky organizovaná dělba práce a postavení – nýbrž diskuse. Autonomii jak v oblasti morální, tak intelektuální odvozuje od spolupráce na opakovaném srovnávání se s druhými, které je výsledkem vzájemné řevnivosti za vzájemné kontroly. V oblasti intelektuální je diskuse jako taková zdrojem autonomie v míře, nakolik vede k odhalování logických principů nezbytných pro společné hledání pravdy. V oblasti morální je řevnivost či jednostranné násilí ve hře zdrojem autonomie v míře, nakolik vede k odhalování principů jejich kontroly – nakonec ve spravedlnosti slušnosti či šlechetnosti (ibid.).

Jak se ale děti mají dobrat až k „objevování“ spravedlnosti slušnosti či šlechetnosti ve hrách rozehrávaných jako soutěže v obratnosti? Mezi těmi „závěry“, k nimž se dochází v diskusi a v soutěži v obratnosti, je přece rozdíl. Ten první je, v případě diskusí o pravidlech hry, společným produktem, pravidlem, rovným způsobem použitelným ke kontrole vzájemné řevnivosti. Ten druhý však není ničím jiným než asymetrií, narušením rovnosti mezi zúčastněnými. Maximálně zde lze tušit, jak se mohou hráči dobrat rekonstrukce pojmu spravedlnosti poslušnosti na spravedlnost zásluhovosti. Spolupráce jako pouto se jim vlastně nabízí jen mimo hru, v diskusích o pravidlech; ve hře pak maximálně při jejich dodržování. A nakonec by děti mohly dospět k tomu, že ta „spolupráce“ vlastně není první konstitutivní mravní imperativ – nýbrž že je ve službách imperativu ještě prvotnějšímu: „dobrovolné podřízení se těch méně obratných těm obratnějším“.

V encyklopedické *Psychologii hry* se Millarová k problematice vyjadřuje v kapitole *Soutěživé hry*. Nejdříve prezentuje názor, dle kterého jde i v případě soutěží o simulace skutečných dějů v životě společnosti – tedy o nácvik dovednosti soutěžit, bojovat či válčit ve společnosti a za společnost, jemuž se hráči věnují s jejím souhlasem. Vzápětí však tento názor označuje za *po-*

*vrchní* a jako *zajímavý* uvádí, s odkazem na J. Huizingu, názor, dle kterého *společenská hra je nepřátelství brzděné přátelstvím* (Millarová, 1978). V návaznosti na její úvahy bychom pak mohli říct, že Piaget možná šest let před Huizingou nabízel interpretaci her rozehrávajících soutěž v obratnosti jako jakýsi nácvik demokraticky organizovaných korektně vedených konkurzů (*fair play*) na vůdčí role ve společnosti. Piagetem zmiňovaná disciplína vůči *kódu cti* by pak mohla být „jen“ abstrakcí vůči pragmatické reakci na to, že jen díky poctivosti v dodržování pravidel mohou mít zúčastnění důvěru ve výsledek vzájemného měření v obratnosti.

Při vstřícnějším přístupu vůči Piagetově textu si však lze všimnout přece jen jakýchsi náznaků jeho tušení toho, jak by i ve hrách rozehrávajících soutěže v obratnosti mohla fungovat spolupráce mezi hráči nad rámec diskusí o pravidlech her a dodržování zvažovaných pravidel kontrolujících řevnivost. Abstrakcí z této spolupráce by se pak děti mohly dobírat až k „objevování“ spravedlnosti slušnosti či šlechetnosti, k tomu, že zcela prvotní v sociálním poutu může být nakonec přece jen imperativ „spolupráce“.

Empirie o kultivaci spravedlnosti rovnosti či slušnosti díky účasti ve hře však Piaget mnoho nenabízí. Někdy, pokud na konci partie měli hráči pocit, že vítěz je obehrál o příliš mnoho kuliček, používali pravidlo, kterým jej mohli přinutit k další partii zvoláním zaklínadla (*cougac*; údajně od *coup-gagné*); čemuž se ovšem vítěz mohl bránit včasným zvoláním protizaklínadla (*jan-cougac*). Někdy, pokud vítěz své protihráče obehrál o všechny jejich kuličky a neměl tolik cti, aby si s nimi zahrál odvetnou partii, mohl některý z hráčů zvolat příslušné zaklínadlo (*glaine*), a pak se na něj všichni vrhli, vyprázdnili mu kapsy a o kořist se podělili. Dost brutální spravedlnost rovnosti. Lépe je tomu se spravedlností slušnosti, když starší nechávali mladší házet z kratší vzdálenosti (Piaget, 1948).

