

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI**

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

**MICHAELA MAŇASOVÁ**

VYUŽITÍ MORÁLNÍHO PODTEXTU V KRÁSNÉ LITERATUŘE PŘI PRÁCI S OSOBAMI  
S PSYCHOSOCIÁLNÍM OHROŽENÍM A NARUŠENÍM

OLOMOUC 2015

vedoucí práce: Mgr. Lucia Pastieriková, Ph.D.

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci zpracovala samostatně pod odborným vedením Mgr. Lucie Pastierikové, Ph.D. a použila jen prameny uvedené v seznamu bibliografických citací.

V Olomouci dne

Michaela Maňasová

## **Poděkování**

Děkuji vedoucí mé bakalářské práce Mgr. Lucii Pastierikové, Ph.D. za její drahocenný čas, který mi poskytla pro účel této práce, za odborné vedení a připomínky k realizaci mé práce. Rodině děkuji za podporu.

Děkuji

# Obsah

<b>Úvod</b> .....	<b>5</b>
<b>1 Psychosociální narušení a ohrožení</b> .....	<b>6</b>
1.1 Klasifikace poruch chování.....	8
1.2 Příčiny poruch chování .....	12
1.3 Prevence poruch chování .....	13
<b>2 Morálka a morální vývoj</b> .....	<b>15</b>
2.1 Pojmy související s morálkou .....	15
2.2 Morální vývoj .....	17
2.2.1 <i>Jean Piaget</i> .....	17
2.2.2 <i>Lawrence Kohlberg</i> .....	21
<b>3 Využití morálního podtextu při práci s krásnou literaturou</b> .....	<b>26</b>
3.1. Modlitba pro Kateřinu Horovitzovou .....	26
3.2 Paní Bovaryová.....	31
<b>Závěr</b> .....	<b>37</b>
<b>Seznam literatury</b> .....	<b>38</b>
<b>Anotace</b> .....	<b>41</b>

## Úvod

Při studiu skript ke zkoušce do etopedie, jsme narazili na otázku – Je možné propojit poruchy chování s krásnou literaturou? Zaujala nás, začali jsme o ní přemýšlet a nakonec její pojmenování upravili – Jak se dá využít morální podtext při práci s osobami s psychosociálním narušením či ohrožením v krásné literatuře? Tak vznikla tedy první myšlenka naší bakalářské práce, pro mě jako studentku speciální pedagogiky a českého jazyka a literatury na Pedagogické fakultě to byla, dá se říct, výzva. Začali jsme přemýšlet, o jakých dílech budeme psát, z české literatury nás napadaly tituly jako Máj, Krakatit, Spalovač mrtvol či Modlitba pro Kateřinu Horovitzovou, ze světové například Sofiina volba, Paní Bovaryová, O myších a lidech nebo Zločin a trest.

V teoretické části se věnujeme morálce, morálnímu vývoji a ze všeho nejdříve vymezení pojmů psychosociální ohrožení a narušení. Po definování těchto pro naši práci důležitých hesel jsme se začali zabývat etopedií, jejím vymezením, postavením cílových osob v ní a také její interdisciplinariitou. Dále pojednáváme o klasifikaci poruch chování, nejprve uvádíme tzv. klasickou klasifikaci poruch chování a poté i třídění poruch chování podle Mezinárodní klasifikace nemocí. V další podkapitole uvádíme příčiny poruch chování z pohledů několika významných autorů. Při poruchách chování je velmi důležitá i prevence, o které hovoří poslední podkapitola první kapitoly. Druhá kapitola je už více zaměřena na morálku a morální vývoj. Zpočátku uvádíme pojmy, které hrají klíčovou roli pro porozumění dalšímu textu. Na morální vývoj nahlížíme z pohledu dvou významných psychologů - Jeana Piageta a Lawrence Kohlberga.

Při studiu odborné i krásné literatury nás tohle téma úplně pohltilo. Začali jsme si uvědomovat, jak naše okolí formuje naše myšlenky a morální přesvědčení, že to či ono je správné. Významnou roli při výchově hrají rodiče, děti kopírují jejich chování a automaticky do určitého věku přebírají hodnoty svých rodičů. Často jsou potom děti ve školách trestány za něco, co po vzoru svých rodičů považují za zcela normální. Uvědomili jsme si, jak na děti působí potrestání za špatné jednání a jak se v dětech tvoří vazba špatné chování = potrestání, která dle našeho názoru není vůbec správná pro zdravý rozvoj sebevědomí dítěte.

Cílem naší práce je poukázat na morální podtext v krásné literatuře, který si často čtenáři neuvědomují a neberou ho v potaz. Tento podtext ukazujeme v literatuře české i zahraniční. Dále chceme poukázat na propojenost speciální pedagogiky a krásné literatury, a to právě vyhledáváním takových to osob v krásné literatuře a nabitím informací z odborných publikací. Chceme díla krátce analyzovat a zaměřit se hlavně na charakteristiku ohrožené či narušené osoby. Z konkrétního díla se budeme snažit vybrat několik úryvků a na nich ukazovat morální hodnoty. Byly bychom rády, kdyby tyto úryvky sloužily vyučujícím českého jazyka při práci s literaturou.

Motto:

*„Lidská morálka není majákové světlo silně vyzařující a osvětlující v ostrých konturách vše, nač dopadne. Je to spíš malý plamínek svíčky vrhající mnohé nejasné stíny, blikající a prskající v silném větru moci a vášni, chamtivosti a ideologií. Posuneme-li ho však blíže srdci a ochráníme dlaněmi, zažene tmu a duši zahřeje“.*

*J. Q. Wilson*

## 1 Psychosociální narušení a ohrožení

V úvodu této kapitoly bychom se chtěli zaměřit na vysvětlení pojmu psychosociální narušení a ohrožení. Dále bychom chtěli vymezit termín etopedie a s ním spojené poruchy chování, poukázat na možné příčiny a jejich prevenci poruch chování a zařadit poruchy chování do Mezinárodní klasifikace nemocí. Také bychom se chtěli věnovat postavení cílových skupin ve speciální pedagogice a etopedii a v závěru ukázat interdisciplinaritu toho oboru.

Dle Velkého psychologického slovníku znamená psychosociální „vztahující se k vlivu společnosti na vývoj a stav psychiky“ (Hartl, Hartlová, 2010, s. 476). „Narušeností rozumíme stav trvalých patologických projevů v různých dimenzích osobnosti“ (tamtéž, s. 333). Za **psychosociální narušení** je považováno takové narušení psychické a sociální integrity<sup>1</sup>, v důsledku kterého jedinec porušuje sociální normy a jedná v rozporu s očekáváním okolí vůči němu. Tyto vlivy mohou mít charakter limitovaného působení, narušení je tedy reparabilní<sup>2</sup> (Vašek, 2003). **Psychosociálním ohrožením** je označování dlouhodobé nepříznivé působení různých psychických, sociálních a jiných faktorů, tendencí, rizik a vlivů na jedince. Pokud nastane zvrát v jejich působení, mohou poznamenat integritu jedince a způsobit jeho narušení (Vašek, 2003).

Osobami s psychosociálním narušením a ohrožením se blíže věnuje speciálně-pedagogická disciplína etopedie.

„**Etopedie** se zabývá nejen edukací, ale také prevencí, diagnostikou, terapií, poradenstvím, sociální rehabilitací či resocializací osob s poruchami chování, emocí,

---

<sup>1</sup> Integrita – celistvost, nedotknutelnost, neporušenost všech struktur a funkcí (Hartl, Hartlová, 2010, s. 224).

<sup>2</sup> Reparabilní – opravitelný, napravitelný, schopný obnovy (Hartl, Hartlová, 2010, s. 496).

hodnotových orientací a sociálních vztahů. Využívá poznatků z mnoha oborů při práci s cílovými skupinami, tedy osobami s psychosociálním ohrožením a narušením. Cílem oboru je maximální osobnostní a sociální rozvoj těchto jedinců“ (Hutyrová, Růžička, Spěváček, 2013, s. 25).

U každého dítěte se někdy projeví nějaká necitlivost nebo neposlušnost, a bude záležet na tom, jak dlouho problém trvá a jakou má intenzitu, zda budeme takové chování považovat za problémové. Tento úsudek je velmi subjektivní. Závisí to na naší toleranci, vlastním žebříčku hodnot a morálních schématech (Hutyrová, 2006).

### **Postavení cílových skupin v etopedii a ve speciální pedagogice**

Specifické postavení související se sociální dimenzí problémů mají ve speciální pedagogice osoby s psychosociálním ohrožením a narušením. Etopedie se v rámci struktury speciálněpedagogických disciplín diferencuje jak odborným názvoslovím, tak především v charakteristice cílových skupin – osob s psychosociálním ohrožením a postižením:

- V ostatních disciplínách jsou objektem zájmu osoby s mentálním, smyslovým, tělesným postižením nebo narušením povětšinou vrozeným, v etopedii převládají individua s psychosociálním ohrožením a narušením získaným v průběhu života.
- Při práci s osobami s psychosociálním postižením či ohrožením je podstatná vnitřní motivace ke změně, vyslovení problému a upřesnění držitele problému. Méně podstatnou skutečností je intenzita ohrožení či narušení.
- Významná nejednota může také záležet na negativním vnímání osob s psychosociálním ohrožením a postižením v celospolečenských souvislostech (Hutyrová, Růžička, Spěváček, 2013).

V naší společnosti se můžeme setkat s negativním názorem na psychosociální ohrožení a především narušení. Někteří zastávají názor, že si za něj v podstatě mohou jedinci sami. Narušení je ovlivněno špatnými charakterovými vlastnostmi, postoji jedinců a hodnotovými orientacemi: viz např. děti s poruchami chování ničí majetek druhých, kradou a jsou agresivní; lidé s problémem závislosti na návykových látkách aj. Jiná narušení či ohrožení jsou zapříčiněna dispozicemi tělesnými, mentálními či smyslovými, jež nejsou samotným jedincem ani dalšími faktory tolik ovlivnitelné (Hutyrová, Růžička, Spěváček, 2013).

## **Interdisciplinarita<sup>3</sup> etopedie**

Etopedie ve skladbě speciálněpedagogických disciplín v současné době představuje obor multidisciplinární, který těsně spolupracuje s ostatními odvětvími speciální pedagogiky. Na speciálněpedagogické práci u osob s psychosociálním ohrožením a narušením se účastní více odborníků z různých oborů a s rozmanitými úhly pohledu. Etopedie spolupracuje jak s obory biologickými, tak i společenskými – tedy s psychologii, sociologií, filosofií, pedagogikou, právními i medicínskými obory. Tato spolupráce vychází z multifaktoriálních hledisek důvodu vzniku psychosociálního ohrožení a narušení. Podstatným zprostředkovatelem této spolupráce je sjednocení hledisek psychologických, pedagogických, sociálních, legislativních, medicínských a dalších (Hutyrová, Růžička, Spěváček, 2013).

### **1.1 Klasifikace poruch chování**

Nejčastější členění poruch chování podle stupně, forem, závažnosti a obsahu je následující:

**Chování disociální** – nespolečenské, nepřiměřené, avšak zvládnutelné a zvládané vhodnými pedagogickými postupy. Vyskytuje se velmi často ve výchově rodinné a školní, podstatným znakem je, že nenabývá dimenze sociální. Jde o drobnější prohřešky proti běžným zvyklostem společenské normy. Pomoc v řešení poskytují poradenské instituce.

**Chování asociální** – je patrně v rozporu se zvyklostmi společenské morálky, jedinci chybí sociální citění a na první pohled se odlišuje od průměru. Situace vyžaduje speciálně pedagogický postup. Na řešení se podílí nejen poradenský systém, ale i speciální výchovné zařízení, zdravotnické instituce a terapeutická pracoviště. Situace vyžaduje speciálně pedagogický postup.

**Chování antisociální** – má charakter protispolečenského vystupování. Jedinec poškozuje sám sebe, své okolí, společnost, ohrožuje hodnoty, život i společnost. Je nutné počítat s dlouhodobější nápravou, velmi často dochází k recidivě, návrat do původního sehrává výraznou roli. (Slomek, 2006).

---

<sup>3</sup> Interdisciplinární – jsoucí mezi odbornými odvětvími, úseky, mezioborový, meziodvětvový (Kraus, 2007, s. 356).



## **Dle MKN-10 se poruchy chování a emocí se začátkem v dětství a dospívání dělí:**

### **F90 HYPERKINETICKÉ PORUCHY**

Skupina poruch, která je charakterizována časným začátkem, velmi slabou vytrvalostí v činnostech, které vyžadují schopnosti poznávací. Děti často přebíhají od jedné činnosti ke druhé, i když není ani jedna dokončena, navíc dost často bývají špatně regulovatelné a nadměrně aktivní. Mohou být přítomny i další abnormality. Jedinci s hyperkinetickou poruchou jsou často impulsivní a neukáznění, mají větší sklony k úrazům a velmi snadno se dostávají do střetu zájmu s disciplínou pro bezmyšlenkovité porušování pravidel. Vztah těchto jedinců k dospělým je často desinhibován<sup>4</sup> pro nedostatek odstupů a normální opatrnosti. V kolektivu ostatních dětí nejsou příliš oblíbené a snad se stávají izolovanými. Schopnosti poznávací jsou opožděné a disproporcionálně<sup>5</sup> časté je specifické opoždění v jazykovém a motorickém vývoji. Druhotnými komplikacemi jsou nízké sebevědomí a disociální<sup>6</sup> chování.

- F90.0 Porucha aktivity a pozornosti
- F90.1 Hyperkinetická porucha chování
- F90.8 Jiné hyperkinetické poruchy
- F90.9 Hyperkinetická porucha

### **F91 PORUCHY CHOVÁNÍ**

Tyto poruchy se projevují opakovaným a přetrvávajícím agresivním, asociálním nebo vzdorovitým chováním. Chování by mělo být za hranicí sociálního chování odpovídající danému věku, běžného dětského zlobení nebo rebelantství dospívajících a mělo by trvat dobu delší než šest měsíců. Tyto projevy mohou přispět k odhalení jiné psychiatrické poruchy a v tom případě by měla být upřednostněna příslušná diagnóza.

Diagnóza je založena například na nadměrném praní nebo týrání se, krutosti ke zvířatům nebo k lidem, zakládání požárů, opakované lži, útěku z domova, nekázní, závažné destrukci<sup>7</sup> majetku, krádeži, záškoláctví, neobvykle silných a častých výbuchách vzteku. Pro diagnostiku postačí jen jeden výrazný typ chování, ne ovšem ojedinělý disociální čin.

- F91.0 Porucha chování vázaná na vztahy k rodině

---

<sup>4</sup> Disinhibice – odtlumení, ztráta zábrán (Hartl & Hartlová, s. 103, 2010).

<sup>5</sup> Dis – ne, roz (Hartl & Hartlová, s. 102, 2010). Proporcionalita – úměrnost, přiměřenost (Hartl & Hartlová, s. 448, 2010).

<sup>6</sup> Sociální – týkající se společenských vztahů (Hartl & Hartlová, s. 537, 2010).

<sup>7</sup> Destruktivita – chování vedoucí k ničení a poškozování předmětů či napadání lidí (Hartl & Hartlová, s. 96, 2010).

- F91.1 Nesocializační porucha chování
- F91.2 Socializovaná porucha chování
- F91.3 Opoziční vzdorovité chování
- F91.8 Jiné poruchy chování
- F91.9 Porucha chování

## F92 SMÍŠENÉ PORUCHY CHOVÁNÍ A EMOCÍ

Kombinace trvale agresivního, disociálního nebo vzdorovitého chování s jasnými příznaky úzkosti, deprese nebo jiných poruch emocí je charakteristická pro tuto skupinu. Musí být splněny jak znaky pro emoční poruchy v dětství, tak pro poruchy chování v dětství, nebo poruchy nálad nebo diagnóza neurózy typu dospělých.

- F92.0 Depresivní porucha chování
- F92.8 Jiné smíšené poruchy chování a emocí
- F 92.9 Smíšená porucha chování a emocí

## F93 EMOČNÍ PORUCHY SE ZAČÁTKEM SPECIFICKÝM PRO DĚTSTVÍ

Nejedná se o samostatnou kvalitativní poruchu, ale ve své podstatě jde o zveličení normálního vývojového trendu. Podstatným diagnostickým a klíčovým rysem je přiměřenost vývoje.

- F93.0 Separační<sup>8</sup> úzkostná porucha v dětství
- F93.1 Fobická<sup>9</sup> anxiózní<sup>10</sup> porucha v dětství
- F93.2 Sociální anxiózní porucha v dětství
- F93.3 Porucha sourozenecké rivality
- F93.8 Jiné dětské emoční poruchy
- F93.9 Dětská emoční porucha

## F94 PORUCHY SOCIÁLNÍCH FUNKCÍ SE ZAČÁTKEM V DĚTSTVÍ A DOSPÍVÁNÍ

Jedná se o různorodou skupinu poruch, které se projevují již během vývojového období a mají společné odchylky v sociálních funkcích. Typickým projevem není snížená

---

<sup>8</sup> Separace – oddělování, oddělení, odlučování, odloučení (Kraus, 2007, s. 722).

<sup>9</sup> Fobie – chorobný strach před někým nebo něčím anebo před určitou činností (Kraus, 2007, s. 250).

<sup>10</sup> Anxiózní – naplněný, projevující se úzkostí, spojený z úzkostí, úzkostný (Kraus, 2007, s. 65).

nebo nedostatečná sociální kapacita, která by byla zřejmá ve všech oblastech funkcí. Klíčovými projevy jsou vážné poruchy a nedostatek vnějšího prostředí.

- F94.0 Elektivní<sup>11</sup> mutismus<sup>12</sup>
- F94.1 Reaktivní porucha přichylnosti dětí
- F94.2 Porucha desinhibovaných vztahů u dětí
- F94.8 Jiné dětské poruchy sociálních funkcí
- F94.9 Porucha dětských sociálních funkcí

## F95 TIKY

Jedná se o syndrom, jehož hlavním projevem je nějaká forma tiků. Tik je rychlý, nerytmický motorický pohyb, mimovolný, opakující se, nebo zvukový projev, který najednou začne a nemá jasný smysl. Tik je neovlivnitelný vůlí, po určitou dobu může být potlačen a znovu se objevit při stresových situacích. Tik vymizí ve spánku. Podle projevů je můžeme rozdělit do několika skupin – tiky motorické (mrkání, trhání rameny), tiky zvukové (popotahování nosem, smrkání), tiky komplexní (oplácávání sám sebe, hopsání), tiky komplexní hlasové (opakování vlastních zvuků a slov).

- F95.0 Přejídná tiková porucha
- F95.1 Chronické motorické nebo vokální tiky
- F95.2 Kombinovaná tiková porucha vokální a mnohočetná motorická
- F95.8 Jiné druhy tiků
- F95.9 Tiková porucha

## F98 JINÉ PORUCHY CHOVÁNÍ A EMOCÍ SE ZAČÁTKEM OBVYKLE V DĚTSTVÍ A DOSPÍVÁNÍ

Tato nestejnorodá skupina poruch je charakterizována společným začátkem v dětství, ale jinak se v mnohém liší. Někdy se jedná o dobře poznatelné syndromy, jiné jsou poznatelné až delším zkoumáním různých projevů, které mohou být sdružené s psychosociální poruchou.

- F98.0 Neorganická enuréza<sup>13</sup>
- F98.1 Neorganická enkopréza<sup>14</sup>

---

<sup>11</sup> Elektivní – výběrový (Kraus, 2007, s. 201).

<sup>12</sup> Mutismus – psychicky podmíněná němota při normálním stavu mluvidel a bez orgánového postižení centrálního nervového systému (Kraus, 2007, s. 541).

<sup>13</sup> Enuréza – bezděčné pomočování, zejména noční (Kraus, 2007, s. 211).

- F98.2 Poruchy příjmu potravy v kojeneckém a dětském věku
- F98.3 Pika kojenců a dětí
- F98.4 Stereotypní pohybové poruchy
- F98.5 Koktavost
- F98. 6 Breptavost
- F98.8 Jiné určené poruchy chování a emocí, se začátkem vyskytujícím se obvykle v dětství a v dospívání
- F98.9 Neurčené poruchy chování a emocí, se začátkem vyskytujícím se obvykle v dětství a v dospívání (WHO, 1992).

## ***1.2 Příčiny poruch chování***

Chování člověka ve společnosti souvisí s kvalitou jeho duševního života. Některé poznatky o něm máme k dispozici, jiné zatím předpokládáme. Víme, že dítě přicházející na svět není „nepopsaný list papíru“, je dána jeho základní genetická struktura, jsou nastaveny neurovývojové procesy a jeho další fungování je otázkou „odprogramování“. Vlivy, které budou rozhodovat o jeho budoucí osobnosti a inteligenci, mohou být pozitivní i negativní (Tárková, 2001).

Nejprve bychom se chtěli zmínit o **psychologicky podmíněných poruchách chování**. Porucha chování jako projev náhradního uspokojení při ztrátě, citové deprivaci nebo vyjádření potřeby pozornosti a uznání. Smysl náhradního uspokojení si dítě často neuvědomuje a své činy neumí vysvětlit. Dále může být porucha chování jako volání o pomoc. Tyto poruchy bývají časté při specifických či náhlých aktuálních situacích, dítě nezná důvod činu, ale není to zaměřeno na uspokojení vlastních potřeb. Porucha chování se může vztahovat k emoční deprivaci (Hutyrová, 2006). Často se vyskytuje u dětí s ADHD, nebo specifickými poruchami učení (Krejčířová, 1997). Porucha chování se může projevit na bázi disharmonického<sup>15</sup> vývoje osobnosti. Predisponujícím<sup>16</sup> faktorem k disharmonickému vývoji osobnosti může být drobné organické poškození CNS a specifické poruchy učení (Hort,

---

<sup>14</sup> Enkopréza – mimovolná defekace bez organické poruchy (Kraus, 2007, s. 210), defekace – vypuzování stolice konečníkem (Kraus, 2007, s. 153).

<sup>15</sup> Disharmonie – nesoulad, nelibozvuk, nevyváženost, neúměrnost (Kraus, 2007, s. 178).

<sup>16</sup> Predispozice – vrozená nebo získaná způsobilost k něčemu, sklon, náchylnost (Kraus, 2007, s. 646).

2001). Také závažné psychické poruchy mohou být projevem poruch chování (Hutyrová, 2006).

Dále bych chtěli upozornit na **rodinně podmíněné poruchy chování**. Problémem může být to, že rodiče nemají dostatečně přijaté za své morální normy, v těchto rodinách bývá výchova nedůsledná a dítě nebývá potrestáno za špatné chování jako takové, ale jen za okolnosti s tímto chováním spojené (Hutyrová, 2006). Dále může být dítě s poruchou chování bráno jako obětní beránek v rodině. V tomto případě porucha pomáhá v udržování rodinné rovnováhy, lze jí vysvětlovat všechny problémy v rodině (Krejčířová, 1997).

V literatuře najdeme mnoho různých etiologií poruch chování, které se často prolínají. Slomek (2006) dělí poruchy chování z hlediska příčiny na 3 části – vliv sociálního prostředí, geneticky podmíněná dispozice, oslabení nebo porucha centrálního nervového systému. Stejně na problematiku nahlíží i Vágnerová (2012), která uvádí, že příčiny mohou být různé a mají multifaktoriální podmínění – genetická dispozice, biologická dispozice, úroveň inteligence a vliv sociálního prostředí.