Produktivnější v tomto ohledu byla jedna nedávno obhájená bakalářská práce *Ako si deti mladšieho školského veku konceptualizujú mravnú problematiku svojich hier?* (Pastíriková, 2012). Autorka si své téma nakonec zredukovala na otázku toho, čemu může v dětských hrách odpovídat výše zmíněný paradox v Piagetově teorii. Jí pozorované děti v jedné školní družině (mladšího školního věku) nesporně již rozuměly významu slova „výhra“ způsobem, který Piaget stanovuje jako kritérium schopnosti skutečné spolupráce ve hře a autonomního zacházení s pravidly hry. Na jedné straně se pak sice setkala s případy, kdy se děti při řešení sporných situací uchýlovaly k heteronomnímu argumentu psanými pravidly výrobců či paní vychovatelky. Na druhé straně však většinu sporných situací byly schopny řešit samy a pravidla zadávaná vychovatelkou či výrobcí byly schopny uvědoměle zjednodušovat či domýšlet v případech, kdy jim jejich přílišná komplikace nevyhovovala či jí nerozuměly. Setkávala se pak samozřejmě s tím, že přerušovaly hru pro diskuse vyplývající ze situací, kdy pravidla hry nebyla ve hře dodržovaná: ať už

shodou okolností či z důvodu více či méně záměrného podvádění některého z hráčů. V souhrnu tak autorka získala zkušenost, která potvrzovala základní výklad Piagetovy teorie, dle které děti při hrách mohou spolupracovat na stanovování pravidel a jejich dodržování ve hře. Získala však i zkušenost, podle které by šlo výklad Piagetovy teorie či ji samotnou rozpracovat.

Stručně řečeno, setkala se s tím, jak děti zacházejí se soutěží ve hře způsobem, který umožňuje hra jako samoúčelná sociální interakce a který by byl v rozporu s instrumentální účelovostí zmíněných konkurzů atd. Konkrétně? Mezi ty méně průkazné praktiky lze zařadit: podřizování se i nespravedlivému řešení v případě načtení z podvodu či nerozhodné situace v zájmu pokračování hry; a opakování hry. Další tři praktiky – svědčící o tom, že v interakci dětí hrajících hru rozehrávající soutěž mezi protihráči nemusí být nejdůležitější zjistit, kdo vyhraje – patří k těm průkaznějším. Děti byly schopny samy vymýšlet nová pravidla hry, která zvyšovala nároky na dovednosti, v nichž se poměřovaly. V situaci poměřování sil začátečníka a zkušeného hráče byli ti zkušenější schopni začátečníkovi nadržovat (uvádí i Piaget). Děti byly schopny jak převádění tzv. symbolické hry na soutěž (*Na maminku* → *Na policajta a zloděje*), tak soutěže na symbolickou hru (*Vild katten*: soutěž v postřehu o co největší množství kartiček → zahrávání si se symbolickým významem vlastnictví na kartičkách zobrazeného předmětu).

V souhrnu tak autorka narazila na příznaky toho, že děti i ve hře rozehrávající soutěž mezi protihráči více či méně intenzivně spolupracují na tom, aby si užily potěšení ze společného *procvičování senzomotorických a intelektuálních kombinací* (v terminologii Piagetově), ze společně *uspokoovaných dílčích pudů* (v psychoanalytické terminologii). A že jsou soutěžení o výhru ve hře taky schopny používat v souladu s „duchem hry“ (piagetovsky řečeno): jako prostředek podřízený zkvalitnění, zintenzivnění daného potěšení; tj. prostředek kontrolovaný přáním dopřát si toto potěšení vzájemně; přáním, v případě výchozí nerovnosti, volajícím po pozitivní diskriminaci – *spravedlnosti šlechtnosti*.