### ***1.3 Prevence poruch chování***

Prevence rizikového chování je jednodušší a není tak finančně náročná než následné intervence (Hutyrová, Růžička, Spěváček, 2013). Dle Českého etymologického slovníku znamená prevence „předcházení něčemu, ochrana před něčím“ (Rejzek, 2012, s. 500).

Prevenici podle WHO již tradičně dělíme (Kalina, 2003a) na primární, která se zabývá předcházením problému, sekundární, která se zabývá předcházením vzniku, rozvoji a trvání problému u osob, které už někdy nějaký problém měly. Sekundární prevence se používá jako souhrnný název pro intervenci, poradenství a léčení. Terciární prevence se zabývá předcházením trvalého a vážného sociálního či zdravotního poškození plynoucího z problému (Hutyrová, Růžička, Spěváček, 2013).

Ústav pro lékařství Americké akademie věd (Institu of Medicine) inovoval koncem minulého století výše uvedený model prevence, jenž plánuje využít tuto preventivní trichotomií (McGrath a kol., 2007) – prevence všeobecná, selektivní, indikovaná.

MŠMT ČR rozdělilo primární prevenci rizikového chování na specifickou a nespecifickou. Specifickou prevencí jsou myšleny takové programy a aktivity, které jsou zaměřeny na některou konkrétní formu rizikového chování. „Pouhá“ nabídka volnočasových aktivit je brána jako nespecifická primární prevence rizikového chování, protože není zaměřena přímo na danou formu rizikového chování (Hutyrová, Růžička, Spěváček, 2013).

Pro potřeby etopedické praxe se budeme zabývat především prevencí **primární**. Černý (in Miovský a kol., 2010) v souladu s Gallà dělí specifickou prevenci primární do tří úrovní. První je všeobecná primární prevence, která se zaměřuje na běžnou populaci dětí a mládeže, nerozlišuje více či méně rizikové skupiny, rozlišuje je podle věku, případně podle sociálních faktorů. Druhá je selektivní primární prevence, ta je zaměřena na osoby, u kterých se ve zvýšené míře projeví rizikové faktory pro vznik a vývoj různých forem chování. S těmito osobami se pracuje buď individuálně, nebo v malých skupinách. Třetí je indikovaná primární prevence, která se zabývá jedinci, jenž jsou vystaveni působení výrazně rizikových faktorů nebo těmi, u kterých se objevily projevy rizikového chování (Hutyrová, Růžička, Spěváček, 2013).

Z textu vyplývá, že potřeby a nároky kvalifikace směrem od všeobecné k indikované primární prevenci jsou shodné s postupem od primární k terciární prevenci.

V úvodní kapitole jsme se na začátku zaměřili na vysvětlení psychosociálního narušení a ohrožení, dále pak na obecné záležitosti týkající se etopedie, jejího postavení ve společnosti a interdisciplinarity. Větší pozornost jsme věnovali poruchám chování, kde jsme poukázali na možné příčiny, prevenci a také jsme poruchy chování zařadili do Mezinárodní klasifikace nemocí.

## 2 Morálka a morální vývoj

Vzhledem k tomu, že se budeme věnovat problematice morálního vývoje a morálky, musíme si na úvod vymežit základní pojmy.

### 2.1 Pojmy související s morálkou

V této chvíli předpokládáme za důležité objasnit si některé termíny, které úzce souvisí s morálkou.

**Svědění** – v širším slova smyslu znamená způsobilost lidského ducha rozpoznat mravní hodnoty, zákony a příkazy, v užším slova smyslu pak jejich použití na vlastní bezprostřední jednání. Jedná se o vnitřní instance<sup>17</sup>, která zcela osobitým, nepřeslechnutelným způsobem říká člověku, co má udělat či neudělat. Je to vnitřní hlas v nás, který nás před něčím varuje, něco nám zakazuje nebo přikazuje či dovoluje. Po činu nás chválí, soudí nebo odsuzuje (Brugger, 1994). Svědomí je vrozený cit pro to, co je a není správné, z pohledu náboženství lze popsat jako „Boží hlas“ v duši. Je možné přiklánět se k názoru, že výsledkem sociálního nebo psychologického působení je univerzální zkušenost svědomí. Můžeme obecně říci, že prostřednictvím svědomí, získáváme mravní podvědomí, které považujeme za zdroj žebříčku hodnot a mravní intuice předcházející rozumovým argumentům. Z přemítání o mravním citu obvykle vycházejí mravní argumenty (Thompson, 2004).

**Mravnost** – naše jednání spočívající na svobodném rozhodnutí odpovídá obecným mravním normám, standardům a zvyklostem v příslušném sociálně – kulturním kontextu. Nemusí být reflektována a kotvena svědomím, to je hlavní rozdíl mezi mravností a morálkou. V imperativní rovině byla mravnost definována jako poddajnost morálnímu zákonu, její příčinou byla povinnost, která byla chápána jako čistá rozumová podoba mravní zásady; mravnost byla tedy pochopena jako znak vůle. Často mravnost vztahujeme na chování člověka v oblasti sexuality. Nelze ji oproti např. legitimnímu právu zaručit. Přestupek proti právu může mít následky, popř. nedodržení stanovených norem vede k neplatnosti jednání; přestoupení mravnosti není zákonně postižitelné. Mravnost neslučitelná s jednáním nemusí být

---

<sup>17</sup> Instance – rozhodující činitel (Kraus, 2007, s. 353).

vždy naléhavě nemorální a to z příčiny vázanosti na okruh legality<sup>18</sup> nikoli však legitimacy<sup>19</sup> (Horyna, Štěpán, Blecha, Šaradín, 1998).

**Mravní zákon** – člověk je povinen chovat se podle moravního zákona, který ho má vést k tomu, „aby miloval a konal dobro a vyhýbal se zlu“. V jeho svědomí se ozývá tento zákon. Člověk je již od narození zraněn prvotním hříchem a podléhá chybám (bludům). Bůh dal člověku svobodu a člověk je tak přirozeně nakloněn ke zlému (KKK<sup>20</sup>, 1995).

Mravní zákon je dílem Boží moudrosti, podle Bible ho lze definovat jako otcovské poučování, jako vychovatelské Boží umění. Prikazuje lidským bytostem cesty, pravidla chování, která táhnou ke slíbené blaženosti; zakazuje cesty zla, které odpoutávají od Ježíše a od jeho lásky. Kristus je shovívavý ve svých příslibech a nekompromisní ve svých příkázáních (KKK, 1995).

Do duše každého člověka je vepsán a vtesán přirozený zákon, který je lidským rozumem, ten nám ukládá jednat dobře a zakazuje hřích... Toto nařízení lidského rozumu by však nebyl s to mít sílu zákona, kdyby nebylo hlasu a tlumočnicka mnohem vyššího než rozum, kterému se musí podřadit náš duch i naše svoboda (KKK, 1995).

Přirozený zákon je přítomen v srdci každé lidské bytosti a zakotvený v rozumu. Jeho závaznost se týká všech lidí a je všeobecný ve svých příkazech. Přirozený zákon ukládá základy práv a povinností každé osoby a zároveň vyjadřuje její důstojnost (KKK, 1995).

Velmi různorodé je zachovávání přirozeného zákona; může vyžadovat přizpůsobení nejrozmanitějším životním podmínkám podle okolností, místa a doby. Nic to ovšem nemění na tom, že přirozený zákon zůstává v rozdílnosti kultur jako pravidlo, které spojuje mezi sebou lidi a ukládá jim i přes veškeré rozdílnosti společné zásady (KKK, 1995).

V průběhu dějinných proměn zůstává přirozený zákon neměnný a stálý; v přívalu nových pojetí a zvyků zůstává nezměnitelný a podporuje pokrok. Ve své podstatě stále platná zůstávají i pravidla jej vyjadřující. Nelze jej zničit ani vyrvat z lidských srdcí i přesto, že se jeho zásady popírají. V životě jednotlivců i společnosti se stále znovu povstává (KKK, 1995).

---

<sup>18</sup> Legalita – legální, zákonný stav, legálnost, zákonnost (Kraus, 2007, s. 476).

<sup>19</sup> Legitimita – určité pojetí hodnot (Kraus, 2007, s. 476).

<sup>20</sup> KKK – katechismus katolické církve



## 2.2 Morální vývoj

V této podkapitole bychom se chtěli zabírat dvěma významnými psychology J. Piagetem a L.Kohlbergem a jejich pohledem na morální vývoj dítěte. Tito psychologové se zabývali kognitivně-vývojovou teorií, přednostně řešili otázku univerzálního ve vývoji (Vacek, 2010). V závěru bychom chtěli porovnat jejich názory na vývoj dítěte, poukázat na klady a zápory jejich studií.

### 2.2.1 Jean Piaget

Jeho dílo je obecně známé a velmi respektované. Piaget proslul svojí teorií kognitivního vývoje. Poněkud méně známou je **Piagetova koncepce morálního vývoje**, kterou publikoval v roce 1932 v knize Morální úsudek dítěte. Piaget vychází z odpozorované skutečnosti, že právě tak, jak se děti odlišují od dospělých v kognitivním a osobnostním vývoji, liší se i v úrovni morálního usuzování. Dále jsou známy také Piagetovy stádia kognitivního vývoje: senzomotorické<sup>21</sup> (do dvou let), předoperační (2 – 7 let) a zvláště pak konkrétních operací (7 – 11 let) a formálních operací (nad 11 let) (Piaget, 1970; Piaget, Inhelderová 1970; Slavin, 1988, Fontana 1997 ad.).

Jako významným počín J. Piageta vnímáme definování dvou široce pojatých etap v morálním vývoji dítěte. Vývojově nižší etapou je tzv. heteronomní („závislá“) morálka a vývojově vyšší etapou je tzv. autonomní („nezávislá“) morálka. Doba přechodu ze stupně heteronomní morálky k autonomní je mladší školní věk (Vacek, 2012).

#### Heteronomní a autonomní morálka

„Heteronomie – spravování se řády a zákony cizími a ne vlastními“ (Šubert, 1905, s. 877).

„**Heteronomní morálka** je postavena na vztazích nátlaku, na pravidla je nazíráno jako na neměnné požadavky přicházející zvenčí od autorit a mají být plněna doslovně. Nesprávné jednání je posuzováno podle vnějších znaků a následků chování, tresty jsou obecně chápány jako správné a jsou záležitostí rozhodnutí autorit, jsou automatickými následky přestupku,

---

<sup>21</sup> Senzomotorika – součinnost vnímání a pohybu (Kraus, 2007, s. 722).

trest je imanentní<sup>22</sup> součástí spravedlnosti“ (Hogan, Emler, 1978, s. 213; Vacek, 1992, s. 92, 93).

Autonomie – uznání autonomie jako podstatného rysu mravního vystupování je zahrnuto v uznání svědomí jako způsobilosti. Způsobilost v člověku samém oznamuje mravní zákon a ukládá mu jeho přijímání. Jedná se o pojem, který je stejně starý jako pojem mravní zákon. Křesťanská morálka se přiklání k názoru, že všichni lidé jsou v nepomíjejícím smyslu „sami sobě zákonem“, to znamená, že by nikdo neměl být nucen k činům proti svému svědomí i kdyby to bylo věcně pochybené. Poslední instancí mravního rozhodování je totiž svědomí (Brugger, 1994).

„**Autonomní morálka** je postavena na vztazích kooperace<sup>23</sup>, vzájemného porozumění, rovného práva a na pravidla je nazíráno jako produkty vzájemné dohody, jsou otevřena diskuzi. Nesprávné jednání je posuzováno ve vztahu k původnímu záměru jednající osoby a trest je definován přiměřeně s ohledem na přestupek a původní záměr, je chápán jako prostředek k naplňování záměrů humanity“ (Hogan, Emler, 1978, s. 213; Vacek, 1992, s. 92, 93).