Zdůrazněme nakonec ono „taky“ – a to nejen pro opakované zkoumání platnosti fakultativní povahy her jako faktoru morálního vývoje, na niž upozorňoval Zappetala a kterou uznával Piaget. Ale především proto, abychom ocenili získanou teoretickou citlivost pro skrývající se náročnost výzev, které pro děti představuje orientace v dilematické povaze mravní problematiky jejich her.

### Závěrem

Závěrem dodejme jen dvě tři možnosti toho, jak by předkládaný badatelský příběh mohl dále pokračovat. Jednak by se dalo uvažovat o tom, jaká jsou specifika role dětských her v morálním vývoji dětí v případě těch dalších výše

zmíněných konfiguracích sociálních vztahů ve hrách obratnosti; a pak jsou zde ještě hry rozehrávající spíše náhodu, závrat' či předstírání.<sup>7</sup> Jednak by se dalo uvažovat o tom, jak je to se specifiky z hlediska rozdílu mezi prakticko-váním pravidel hry a jejich teoretickou reflexí v rámci Piagetova pojetí tzv. *prise de conscience* (*coming into consciousness*). Konečně by šlo uvažovat o prozkoumání problematiky v dílech Piagetových následníků, a to nejen těch, kteří se k němu hlásí. Např. zmíněný Huizinga (2000) ve své *Homo ludens* (o šest let mladší než *The moral judgment of the child*) sice z Piageta cituje jen *Le langage et la pensée chez l'enfant*, jeho úvahy o roli hry v psychogenezi morálky jsou však v mnohém analogické těm Piagetovým; byť se věnuje aspektu fylogenetickému, a nikoli ontogenetickému.

### Poděkování

Text vznikl v rámci projektu Morální vývoj předškoláků a školáků: jeho paradigmatické výzvy dle J. Piageta a jeho pokračovatelů – GA ČR P407/10/0807. Autor děkuje za poskytnutou podporu.

### Literatura

- AVEDON, E. M., SUTTON-SMITH, B. *The study of games*. New York: John Wiley and Sons, 1971. ISBN 0-471-03839-3.
- CAILLOIS, R. *Hry a lidé. Maska a závrat'*. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon, 1998. ISBN 80-902482-2-5.
- GALBRAITH, R. E., JONES, T. M. *Moral reasoning: A teaching handbook for adapting Kohlberg to the classroom*. Minneapolis: Greenhaven Press, 1976. ISBN 0-912-61622-9.
- HUIZINGA, J. *Homo ludens. O původu kultury ve hře*. Praha: Dauphin, 2000. ISBN 80-7272-020-1.
- KLUSÁK, M. Jsou hry obratnosti jen potenciálními soutěžemi? *Pedagogika*, 2008a, roč. 58, č. 3, s. 253–257. ISSN 0031-3815.

<sup>7</sup> Např. dle Piagetova (1948) zjištění byly dívky na jedné straně dříve schopny podřizovat pravidla hry spolupráci, na straně druhé nedocházely do stadia zájmu o pravidla pro pravidla. To lze číst i s opačnou pointou. Dívky hrály variantu hry Schovávaná: první pikající se vybírala rozpočítáváním; první zapikaná pikala v dalším kole; pokud pikající nikoho nezapikala, zřejmě pikala znovu. Více „vývojově vstřícná“ pro spolupráci a vzájemný respekt tedy byla hra, ve které jsou: zadávání a luštění hádanky v terénu skrytého druhého kombinované se soutěží v běhu – rozehrávané s definiční asymetrií rolí pikajícího a schovávajících se, tj. jako šikanování! Více „vývojově vstřícná“, tedy alespoň zprvu, byla hra rozehrávající šikanování než hra rozehrávající řevnivost soutěže? Možná.

- KLUSÁK, M. Konfigurace sociálních vztahů ve hrách školních dětí – teorie substantivní vs. formální. In PETRŮJANOŠOVÁ, M., MASARYK, R., LÁŠTICOVÁ, B. (Eds.). *Kvalitativní výzkum vo verejnóm priestore*. Bratislava: Kabinet výskumu sociálnej a biologickej komunikácie SAV Bratislava a Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave, 2008b, s. 141–146. ISBN 978-80-900981-9-0.
- KLUSÁK, M. Hry školních dětí – samoučelná spolupráce, soutěž, šikana? *Pedagogický časopis*, 2010, roč. 1, č. 1, s. 49–63. ISSN 1338-1563.
- KLUSÁK, M. At' žáci a žákyně hrají kuličky! In KAŠČÁK, O., PUPALA, B. (Eds.). *Škola – statický element v sociálnej dynamike*. Bratislava: Iura Edition, 2011, s. 256–261. ISBN 978-80-8078-459-1.
- KLUSÁK, M., KUČERA, M. *Dětské hry – games*. Praha: Karolinum, 2010a. ISBN 978-80-246-1758-9.
- KLUSÁK, M., KUČERA, M. Ke klasifikaci dětských her. *Národopisná revue*, 2010b, roč. 20, č. 3, s. 185–194. ISSN 0862-8351.
- KOHLBERG, L. The development of modes of moral thinking and choice in the years 10 to 16. A dissertation submitted to the Faculty of the Division of the social sciences in candidacy for the degree of doctor of philosophy. In PUKA, B. (Ed.). *Moral development. A compendium. Volume 3 Kohlberg's original study of moral development*. New York: Garland, 1994, s. 1–499. ISBN 0-8153-1550-3.
- KOHLBERG, L. Resolving moral conflicts within the just community. In HARDING, C. G. (Ed.). *Moral dilemmas and ethical reasoning*. Piscataway: Transaction Publishers, 2010, s. 71–98. ISBN 978-1-4128-1341-9.
- KUČERA, M. On writing and handwriting. *Pedagogický časopis*, 2010, roč. 1, č. 2, s. 11–28. ISSN 1338-1563.
- MILLAROVÁ, S. *Psychologie hry*. Praha: Panorama, 1978.
- OPIE, I., OPIE, P. *Children's games in street and playground*. Oxford: Clarendon Press, 1969.
- PASTÍRIKOVÁ, J. *Ako si deti mladšieho školského veku konceptualizujú mravnú problematiku svojich hier?* Nепublikovaná bakalářská práce. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012.
- PIAGET, J. *The moral judgment of the child*. Glencoe: Free Press, 1948.
- PIAGET, J. *Play, dreams and imitation in childhood*. London: Heinemann, 1951.
- PIAGET, J. *The Child's Conception of the World*. London: Routledge, 1997. ISBN 0-415-16887-2.
- PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-263-8.
- POWER, F. C., HIGGINS, A., KOHLBERG, L. *Lawrence Kohlberg's approach to moral education*. New York: Columbia University Press, 1989. ISBN 0-231-05976-0.
- SUTTON-SMITH, B. *The games of New Zealand children*. Berkeley: University of California Press, 1959.
- ŠVAŘÍČEK, R. Neuvědomované obsahy her. *Studia paedagogica*, 2010, roč. 15, č. 2, s. 173–179. ISSN 1803-7437.
- TURIEL, E. The development of morality. In DAMON, W., LERNER, R. M. (Editors-in-Chief), EISENBERG, N. (Ed.). *Handbook of child psychology. Volume three: Social, emotional, and personality development*. New York: Wiley, 2006, s. 789–857. ISBN 0-471-27290-6.
- VACEK, P. *Průhledy do psychologie morálky*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2006. ISBN 80-7041-188-0.
- ZAPLETAL, M. *Velká encyklopedie her. Svazek 1. Hry v přírodě*. Praha: Olympia, 1985.

**O autorovi**

**PhDr. MIROSLAV KLUSÁK, CSc.**, přednáší na Katedře psychologie Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Jako člen Pražské skupiny školní etnografie se podílel zejména na longitudinálním výzkumu dětské kresby a učení, zkoumal také hry školních dětí. V současnosti se věnuje tématu morálního vývoje předškoláků a školáků.

Kontakt: [miroslav.klusak@pedf.cuni.cz](mailto:miroslav.klusak@pedf.cuni.cz)

**About the author**

**MIROSLAV KLUSÁK** lectures at the Psychology Department at the Faculty of Education at Charles University in Prague. As a member of the Prague Group of School Ethnography, he participated in a longitudinal research of children's drawing and learning. He is also interested in school children's games. His current research focuses on moral development of pre-school children and pupils.

Contact address: [miroslav.klusak@pedf.cuni.cz](mailto:miroslav.klusak@pedf.cuni.cz)