Heteronomní morálka je založena na absolutní poslušnosti vůči ostatním, nikdo se nesmí dovolit udělat něco jinak, než bylo předem ustanoveno. Po neuposlechnutí následuje trest za účelem dosažení maximální poslušnosti. Protipólem se nám může zdát autonomní morálka, která se řídí svým vlastním svědomím a nařízení okolí ji k ničemu nebrání. Dalo by se říct, že i trest může být v autonomní morálce ospravedlněn, když je to v souladu se svědomím jednajícího člověka. Dle svého uvážení bychom řekli, že důležité je hledat střední cestu, umět se některým věcem podřídit, přijmout je a být pokorný. Na druhou stranu je důležité mít i vlastní názor a naučit se poslouchat náš vnitřní hlas, naše svědomí.

„Závislost na povrchnosti a nápadnosti. Pro dítě je důležité především to, co vidí, slyší atd. tedy vnímá svými smysly opačně vyjádřeno: nikoliv to, co je podstatné, ale co se jeví navenek“ (Vacek, 2012, s. 12).

Přibližně do osmi let věku děti posuzují vinu na bázi stupně škody materiální. Často ani vychovatelé a ani rodiče nepřihlížejí k okolnostem a záměru, ve kterých se jednající osoba nachází. Je důležité si uvědomit, že vychovatelé a rodiče trestající děti teprve tehdy a nebo

---

<sup>22</sup> Imanence – vnitřní vlastnost, zákonitost předmětu, opak transcendence. (Hartl, Hartlová, 2010, s. 215).

<sup>23</sup> Kooperace – součinnost, spolupráce několika osob zaměřená k dosažení téhož cíle, opak kompetice. (Hartl, Hartlová, 2010, s. 268).

pouze tehdy, když je při špatném chování zaviněna škoda, posilují u dětí „nižší“ stupeň – heteronomní morálku. V hlavách dětí se začíná vytvářet „heteronomní vazba“, že nesprávné jednání je takové, po kterém následuje potrestání. Jak autor uvádí - nenašel žádné případy odpovědi na úrovni „závislé“ heteronomní morálky u dětí starších deseti let (průměr odpovědi na této úrovni se pohyboval okolo sedmi let) (Piaget, 1977).

Vacek dále vysvětluje heteronomní a autonomní morálku na příkladech krádeže a lži. V knize jsou vždy uvedeny dvě situace, na kterých je Piagetova teorie vysvětlena. Piaget provedl důslednou analýzu podstaty dětského lhaní a krádeže.

### **Vývoj vztahu k pravidlům**

Autor nejdříve hledal klíč k pochopení podstaty morálního vyvozování dítěte v rozboru vztahu dětí k pravidlům. Domníval se, že podstata veškeré morálky záleží v účtě, kterou si vytváří jedinec k těmto pravidlům a všechna morálka je obsažena v soustavě pravidel (Piaget, 1977). Zkoumal, jak děti pravidlům rozumějí a také jak je dodržují.

**1. období** – Pravidla nehrají roli u nejmladších dětí. Jde o zcela výhradně motorickou činnost, která není provázena apriorním<sup>24</sup> herním cílem.

**2. období** - Dítě mezi druhým a šestým rokem pozoruje starší hrající děti a začíná kopírovat jejich konání. Dítě bere na vědomí existenci nějakých pravidel regulujících hrovou činnost, přestože je jejich znalost povrchní, dítě je považuje za nedotknutelná a posvátná. Dítě má k dodržování pravidel egocentrický<sup>25</sup> vztah a prozatím není schopno chápat hru jako sociální aktivitu. Asimilovalo<sup>26</sup> některé prvky společenské skutečnosti zvané hra „v kuličky“, ale zatím nemá schopnost hrového spojení s ostatními. Z psychosomatické aktivity rozvíjejících obratností dítě dedukuje dojem příjemnosti. Každé dítě hraje ve skutečnosti svou vlastní hru, přestože je při hře v kontaktu s ostatními dětmi. Autoři hovoří o vytváření různých vztahů egocentrické hry a víry v nedotknutelnost pravidel jako o zvláštním paradoxu. Na jedné straně dítě vnímá nezpochybňovaný respekt k předpisům, které usměrňují hru, na druhé straně při vlastním procesu hry tato pravidla „egocentricky“ porušuje a opomíjí (Duska, Whelan, 1975).

**3. období** – Vývoj dítěte se v této fázi ubírá od uspokojení, které mu dává psychomotorická činnost v prvních dvou obdobích, k uspokojení, které souvisí s jeho

---

<sup>24</sup> Apriorní – předem daný, předsudečný, přijímaný bez ověření, nezávislý na smyslové zkušenosti (Hartl, Hartlová, 2010, s. 496).

<sup>25</sup> Egocentrismus – sebestřednost. (Hartl, Hartlová, 2010, s. 121).

<sup>26</sup> Asimilovat – podléhat, přizpůsobovat se, přizpůsobit se v novém prostředí (Kraus, 2007, s. 78).

zvětšujícími se pravomocemi vzít spolu s ostatními v potaz soubor dohodnutých doporučení. Veškerý zájem dítěte je sociální, už ne psychomotorický. Děti v této fázi pozorně kontrolují každého hráče, aby se přesvědčily, že hraje podle pravidel. Mají velmi intenzivní požadavek hrát podle „pravých“ pravidel, i když pravidlům hry ve všech detailech ještě nerozumí. Dojde-li mezi hráči ke střetu ve výkladu některých předpisů, bývají pochybné úkony vypuštěny, rozdíly urovnány a pravidla jsou tedy účelově zjednodušována. Uvedené rozdíly při realizaci hry jsou známkou nedostatku vědění pravidel, než nedostatku respektu k nim (Piaget, 1977).

Ve věku jedenácti, dvanácti let u dítěte v návaznosti na rozvoj abstraktního myšlení nabývá velké důležitosti kodifikace<sup>27</sup> pravidel.

### **Imanentní spravedlnost**

„Závislost na vlivu autority. Posouzení míry viny je těsně spjata s tresty, které následují po porušení normy“ (Vacek, 2012, s. 16).

„Závislost na tzv. imanentní spravedlnosti. Tedy spravedlnosti, která spočívá (je obsažena) v činu samém“ (Vacek, 2012, s. 16).

Dětské přesvědčení v imanentní spravedlnost ve stadiu „závislé“ morálky není ve své podstatě nic spletitého. Piaget líčí jako automatické potrestání, které přichází vždy po přestoupení normy. Když malé dítě provede něco zlého nebo zpozoruje, že jiné dítě jakýmkoliv způsobem přestoupilo dohodnutá pravidla, zpravidla nebývá překvapeno, dá se říct, že „předpokládá“ potrestání. Tato jistota má očividně dva základní důvody: první je role sankce v životě dětí, druhá je řád určující chování neživých i živých předmětů. Očekávaným následkem nesprávného chování je trest. Tento předpoklad je nicméně „kombinován“ s dětskou nezpůsobilostí oddělit přírodní a fyzikální zákony od zákonů vytvořených člověkem. Proto bývají i náhodné následky chybných činů vázány na onu fatální<sup>28</sup> spravedlnost (v mysli dítěte tedy existuje určitá síla, která psa přiměla, aby „potrestal“ dítě, které ukradlo jablko) (Vacek, 2012).

„Imanentní spravedlnost je nejednou posilována i reakcemi dospělých: „...to koleno sis rozbil proto, že jsi natloukl sestře...“. K posílení mystické víry v „osudovou“ spravedlnost bývá rodičům často nápomocen i bůh („Vidíš, bůh tě potrestal za to, že jsi mě rozčiloval.“). Okolo osmého roku se dítě začíná propracovávat vlivem odlišování biologických, fyzikálních

---

<sup>27</sup> Kodifikace – sjednocení a upravení poměrů (Klimeš, 1981, s. 369).

<sup>28</sup> Fatální – osudný, neblahý, nepřijemný (Kraus, 2007, s. 235).

a lidských zákonů k tzv. rozlišující spravedlnosti. Začíná si uvědomovat záměry jednajících osob a bere v úvahu širší souvislosti lidského chování (Vacek, 2012).

### **Podmínky pro rozvoj autonomní morálky**

Základní podmínky, které jsou nutné k posunu morální heteronomie k autonomii. Jsou to nezbytný stupeň intelektuálního vývoje, zkušenost s vrstevnickými, sociálně rovnocennými vztahy, alespoň částečná nezávislost na omezujícím tlaku dospělých autorit (zážitek „demokracie“). Největší důraz pak klade na druhý faktor a přímo říká: „Dobro je produktem kooperace.“ (Piaget, 1977, s. 188). „Spojením prvé a druhé teze Piaget dochází k základnímu závěru: Autonomní porozumění pravidel se vyvíjí skrze kooperativní interakci mezi dětmi. Tady jsou bezbřehé možnosti pro všechny učitele a vychovatele. Poskytujeme-li dostatek prostoru pro kooperativní činnosti, „posunujeme“ nepřímou morálku našich svěřenců k vyšší úrovni naopak. Dodejme, že autonomní porozumění pravidel předpokládá jejich „zvnitřnění“ (interiorizaci), tedy to, že je přijmu za své, že se s nimi ztotožním“... (Vacek, 2012, s. 17)

Piagetovy úvahy zdůrazňují smysl sociálních vztahů pro morální vývoj. Dítě se střetává s morálkou, kterou mu ukazují rodiče, která tedy přichází zvenčí, je heteronomní, ale stykem se svými vrstevníky ji transformuje<sup>29</sup>. Staví proti sobě to, o čem ho poučovali dospělí, s nezbytností kontaktu ve skupině, v níž si hraje se stejně nebo podobně starými dětmi a tvoří si tímto způsobem postupem času morálku autonomní. (Hadj Moussová, 2005).

Jak autorka (2005) dále uvádí, morální vývoj je odrazem kognitivní aktivity dítěte, při níž se učí orientaci v chování s ostatními lidmi a ukazují se mu důsledky jeho společenských reakcí. Piaget důrazně připomíná, že v dítěti probíhají při tomto procesu hodně dramatické proměny. Pro dítě je velice přínosné, když přijme za vlastní, že obecný prospěchu mu mohou přinést morální předpisy.

### **2.2.2 Lawrence Kohlberg**

Na vývojový model Piageta navázal americký psycholog L. Kohlberg, který byl ovlivněn pragmatickou filozofií Johna Deweye.

Podle Kohlberga se školy obvykle přizpůsobují dvěma směrům. Jedny svazují děti konvenčně<sup>30</sup>, moralistickými příkazy, a když dítě příkaz poruší, následuje trest. Na druhé

---

<sup>29</sup> Transformace – přeměna, přetvoření formy (Kraus, 2007, s. 814).

<sup>30</sup> Konvence – ustálený, navyklý způsob, společenské pravidlo, zvyklost (Kraus, 2007, s. 438).

straně se projevují protichůdné postoje ve školách, kde je výchova dětí nedirektivní. Svobodě dítěte, spontánnímu projevu myšlenek a pocitů je morální výchova podřízena. V takových školách si děti stanovují svá vlastní práva a mají svobodnou vůli je změnit nebo porušit. Dospělí mohou radit zpovzdálí, ale jsou v podstatě bezmocní. Kohlberg komentuje konvenční tendence tak, že upozorňuje, jak častokrát děti takové příkazy, které jsou jim známy, ignorují a porušují. Podle Kohlberga proto morální chování přímo neovlivní vštěpování morálních předpisů. Děti je berou jako omezování své svobody a když nejsou zrovna pod dozorem dospělých, chovají se způsobem, který považují za nejvhodnější (Hadj Moussová, 2005).

Mnoha autory je nedirektivní přístup k dětem pozitivně hodnocen. Kohlberg předpokládá, že nedirektivní přístupy nejsou v praxi přesvědčivé. Ukazuje se, že dítě nevyužije předpokládanou osvobozenou tvořivou energii, protože nemá dostatek vlastních zkušeností (Hadj Moussová, 2005).

### **Očekávaný morální vývoj dítěte**

Kohlberg získal analýzou odpovědí na sociální dilemata stupnici vývoje morálních soudů, kterou rozdělil do tří zásadních etap, rozvíjejících se vždy ve dvou vývojových stupních:

**I. etapa: „Předmorální nebo nekonvenční morální úroveň.** V této etapě jsou morální rozhodování zdůvodňována buď vyhrožovanými tresty a autoritou moci nebo vlastním zájmem“ (Hadj Moussová, 2005, s. 108).

1. stupeň, je charakterizován zaměřením na potrestání a poslušnost (Hadj Moussová, 2005, s. 107). Jestli je chování vhodné či nevhodné závisí na fyzických důsledcích, trestu, které ukládají autority (Hadj Moussová, 2005). „První stupeň je egocentrický, motivace jednání dětí je zaměřena na očekávané důsledky“ (Hadj Moussová, 2005, s. 108).

2. stupeň, v tomto stupni dominuje prostředek či nástroj zaměřený na vlastní potřeby. Osobní blaho a prospěch jsou motivem morálky (Hadj Moussová, 2005).

**II. etapa: Konvenční úroveň.** Je ovládána tendencí k udržení důležitých sociálních vztahů. Když se dítě dostane z první fáze do druhé, projeví se i viditelná změna v motivaci. „Středem už není jednající sám, ale jeho potřeba patřit do společnosti, kterou by byl rád přijat. Vlastní zisk tu ustupuje do pozadí. Jedinec v této etapě musí vědět a vnitřně přijmout, že jeho jednání je omezováno těmi, mezi které chce patřit“ (Hadj Moussová, 2005, s. 108).

3. stupeň, shoda s ostatními. Třetí stupeň morálky je popisován ctnostmi jako jsou přátelskost, slušnost a zdvořilost. Ve skutečnosti je tento stupeň charakterizován orientací na normy zájmových skupin, které jsou pro jednotlivce důležité (Heidbrink, 1997).

4. stupeň, orientace na společnost. Při kritice morálky jedinec prohlubuje způsob uvažování i na společenské systémy jako je stát, náboženské systémy, respektování zákonů apod. Jedinec přijal za vlastní nutnost vnějších pravidel, které udržují pořádek ve společnosti. Morálnost a zákonnost jdou v podstatě na stejné úrovni (Hadj Moussová, 2005).

**III. etapa: Postkonvenční úroveň morálky.** Snaha jedince definovat principy a hodnoty, které nejsou závislé na autoritě určité skupiny nebo jednotlivce, s kterým se identifikuje<sup>31</sup>. Na této úrovni je zásadně překonán egocentrismus (Hadj Moussová, 2005).

5. stupeň: „sociální úmluva a individuální práva. Ani na tomto stupni nemůžeme vzít zákon do vlastních rukou. Můžeme však přijmout perspektivu<sup>32</sup>, nadřazenou společnosti a tím i právu, a jsme tak schopni rozeznat, kdy vede použití práva k bezpráví. Svobodné demokratické ústavy mají sociálně smluvní charakter pátého stupně“ (Heidenbrink, 1997, s. 83).

6. stupeň: etické principy. Tento stupeň je „orientován na svědomí a principy“ (Heidenbrink, 1997). Vyskytuje se zřídka v empirických studiích. Jedná se o vyhledávání etických principů platných všeobecně. Nejde o konkrétní katalog norem. Je to o důvěře v rovnost všech individuů bez ohledu na rasu, náboženství, kulturu nebo politický postoj, v univerzální pojem spravedlnosti, vzniká úcta k zbohacování lidského života a k lidskému bytí (Hadj Moussová, 2005).

### **Zákonitosti vývoje morálních postojů**

Podle Kohlberga je morálně vývojový proces u lidí ve všech národnostech v podstatě totožný. Autor tvrdí, že morální vývojové stupně jsou součástí všeobecného kognitivního vývoje a odvíjejí se vždy v totožném pořadí. Kohlberg zastává názor, že morální dilemata jsou zpravidla řešena podle nejbližšího vývojového stupně a také, že od dosaženého vývojového stupně se už nesejde na nižší stupeň, tj. že jde o nezvratný vývoj. Dále se autor domnívá, že morální myšlení si nelze osvojit tím, že se člověk naučí z paměti morální

---

<sup>31</sup> Identifikace – zjištění nebo stanovení totožnosti, shodnosti, ztotožnění (Kraus, 2007, s. 335).

<sup>32</sup> Perspektiva – stanovisko, hledisko (Hartl & Hartlová, 2010, s. 400).

pravidla, nebo tím, že je bez dlouhého racionálního uvažování odhalí. Morální myšlení vzniká aktivním vyhodnocováním situací jednotlivce ve společnosti. Dle Kohlberga člověk zvládá různá témata na jiném vývojovém stupni, tj. že ve všech oblastech nepostupuje vývoj stejnoměrně. Jedinec se může na kterémkoli stupni zastavit a mravně ustrnout. Autor zastává názor, že vyšší inteligence automaticky neznamená růst k rychlejšímu mravnímu vývoji, i když lidé mravně rozvinutější prokazují v průměru vyšší inteligenci. Závěrem tvrdí, že nemnohý člověk pochopí a přijme za vlastní morální způsob myšlení, který je od něj vzdálen větší měrou nežli je nejbližší vyšší vývojový stupeň (Hadj Moussouová, 2005).

Kohlbergovi nejde o otázku, které normy přesně děti různého stáří uznávají a jestli jim své chování podřizují. Jeho zájem se zaměřuje daleko více na rozvoj zdůvodnění normativních hodnocení a na to, kde vede toto hodnocení. Je přesvědčen, že nejlépe je možné studovat zdůvodnění norem na základě morálních dilemat, tedy střetu mezi dvěma morálními normami. Setkáváme se totiž s nimi ve svém každodenním životě. Morální dilemata si nemůže splést za svár mezi zálibou a povinností (Hadj Moussouová, 2005).

### **Vlastní srovnání morálního vývoje u Piageta a Kohlberga**

Musíme přiznat, že studium nás těchto významných psychologů velmi bavilo a naplňovalo. Při studiu mnohých dokumentů jsme si vzpomněli na své dětství a vybavily se nám vzpomínky. Často si pamatujeme, jak nám maminka říkávala, že je to *Boží trest, že nás Pán Bůh potrestal*, přesně tak, jak to popisuje Piaget. S jejich teorií se ztotožňujeme, zaujala nás. Vyzdvihli bychom fakt, že doporučuje pro rozvoj morálky dostatek sociálního kontaktu, který samy považujeme za alfu i omegu při orientaci ve společnosti. Jeho dělení podle věku bychom skrze naše nabitě dojmy ze speciálněpedagogických praxí považovali za vhodné a odpovídající i v dnešní době. Piaget také ukazuje, jak negativně mohou rodiče ovlivnit výchovu dítěte, což považujeme za málo zdůrazňované, ale o to více pravdivé. Opravdu často jsou děti trestány za něco, co vidí u svých rodičů (vychovatelů) a tudíž to považují za normální.

Kohlberg navazuje na Piageta, ztotožňuje se s jeho názory a dále je rozpracovává. Jeho teorie není rozdělena podle věku, ale podle morálního vývoje, čehož si velmi ceníme. Zastává také fakt, že člověk nemusí dojít k poslední etapě, může ustrnout a dál se už morálně nevyvíjet. Zdůrazňuje také, že inteligence nehraje v morálních postojích zásadní roli. Připouští fakt, že i zedník může mít být ve svém morálním vývoji dále, než leckterý kandidát věd. Líbí se nám i jeho názor na výchovu a jeho přísnost či volnost. Podává rozumné



argumenty, ale návod na zlatou střední cestu, která je podle nás nejlepší a zároveň nejtěžší, si musí najít každý sám. Ukazuje rizika těchto dvou extrémních postojů ve výchově. Na rozdíl od Piageta se Kohlberg nezaměřuje takovou měrou na výchovu v rodinách, ale spíše ve školách.

Piaget přichází s teorií heteronomní a autonomní morálky, kterou u Kohlberga nenajdeme, za to se více soustřeďuje na způsob výchovy – konvenční a nekonvenční. Rozdíl je v tom, že k heteronomní a poté k autonomní morálce jedinec dospěje sám, samozřejmě ho ovlivňuje jeho okolí, ale záleží i na věku. Zatímco výchovu má na starost nějaká osoba, nejčastěji rodič, předává nám hodnoty, které považuje za správné a často nás nutí, abychom je také přijali za vlastní. Dále bychom zmínily, že Piaget demonstruje morální vývoj na hře, to, jak se dítě chová v kolektivu, jak respektuje či nerespektuje pravidla a jejich dodržování. Naproti tomu Kohlberg se dívá pohledem jedince ve společnosti, jak v ní člověk, roste, vyvíjí se, uvědomuje si sám sebe a také své okolí. Psychologové se shodují, že nejmladší jedinci se svým okolím nezabývají, je pro ně důležitý přítomný okamžik a názor rodičů, který je pro ně směrodatný.

V druhé kapitole jsme se zabývali samotným morálním vývojem u dvou významných psychologů. Na začátku jsme si vyjasnili pojmy, které se velmi úzce s morálním vývojem pojí. Každému psychologovi jsme věnovali jednu kapitolu a zaměřili jsme se na poznání jeho morálního vývoje i dalších důležitých výzkumů. Na konci kapitoly jsme srovnali oba psychology, vyzdvihli jejich klady a zápory.

### **3 Využití morálního podtextu při práci s krásnou literaturou**

Následující kapitola se bude věnovat rozboru vybraných děl z české a světové literatury, kde hlavní hrdinky trpí psychosociálním narušením či ohrožením. Chtěli bychom poukázat na propojení literatury a práci s osobami narušenými či ohroženými. Výsledky naší práce mohou sloužit pro práci s intaktními dětmi, které by se mohly do nějaké svízelné situace dostat. Naší snahou by tedy bylo je připravit na danou situaci a doporučit jim způsob chování. S našimi výsledky by se také mohlo pracovat při různých terapeutických sezeních či motivačních programech pro děti, které jsou nějakým způsobem ohrožené či narušené.

Nyní jsme si vybrali dvě díla, ve kterých se vyskytují osoby psychosociálně ohrožené či narušené. Následně se budeme snažit dílo stručně charakterizovat, blíže popsat ohroženou či narušenou postavu a doplnit to ukázkami, pod kterými budou námětové otázky pro práci se žáky. Doporučujeme rozebírat dílo při menším počtu žáků, ideálně v nějakém semináři či cvičení. Bylo by dobré mít díla přečtená, pomůže to žákům při orientaci v ukázkách. V ukázkách se chceme zaměřit na morální podtext a na pomoc žákům při upevňování mravních hodnot. První dílo je z české literatury 60. let 20. století a autorem je český židovský spisovatel Arnošt Lustig. Druhé dílo je ze světové literatury 50. let 19. století od francouzského spisovatele Gustava Flauberta. Obě díla bychom doporučili pro žáky 8. nebo 9. tříd základní školy. Na konci také uvádíme stručný popis, jak při práci s ukázkami pracovat.

#### ***3.1. Modlitba pro Kateřinu Horovitzovou***

*„I ten nejslabší může udělit bezprávi lekci“.*

Autor se v této novele inspiroval skutečnou událostí z roku 1943, kdy na Sicílii zajali Němci skupinku židovských podnikatelů. Ti byli rozhodnuti vrátit se s americkou armádou ke svým majetkům do střední Evropy. Podle nařízení německých úřadů měla nastat výměna těchto bohatých lidí za vybrané zajaté oficíry. Lustig popisuje poslední etapu této výměny, kdy Němci hrají se zajatci hru krutého vydírání, i když je zřejmé, že k transakci nedojde. Autor vložil do děje postavu devatenáctileté polské Židovky Kateřiny, kterou si na plošině koncentračního tábora vyhlídl pro sebe Herman Cohen, vedoucí skupiny podnikatelů. Krásná

Kateřina se poté podrobí se skupinou epilogu<sup>33</sup> jejího soužení. Němci přivedou členy skupinky k plynové komoře, předstíraje, že podle švýcarských úřadů je nutná dezinfekce. Kateřina v předstírané umývárně povstane a zastřelí jednoho důstojníka, druhého těžce poraní. Její revolta, náznakově povznesena do smyslu Judyty zabíjející Holoferna, je postavena do protikladu k netečnosti ostatních vězňů. Revolta je namířena proti krejčímu, jenž jako příslušník vězeňského velitelství pomáhá skupinu Američanů i s Kateřinou uklidnit (Galík, J. a kol., 1994).

### **Postava Kateřiny**

„Jeden ze skupiny zajatých Židů, pan Herman Cohen, se snaží zachránit krásnou polskou tanečnici Kateřinu Horovitzovou, které si všiml na rampě koncentračního tábora. Za peníze si vyžádá její doprovod do Německa. Hlavní hrdinka je symbolem statečnosti a aktivního boje proti zlu a násilí. Její vlastnosti jsou v kontrastu s pasivitou ostatních členů. Protipólem je Bedřich Brenske, člověk podlý a bezcharakterní, který krutě jedná s lidmi a o koncentračních táborech mluví s chladnou ironií“ (Ulrichová, 2007, s. 126).

*Osobnost Kateřiny je psychosociálně ohrožena, jelikož je dlouhodobě vystavena působení různých nepříznivých psychických a sociálních vlivů. Je vystavena psychickému nátlaku a také je ohrožena její sociální stránka osobnosti. Na konci díla jedná proti všemu očekávání, vyjme důstojníkovi pistol a vystřelí. Můžeme to hodnotit jako absolutně nemorální, protože Kateřina si dovolí na starší a váženější osobu. Na druhou stranu si musíme uvědomit, čemu všemu už byla vystavena a jaký klid si po celou dobu zachovala. Ne protestovala, vždy pokorně poslechla. Můžeme se domnívat, že si v poslední chvíli uvědomila absurditu situace. Věděla, že zemře, ale uvědomila si šanci, zastřelit někoho dalšího. O tom, jaký dopad na Kateřinu celá situace na její integritu se z díla nedozvídáme.*

### **1. ukázka**

V prvním ukázce vidíme manipulaci se Židy, s cílem dostat z nich co nejvíce peněz. Pan Cohen je přinucen vzít si Kateřinu. Na konci se ukazuje charakter pana Brenskeho, můžeme debatovat nad tím, jestli byl k takovému chování přinucen službou důstojníka či jestli to bylo jeho přirozené jednání.

---

<sup>33</sup> Epilog – doslov, závěr.

„Domníval jsem se, že to záleží na vás,“ řekl Herman Cohen.

„Jen do jisté míry,“ odpověděl pan Brenske. „Je to příslušnice Generálního gouvernementu, čili naše příslušnice, a vaše úřady se k tomu nevyjádřily – ani při jejich obvyklé stručnosti – příliš lichotivě. Bylo nám sděleno, že celá věc by byla možná, kdyby to byla vše žena; předpokládají zřejmě, že víte, koho si vzít, vy jako jediný nejste dosud v takovém svazku + ale naše úřady nemohou z důvodů rasového hanobení oddávat takové páry, jak je váš; jsou tu přísná nařízení; a ani nevím, zda byste vůbec touto cestou chtěli...“

Kdysi sdělil pan Brenske svému podřízenému Schillingerovi svou zkušenost, že komu se chce nejvíc lhát, tomu je třeba hledět upřeně a bez přestávky do očí. Působí to nevinně a pravdivě. A také se zmínil o nutnosti orientovat se vždycky na vhodně vybranou osobnost (Lustig, 2011, s. 82).

*Otázky k diskuzi:*

1. Kým byl pan Brenske motivován? Choval se v rozporu s morálkou nebo jednal podle své pracovní povinnosti?

2. Jak byste se zachovali na místě pana Cohena? Uvědomoval si závažnost takového rozhodnutí? Jak ho mohlo jeho rozhodnutí ovlivnit jeho další život?

3. Jak se díváte na prohlášení – „že komu se chce nejvíc lhát, tomu je třeba hledět upřeně a bez přestávky do očí“. Je v souladu s morálkou?

## **2. ukázka**

Druhá ukázka je z prostředí koncentračního tábora těsně před svatbou, Kateřina začíná tušit, jak to s nimi dopadne. Rabín zpívá pohřební písně, nebojí se odkrývat pravdu.

„Nu, a zpívat se nebude?“ vložil se do slov starce pan Brenske.

„Tisíckrát pohaslá,“ opakoval stařec.

Písně rabína byly spíše pohřební než svatební, ale nikdo neměl chuť se ptát proč a pan Rappaport-Lieben zase křičel, že už je toho dost.

„Jsme tu jako skot...!“

Pak stál rabín Dajem z Lodže stranou, nevšímaje si pana Rappaporta-Liebena, právě tak jako si ho nevšímá pan Brenske, a zpíval, nechávaje jednu ruku na zatemnění okna kupé, aby je snad někdo z přítomných pánů nechtěl znenadání otevřít násilím, a druhou ve vzduchu žehnal Kateřině Horovitzové, která se bála, že rozumí, proč zpíval za mrtvé.

„První a poslední,“ říkal, „a mlha a noc a oheň.“

V jeho slovech rozuměla ještě výroku „odpustil jsem“, který se několikrát opakoval, a pak právě naopak, „neodpouštěj“, a zachvěla se.

A pak řekl větu, z níž porozuměla více, o přístupu do svatyně a o občerstvení z pramenů edenských (Lustig, 2011, s. 92 – 93).

*Otázky k diskuzi:*

1. Z jakého důvodu zpíval rabín zpěv za mrtvé? Co se tím snažil ostatním říci?
2. Pokuste se vysvětlit skutečný význam poslední věty v úryvku.
3. Z jakého důvodu oslovuje rabín Dajem Kateřinu jako první a poslední?

### **3. ukázka**

V této poslední, nejdelší ukázce je popsán velice odvážný počín Kateřiny. Předchází tomu popis svlečení Kateřiny, posměch důstojníků a konečně zastřelení a zranění dvou z nich. Vidíme také neúctu a pohanu Němců k Židům. Zajímavá je i filozofická pasáž o smrti, beznaději...

„Kateřina Horovitzová začala podvazkem. Kateřina Horovitzová, k níž se teď upjala pozornost všech, si vyhrnula sukni a ukázala bílou a hladkou nohu shora od stehna až dolů přes koleno a lýtko ke kotníkům. Horst Schillinger bezděčně polkl, aniž tušil, že se tak dělo mnoha německým mužům, kteří ji měli na starost nebo kteří v uplynulých dvaceti čtyřech hodinách přišli do její blízkosti. Nemusel myslet ani na ženy, které už měl, ani na svou Hildegardu, protože to vše bylo docela jiné. A polkl proti své vůli podruhé, mlsně, závistivě i uznale. Byl upoután a neskrýval to před žádnou skupinou zdejších mužů. Kateřina Horovitzová se už nenechala dále pobízet. Měla výraz člověka, který své okolí přestává vnímat. S rozmyslem, jehož zdroje i vysvětlení spočívaly někde uvnitř jí samé, odkládala kus, který jí byl v takovém spěchu nedávno ušit, cestovní sukni na pět knoflíků a pak černou hedvábnou blůzu, aniž své věci odnášela jednotlivě na věšák; nechala je padat. Nikdo ji už také křikem nepobízel.

„Nu, holobrádku,“ řekl poručík Schillinger ochraptělým hlasem svému mladšímu zástupci, „pohled’ na dílo samého židovského pánaboha.“

Vojáci si na okamžik odmysleli všechno, čím ji pohaněl a předem zneuctil její původ. Teprve teď ji chtěl poručík Schillinger přimět k tomu, aby shodila i to poslední; jeho rty zvlhly, jako by pil. Najednou sprostě zaklel.

„Čeho se bojíš, ty Carmen ze Židů?!“

A prořekl ještě něco horšího, co přivedlo muže v hloučku za pokraj poznání.

Byla to propast, ke které se blížili zdaleka, ale jejíž obrysy se do jisté vzdálenosti mohly přizpůsobovat jejich přáním.

Bylo uhněteno mnoho slov do tvaru, který to usnadnil, a bylo na to vynaloženo mnohé úsilí, z něhož by bylo lze usuzovat opak. K této propasti je vezly dobytčí vagony, účty má dát a dal, i Pullmanovy vozy, zněl tu zvuk bankovních kuponů, houpala se tu velká loď a padala slova, že život lze koupit a smrt uplatit – nyní se chystala vzít na sebe podobu koupele a prázdných sprch. Už nebylo tak snadné říkat si, že i za okrajem propasti je jezero, po němž je možno ještě plavat, má-li pár vyvolených sílu a možnosti; byla to jen a jen jáma a viděli ji zblízka. Pan Leo Rubín se začal modlit. Pan Rauchenberg přimhouřil oči, pan Cohen ulpěl pohledem na dívčině hlavě, na jejím pohledu, který byl přísný i lhostejný jako ještě nikdy. Tonul v hloubce zeleně a hnědi jejich zraků. Byla to obrovská hloubka.

Poručík Schillinger hrubě zaklel. Byly to nejhorší kletby, jaké kdy Kateřina Horovitzová slyšela, a skončily rozkazem:

„Dolů s tím hadrem! Zatančíš nám, jak si budeme přát!“

Bylo by možné uvádět více, ale není to třeba. Uvolnila nejprve nejsvrchnější knoflíček, pak prostřední.

„Nic si z toho nedělej,“ povzbudil ji Horst Schillinger naposled. „Na tomhle koupališti se opaluje nahá každá slušná ženská.“

To vzbudilo zatím nejsilnější smích. Jen proto asi dodal spíše k nim než k ní samé:

„Půjčujte si prádlo u nás, se zárukou. Naše značka.“

Musela se zaklonit trochu dozadu, aby tam dosáhla; ohnula ruku prudce v lokti a najednou strhla bělostný, jemně prošívaný kus prádla a udeřila přezkou na druhém konci Horsta Schillingera mezi oči. Bylo to nenadálé ve chvíli, kdy se nejsrdečněji smál; oslepila ho i překvapením, kromě bolesti, protože touto svlékárnou prošlo už tisíce a statisíce lidí poslušných jako ovce, a nikdy se nic podobného nestalo.

Poručík Schillinger se nezmohl ani na údiv, ani na odpor. Nebyl na tento úder zdaleka připraven; oslepenýma očima, plnýma slz, vzdáleně pocítil, jak Kateřina Horovitzová vytrhla z jeho otevřeného pouzdra pistoli. Když sem dohmátl rukama, byla už zbraň venku a vystřelila mu do břicha; svalil se k zemi s vlčím zavytím. Jeho zástupce, kterého prve nazval holobrádkem, sem duchapřítomně skočil. Neboť němečtí vojáci byli vždy vedeni v duchu těsného kamarádství a tuto mravní vlastnost v nich nikdo nezdeptal. Téměř v téže chvíli z ústí

pistole v ruce Kateřiny Horovitzové vyšlehl nový plamen. Byl to plamínek proti mnoha dýmajícím komínům krematorií všude kolem dokola, a na rozdíl od nich také brzy ustal. Ale rovněž tělo holobrádka se skácelo. Cítila své srdce – nic neslyšela, suchý praskot ran vyčpěl, jen věděla a zabíjela. A nebylo to tak nemožné, jak se jí zdálo celý život a celou tuto chvíli, kdy stiskla kohoutek. Nyní vytahovali zprudka pistole z pouzder ostatní němečtí muži; ale někteří to ani nestačili a jiní je ztratili ve zmatku, který nastal přesunem mnoha nohou; obojí, aniž vystřelili, ustupovali k prvním dveřím, aby nezranili své lidi a měli krytá záda a aby dav nahých mužů, kterým to ani nepřišlo na mysl, nemohl svým přešlapováním uniknout ze svlékárny na vzduch. Jen dva mladíci v uniformách drželi tento bezbranný houf v šachu, aby další dva mohli vytáhnout z podzemí své zraněné druhy. Asi jen proto, že se jim zdálo, jako by Kateřina Horovitzová mohla ještě střílet, odplazili se ven za ostatními“ (Lustig, 2011, s. 120 – 123).

*Otázky k diskuzi:*

1. Zkuste vysvětlit frázi „Carmen ze Židů“?
2. Zkuste v ukázce vyhledat popis 3 mužů a jejich přípravu do plynové komory. Jaké pocity to ve Vás vyvolává? Co byste dělali vy, kdybyste věděli, že jdete na smrt?
3. Co přivedlo Kateřinu k jejímu činu?

### **3.2 Paní Bovaryová**

Jedná se o realistický román se znaky naturalismu a romantismu. Příběh nás přivádí do francouzského maloměsta v 19. století a předkládá nám podrobné vyobrazení soudobé měšťanské společnosti, její hlouposti, pokrytectví a prostřednosti. Autor byl inspirován skutečnými událostmi. V díle se prolínají dvě základní oblasti, svět reálný a svět snů.

V úvodní části je popisováno dětství a mládí Karla Bovaryho, který se po vzoru svého otce a mnoha peripetiích stane lékařem. Karel se podle přání svých rodičů ožení s bohatou vdovou po soudním vykonateli, která brzy zemře.

Ještě když žila jeho manželka, zamiloval se do dcery statkáře Roualta Emy. Za rok od smrti své první ženy, si ji Karel odvádí jako svou druhou manželku. Ema byla vychovávána v klášteře, je náladová i romantická. Manželství ji velmi lákalo, nahlížela na něj jako na „vzrušující dobrodružství“. Zanedlouho přišlo vystřízlivění. Ema začala být znechucena stereotypním životem v malém městě a také Karel jí nudil svou všedností. Její stav se

nezlepšil ani s narozením malé Bertičky, kterou Ema neměla ráda a dala jí na vychování kojné.

Její nelibost a znuďenost ji donutila hledat štěstí v milostných dobrodružstvích, ovšem ani tady spokojenosti nedosáhla. S prvním milencem Rudolfem chtěla utéct, ale právě v té chvíli ji opustil. Svému dalšímu milému zemanovi Boulangerovi se za krátký čas znechutila, třetím amantem byl notářský písař Leon, který se od ní nechal živit a způsobil jí velké finanční nesnáze. Ema si obstarávala peníze směnkami u lichváře Lheureuxe, které nemohla zaplatit a upadla tak do velkých dluhů. Dluhy se vyšplhaly do výše osmi tisíc franků. Došlo dokonce k dražbě majetku, jelikož Emino volání po pomoc ani jeden z milenců nevyslyšel. Pod vlivem dehumanizované měšťanské společnosti se zborily Eminy romantické představy. V této své situaci neviděla žádné východisko, proto se nešťastná žena vplížila do lékárny svého manžela a otráвила se arzenikem. Její milující manžel Karel byl ze smrti své manželky zoufalý. Všechno mu došlo až ve chvíli, kdy po jejím pohřbu našel psaní jednoho z jejích amantů. Své ženě odpustil, neodsoudil jí. Po této trpké zkušenosti pozměnil zcela svůj život a nadělal velké dluhy. Po jeho smrti zbylo z jeho jmění jen pár franků.

Původně bylo dílo vydáno časopisecky a způsobilo obrovské pobouření. Autor byl obžalován pro „ohrožení veřejné mravnosti“. Díky obhájci Sénardovi došlo ke zrušení soudního stíhání a román byl vydán ve zkrácené knižní verzi (Ulrichová, 2005).

### **Postava Emy Bovaryové**

Paní Bovaryová se zpočátku jeví jako veselá, živá a skromná dívka. Ovšem postupem času se na ní podepíše jejich výchova za zdi kláštera, kde si volné chvíle krátila čtením nejrůznějších románů. Z těchto knih si totiž vytvořila obraz manželství a celkově o životě. Sní vášnivě a dobrodružně lásce. V díle neustále roste její touha po městském životě, drahé módě, bálech a romantice. Nic z toho však s Karlem Bovaryem nezažívá, paradoxně je to právě on, který by pro ni udělal první poslední. Je zmatená a zklamaná z reálného života a čtenáři se může jevit jako nevyzrálá selská dcera. Žije ve svých představách vzdalujících se realitě. Hledá si milence, u kterých vždy na krátký čas najde porozumění. Ema rozhazuje peníze, utrácí a nejeví vůbec žádný zájem o svou dceru. Vlivem všech těchto nezdarů se z ní stává v Karlových očích sebelitostná a nesnesitelná žena (Ulrichová, 2005).

*Z našich nabitých vědomostí bychom postavu Emy charakterizovali spíše jako osobu psychosociálně ohroženou. Na Emu dlouhodobě působil její nepříznivý psychický stav – nespokojenost v manželství a takové sociální – znechucenost maloměstského života a později*



*také obrovské dluhy. Všechny tyto vlivy působily na hrdinku dlouhodobě. Můžeme si klást otázku, jak měla Ema celou situaci řešit. V dnešní době by asi odešla od manžela a začala žít ve velkoměstě. Uvědomme si, že děj románu se odehrává v 19. století, kdy to bylo nemyslitelné. Hrdinku můžeme považovat i za psychosociálně narušenou, protože byla narušena její psychická a sociální celistvost. Důsledkem bylo utíkání k milencům a směnky u lichváře. Ema nedokázala svou situaci řešit nijak jinak než sebevraždou.*

## **1. ukázka**

V této ukázce vidíme naprostou nespokojenost a snad i vyčerpání paní Bovaryové. Má odpor vůči svému manželovi Karlovi, přesto si uvědomuje, že se musí tvářit tak, jak si to žádá společnost.

„Zvláště ji pobuřovalo, že Karel zřejmě nemá ani potuchy o její trýzni. Jeho přesvědčení, že ji činí šťastnou, zdálo se jí pitomou urážkou a jistota tohoto přesvědčení nevďekem. Pro koho vlastně je tak hodná? Cožpak není on, Karel, překážkou vši blaženosti, příčinou vši bídy a jako špičatým ozubcem v přezce složitého řemením které jí ze všech stran utahuje?

Převedla tedy na něho samého všechnu tu mnohostrannou zášť, která vyplývala z jejího soužení, a každé úsilí o její zmírnění jen přilévalo olej do ohně, neboť tato marná námaha se družila k ostatním důvodům jejího zoufalství a ještě více ji od něho vzdalovala. Její vlastní mírnost se v ní bouřila. Nevalné podmínky existenční v ní budily přepychové rozmazy, manželská něha cizoložné choutky. Byla by chtěla, aby ji Karel bil, aby jím mohla větším právem pohrdat, mstít se mu. Žasla někdy, jak hrozné nápady jí přicházejí na mysl; a bylo třeba dále se usmívat, slyšet se znovu a znovu opakovat, že je šťastna, předstírat, že opravdu šťastna je, a nechávat v tom domnění své okolí“ (Flaubert, 1966, s. 99).

*Otázky k diskusi:*

1. Zkuste popsat životní situaci paní Bovaryové a zamyslete se nad možným řešením.
2. Pokuste se vyhledat informace o postavení žen v 19. století a porovnejte se současností.
3. Jak byste zhodnotili Eminu situaci? Kdo zavinil její znechucenost životem? Jak se v takových situacích chovat podle svého svědomí?

## 2. ukázka

V této ukázce je popsán Emin pohled do zrcadla, hodnocení sebe samé. V duchu si stále opakuje, že má milence. Myslí si, že našla konečně vysněné štěstí a dobrodružství. Pohrdá obyčejným životem. Dále také vzpomíná na četbu svých oblíbených románů, cítí se milována a chce milovat, zároveň ji hřeje u srdce pomsta.

„Když se podívala do zrcadla, udivilo ji, jak vypadá. Nikdy neměla tak velké, tak černé a hluboké oči. Così zvláštního, jemného procházelo celou její bytostí a proměňovalo ji.

Opakovala si: Mám milence! Milence! A těšila se z toho pomyšlení, jako by znovu dospěla v ženu. Konečně tedy zažije slasti lásky, spalující horečku štěstí, v níž už nedoufala. Vcházela do nádherného světa, kde bude pouze vášeň, extáze, vytržení: obklopovalo ji namodralé nekonečno, v myšlenkách zářily vrcholy citu, obyčejný život jí připadal vzdálený, někde dole, ve stínu, jen místy se objevoval v prolukách těch výšin.

A připomněla si hrdinky knih, které přečetla, a lyrický sbor oněch cizoložných žen se rozezněl v její duši; teď to byly hlasy sester, okouzlovaly ji. Sama se stala součástí těch představ a uskutečňovala věčný sen svého mládí, teď byla onou milovanou a milující ženou, po tom přece vždycky tolik prahla! Navíc Emma pocítovala uspokojení z pomsty. Copak se dost nenatrpěla! Ale teď triumfovala a láska, tak dlouho potlačovaná, z ní tryskala bez zábran, radostná, kypivá. Vychutnávala si ji bez výčitek, bez neklidu, bez rozpaků“ (Flaubert, 2012, s. 176 – 177).

*Otázky k diskuzi:*

1. Zachovala se Ema jako vdaná žena vhodně? Myslíte si, že měla tzv. „černé“ svědomí?
2. Mnoho lidí si po nevěře při pohledu do zrcadla připadá ohavně, Ema naopak kvetla. Jak se díváte na nevěru vy?
3. Měla se vůbec Ema za co mstít svému manželovi?

### **Srovnání Kateřiny a Emy**

Ema žila v době, kdy rozvod byl absolutně tabuizované téma a snad právě proto vyřešila svou situaci sebevraždou. Podle našeho názoru se na ní podepsala výchova v klášteře a četba románů, nepoznala realitu běžného života a o to krutější byl její střet s ní. Nedokázala se s tím vypořádat, dá se říct, že vlastně nikdy nebyla v životě delší dobu spokojená.

Kateřina všechno trpělivě snášela, svou vzpouru vyjádřila až v poslední chvíli. Její postava je také zasazena o téměř sto let později, kdy se výrazně změnilo postavení ženy ve společnosti.

Obě tyto hrdinky se se svým osudem vypořádávají po svém, obě na konci knihy zemřou, Ema vlastní vinou, Kateřina pro svůj židovský původ. Ema měla vždy jen na krátkou dobu vidinu lepších zítřkům, která brzo pohasla. Naproti tomu Kateřina měla na začátku vysněnou svobodu, i tato naděje postupně pohasínala, až jí definitivně došlo, že si jde pro smrt. Emu absolutně nezajímala rodina, nestarala se o svého manžela, dceru dala na výchovu kojné. Kateřina ovšem byla bez své rodiny smutná, toužila, aby se i oni mohli dostat na loď.

### **Práce s úryvkami**

Po přečtení úryvku necháme v žácích příběh doznít. Je to chvíle ticha, kdy v mysli žáků vyvstávají různé situace, osoby, které mají něco společného s přečteným úryvkem.

1. Poté necháme žáky své myšlenky vyslovit. Snažíme se, aby mluvil vždy jen jeden žák, ti ostatní se učí vnímat názory svého okolí a přemýšlet o nich. Necháváme jim volný prostor, neovlivňujeme je, případně se zeptá, co konkrétně myslely. Neodsuzujeme jejich názor, myšlenky. Na každého zapůsobil úryvek jinak, vyvolal v něm rozdílné pocity.
2. Další metodou, jak nechat žáky vyjádřit své myšlenky, je pomocí papíru a tužky. Můžeme jim nabídku pastelky základních barev, bílé či barevné papíry různé velikosti.
3. Nyní se můžeme zabývat samotným úryvkem. Můžeme žáky nechat přemýšlet nad tím, co mohlo úryvku předcházet a jak by mohl pokračovat. Znovu můžeme příběh přečíst a společně ho dotvářet.
4. Se žáky také můžeme příběh pozměnit, změnit můžeme postavy, prostředí, místo děje či konec úryvku. Žáci úplně nedomyšlí všechny navrhované změny, jedná se o sociální experimentování v bezpečném prostoru. Umožňuje to skvělým způsobem sociální učení.
5. Při lepší ztvárnění a pochopení úryvku můžeme použít loutky a sehrát s nimi krátkou scénku. Díky loutkám můžeme tak ještě více proniknout do nitra žáků. Žáci často zaberou do hry a ztrácí zábrany. Čím méně se postavy podobají realitě, tím více prostoru je pro vlastní svět dětského prožitku. Je to jedna z dalších možností, jak se vyjádřit.

6. Můžeme se také pokusit zahrát s žáky daný úryvek bez loutek. Volbu postav necháme plně na nich, můžou si změnit i postavy a prostředí. Žáci si můžou zkusit zahrát na „dobré“ a „zlé“. Paradoxně si žáci hodní, mohou vybrat role dareby a žáci méně hodní naopak roli dobráka. Rozhodnutí necháme na nich, máme na paměti, že i pouhým přihlížením probíhá sociální učení (Badegruber, Pirkl, 1994).

Tento postup doporučujeme při práci s každým úryvkem, je ovšem na vyučujících, zda u úryvků použijí všechna uvedená doporučení. Postup mohou vyučující aplikovat i při práci s jinými literárními díly.

## Závěr

V závěru bakalářské práce bychom chtěli shrnout všechny nabitě vědomosti a ukázat, jak by se práce dala dále využít.

V teoretické části v první kapitole jsme se zabývali psychosociálním narušením a ohrožením. Snažili jsme se na danou problematiku nahlížet pohledem vícero autorů. Více pozornosti jsme věnovali klasifikaci, příčinám a prevenci poruch chování. V rámci prevence jsme se zaměřili i na to, jak na problematiku nahlíží Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy a také jsme se podívali, jak to funguje v zahraničí. Na klasifikaci je možno nahlížet více způsoby, my jsme některé z nich uvedli, jak klasické členění, tak i členění podle Mezinárodní klasifikace nemocí. Krátce jsme se zmínili o příčinách poruch chování, zejména o podmíněných sociálně a psychologicky.

Ve druhé kapitole byla naše pozornost upřena na morálku a její vývoj. V úvodu jsme si ujasnili penzum pojmů, které s morálkou úzce souvisí, a považujeme za velmi důležité mít je správně utříděny. Dále jsme se zaměřili na samotný vývoj, jak probíhá, od kdy probíhá a co všechno ho ovlivňuje. Více jsme se zabývali morálním vývojem u dvou významných světových psychologů Jeana Piageta a Lawrence Kohlberga. Každý má svou teorii trochu jinak zpracovanou, ale některé věci se prolínají a jdou spolu ruku v ruce. Na konci kapitoly stojí náš vlastní úsudek a srovnání obou autorů.

V praktické části bakalářské práce jsme pracovali s krásnou literaturou. Vybrali jsme si dva autory – české a světové literatury. Konkrétně dílo Arnošta Lustiga Modlitba pro Kateřinu Horovitzovou a Gustava Flauberta Paní Bovaryová. Nejprve jsme každé dílo stručně charakterizovali a pak se zaměřili na hlavní hrdinku, která je psychosociálně narušena či ohrožena. Dále jsme pak z díla vybrali konkrétní ukázky, kde se projevuje její narušení a střet s morálkou. Každá ukázka je stručně popsána a jsou u ní uvedeny otázky k diskuzi. Chtěli bychom touto prací opravdu poukázat na propojenost literatury a speciální pedagogiky, proto doporučuje používat ukázky v hodinách českého jazyka při práci s literaturou.

## Seznam literatury

ANDREE, L., DVOŘÁK, J., FRÁNEK, M., SRNSKÁ K., ŠTĚPÁNOVÁ, A. & TOBOLÍKOVÁ, V. 1. vydání. *Literatura pro 4. ročník SŠ – pracovní sešit*. Brno: Didaktis, 2010. ISBN 978-80-7358-150-3.

BADEGRUBER, Bernd & PIRKL, Friedrich. 3. vydání. *Příběhy pomáhají s problémy*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-140-1.

BRUGGER, Walter. *Filosofický slovník*. 1. vydání. Praha: Naše vojsko, 1994. ISBN 80-206-0820-6.

FLAUBERT, Gustave. *Paní Bovaryová*. 2. vydání. Praha: Odeon, 1966.

FLAUBERT, Gustave. *Paní Bovaryová*. 1. vydání. Praha: Odeon, 2012. ISBN 978-80-207-1450-3.

GALÍK, J., MACHALA, L., PETRŮ, E., PODIVÍNSKÝ, M., SCHNEIDER, J., SKALIČKA, J., & ŠTĚRBOVÁ, A. 1. vydání. *Panorama české literatury*. Olomouc: Rubico, 1994.

HADJ MOUSSOVÁ, Zuzana & kolektiv. 1. vydání. *Pedagogicko psychologické poradenství I. – vybrané problémy*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-7290-215-6.

HARTL, Karel & HARTLOVÁ, Helena. 4. vydání. *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-686-5.

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

HORT, Vladimír a kol. 1. vydání. *Dětská a adolescentní psychiatrie*. Praha: Portál 2000.

HORYNA, B., ŠTĚPÁN, J., BLECHA, I., ŠARADÍN, P. 2. vydání. *Filosofický slovník*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 1998. ISBN 80-7182-064-4.

HUTYROVÁ, Miluše. 1. vydání. *Etopedie pro výchovné pracovníky*. Olomouc: UP, 2006. ISBN 80-244-1190-3.

HUTYROVÁ, Miluše, RŮŽIČKA, Michal, SPĚVÁČEK, Jan. 1. vydání. *Prevence rizikového a problémového chování*. Olomouc: UP, 2013. ISBN 978-80-244-3725-5.

- Katechismus katolické církve*. 2. vydání. Praha: Zvon, 1995. ISBN 80-7113-132-6.
- KLIMEŠ, Lumír. *Slovník cizích slov*. 1. vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1981.
- KRAUS, Jiří. *Nový akademický slovník cizích slov*. 2. vydání. Praha: Academia, 2007. ISBN 978-80-200-1415-3.
- LUSTIG, Arnošt. *Modlitba pro Kateřinu Horovitzovou*. 1. vydání. Praha: Mladá fronta, 2011. ISBN 978-80-204-2399-3.
- MACHEK, Václav. *Etymologický slovník jazyka českého*. 3. vydání. Praha: Lidové noviny, 1997. ISBN 80-7106-242-1.
- McGRATH, Y. a kol. *Prevence užívání drog mezi mladými lidmi: přehled dostupných informací: nejnovější výzkumné poznatky*. 1. vydání. Praha: Úřad vlády České republiky, 2007. ISBN 978-80-87041-16-1.
- Mezinárodní klasifikace nemocí*. 1. vydání. Praha: Ústav zdravotnických informací a statistiky České republiky, 1992.
- MIOVSKÝ, M. *Primární prevence rizikového chování ve školství. Praha: Sdružení SCAN; Centrum adiktologie – Psychiatrická klinika*. 1. vydání. 1. LF UK v Praze; VFN v Praze, 2010. ISBN 978-80-87258-47-7.
- POLÁŠKOVÁ, Taťána & kolektiv. *Literatura pro 2. ročník středních škol – Pracovní sešit*. 1. vydání. Praha: Didaktis, 2009. ISBN 978-80-7358-130-5.
- Příruční slovník jazyka českého*. 1. vydání. Praha: Státní nakladatelství, 1935-1937.
- REJZEK, Jiří. *Český etymologický slovník*. 2. vydání. Voznice: Leda, 2012. ISBN 978-80-7335-296-7.
- SLOMEK, Zdeněk. *Speciální pedagogika ETOPEIDIE*. 1. vydání. České Budějovice: Jihočeská univerzita, Zdravotně sociální fakulta, 2006.
- ŠUBERT, František Adolf. *Malý Ottův slovník naučný*. 1. vydání. Praha: J. Otto, 1905.
- TÁRKOVÁ, L., ADAMOVÁ, J., HUTYROVÁ, M., ELZNEROVÁ, I. *Když se řekne dítě s poruchami chování*. 1. vydání. Olomouc: Statutární město Olomouc, 2001.
- TRAIN, Alan. *Nejčastější poruchy chování dětí*. 1. vydání. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-503-2.

THOMPSON, Mel. *Přehled etiky*. 1. vydání. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-806-6.

ULRICHOVÁ, Libuše. *Obsahy z děl světové literatury*. 7. vydání. Humpolec: Pavel Dolejší, 2005. ISBN 80-86480-61-5.

ULRICHOVÁ, Libuše. *Obsahy z děl české literatury*. 8. vydání. Humpolec: Pavel Dolejší, 2007. ISBN 978-80-86480-87-9.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 5. vydání. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0225-7.

VACEK, Pavel. *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. 3. vydání. Univerzita Hradec Králové: Gaudeamus, 2012. ISBN 978-80-7435-051-1.

VAŠEK, Štefan. *Základy špeciálnej pedagogiky*. 1. vydání. Bratislava: Sapiientia, 2003. ISBN 80-968797-0-7.



## Anotace

Jméno a příjmení:	Michaela Maňasová
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Lucia Pastieriková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2015

Název práce:	Využití morálního podtextu v krásné literatuře při práci s osobami s psychosociálním ohrožením a narušením
Název práce v angličtině:	The Use of Moral subtext in fiction at work with persons with psychosocial hazards and disturbance
Anotace práce:	Bakalářská práce se zabývá propojeností literatury a speciální pedagogiky. Teoretická část je rozdělena do dvou kapitol. První kapitola se zabývá vysvětlením psychosociálního narušení a ohrožení, druhá kapitola pak morálkou a morální vývojem. Praktickou část tvoří stručná charakteristika světového a zahraničního díla, kde je hlavní hrdinka psychosociálně narušena či ohrožena. Z děl jsou vybrány ukázky a je nabídnut postup, jak s nimi při výuce pracovat.
Klíčová slova:	psychosociální narušení, psychosociální ohrožení, morálka, morální vývoj, Modlitba pro Kateřinu Horovitzovou, Paní Bovaryová
Anotace v angličtině:	This thesis deals with interconnection of literature and special education. The theoretical part is divided into two chapters. The first chapter deals with explanation of psychosocial disturbance and hazard, the second chapter focuses on morality and moral development. The practical part includes concise description of the world and foreign works where the heroine is psychosocially disturbed or threatened. Of the works are selected examples and is offered the procedure, how can working in the classroom.

Klíčová slova v angličtině:	psychosocial disturbance, psychosocial hazard, morality, moral development, Prayer for Katerina Horovitz, Madame Bovary
Rozsah práce:	42
Jazyk práce:	český