

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra občanské výchovy a filozofie

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Základy právního vědomí u žáků

jako východisko pro výuku výchovy k občanství

Legal awareness among pupils as a starting point for civic education

Mgr. Bc. Pavla Dousková

Vedoucí práce: Ing. Michaela Dvořáková, Ph. D.

Studijní program: Učitelství pro střední školy

Studijní obor: N ČJ-ZSV

Odevzdáním této diplomové práce na téma Základy právního vědomí u žáků jako východisko pro výuku výchovy k občanství potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 23. 7. 2021

Ráda bych poděkovala Ing. Michaele Dvořákové, Ph. D. za její pečlivé vedení diplomové práce, ochotu a trpělivost. Děkuji žákům, kteří se účastnili rozhovorů, vedení školy a učitelům, kteří mi během nich vycházeli vstříc. Poděkování také patří mým rodičům a mému partnerovi za podporu a trpělivost.

ABSTRAKT

Diplomová práce je zaměřena na základy právního vědomí u žáků. Jejím cílem je prozkoumat dětská pojetí odpovědnosti a procesů s ní spojených u žáků na začátku 2. stupně, určit mezery a miskoncepty, se kterými žáci přicházejí do výuky, a navrhnout doporučení pro výuku. V teoretické části je představen pojem odpovědnosti hlavně z pohledu práva, dále jsou uvedeny psychologické základy dětských pojetí a výzkumy věnující se dětským pojetím oblasti práva. Praktickou část tvoří sonda do dětských pojetí odpovědnosti. Sonda je realizována u žáků před přechodem na 2. stupeň a u žáků 6. třídy. Základem sondy jsou dvě situace, se kterými by se žáci mohli setkat ve svém běžném životě. Situace se odehrávají ve dvou žákům známých prostředích – škole a parku. O těchto situacích byly s žáky vedeny polostrukturované rozhovory, které byly následně kvalitativně vyhodnoceny. Na základě sondy bylo zjištěno, že žáci na počátku 2. stupně rozumí pojmu odpovědnost, ale mají problém identifikovat pravidla, podle kterých je přisuzována, a nerozumí vztahům a pravomocím institucí s odpovědností spojených. Také si její vznik a vymáhání zatím nespojují se zákony a ukázalo se, že mají problém porozumět dosahu odpovědnosti ve spojení se zletilostí. Na základě informací zjištěných v sondě jsou zařazena doporučení pro výuku.

KLÍČOVÁ SLOVA

dětská pojetí, kvalitativní sonda, odpovědnost, prospektivní koncepce odpovědnosti, retrospektivní koncepce odpovědnosti, teorie konceptuální změny, výzkumy v oblasti práva

ABSTRACT

The diploma thesis is focused on the basics of legal awareness of pupils. Its aim is to examine children's conceptions of responsibility and the processes associated with it in pupils at the beginning of the secondary school, to identify gaps and misconceptions with which pupils come to teaching and to propose recommendations for teaching. The theoretical part introduces the concept of responsibility, especially from the point of view of law, the psychological foundations of children's concepts and research devoted to children's concepts in the field of law. The practical part consists of a probe into children's conceptions of responsibility. The probe is implemented on pupils before the transition to the secondary school and on pupils in the 6th grade. The probe is based on two situations, which pupils can meet in their daily lives. The situations take place in two familiar environments - school and park. We focused on these situations in semi-structured interviews, which were then qualitatively evaluated. Based on the probe, it was found that students at the beginning of the 2nd grade understand responsibility, but have difficulty identifying the rules according to which it is attributed and do not understand the relationships and powers of the institutions associated with responsibility. Also its origin and enforcement are not yet linked to the law and that they have trouble understanding the scope of responsibility in connection with adulthood. Based on the information from the probe, teaching recommendations are included.

KEYWORDS

children's concepts, quality probe, responsibility, prospective concept of responsibility, retrospective concept of responsibility, theory of conceptual change, research in the field of law

Obsah

Úvod	7
1 Odpovědnost.....	9
2 Odpovědnost v RVP ZV.....	12
2.1 Klíčové kompetence	12
2.2 Vzdělávací oblasti.....	12
2.3 Průřezová témata.....	15
3 Zkoumání dětských pojetí	17
3.1 Vývoj dětského myšlení.....	17
3.2 Postpiagetovský přístup	20
3.3 Teorie konceptuální změny.....	22
4 Výzkumy v oblasti práva.....	25
4.1 Výzkumy porozumění právním pojmům a systémům.....	26
4.2 Výzkum odlišného chápání práv dětmi a dospělými (Grisso).....	27
4.3 Výzkum schopnosti dětí svědčit o spáchaném činu (Durkin a Howarth).....	28
4.4 Výzkum vnímání rozdílu mezi úmyslným a neúmyslným spácháním činu a výši trestu za něj (Warren –Leubecker a kol.)	29
4.5 Výzkum Dětská porozumění právu v jejich každodenních životech.....	30
5 Výzkumná sonda dětských porozumění odpovědnosti	39
5.1 Metoda výzkumné sondy	39
5.2 Výzkumný vzorek.....	41
5.3 Výzkumné otázky	42
5.4 Představení sondy	43
6 Představení výsledků	49

6.1	Důvody odpovědnosti	49
6.1.1	Situace ve škole	49
6.1.2	Situace v parku	52
6.2	Co se rozumí odpovědností.....	53
6.3	Na základě čeho děti odpovědnost určují	54
6.3.1	Situace ve škole	54
6.3.2	Situace v parku	56
6.4	Tvorba pravidel, podle kterých se odpovědnost určuje	57
6.4.1	Situace ve škole	57
6.4.2	Situace v parku	59
6.5	Kdo o odpovědnosti rozhoduje	61
6.5.1	Situace ve škole	61
6.5.2	Situace v parku	62
7	Diskuze	63
8	Doporučení pro výuku	67
	Závěr.....	70
	Seznam použitých informačních zdrojů	73

Úvod

Diplomovou práci jsem zaměřila na dětská pojetí, jelikož považuji za důležité to, s čím žáci do výuky přicházejí. Jako téma, které budu pomocí dětských pojetí zkoumat, jsem zvolila odpovědnost. Odpovědnost je aktuální snad v každé době a právě v českém právu je zajímavě pojímána ze dvou úhlů pohledu. Tvoří též jeden z pilířů fungování práva jako celku. Je tedy zásadní pro pochopení fungování práva a právního státu. Také je to jedna z důležitých hodnot, která se objevuje v RVP ZV a přijde mi, že je brána poněkud jako samozřejmost. Zajímalo mě tedy, zda tomu tak skutečně je a zda je pro žáky opravdu samozřejmá. Což zjistím tím, že budu zkoumat to, jak ji právě oni vnímají.

Jelikož již několik let pracuji jako učitelka, nejprve na střední a nyní na základní škole, je pro mě tedy důležité téma, které je spjaté s praxí a něčím přínosné. Tento přínos vidím právě ve zkoumání dětských pojetí, která učiteli více otevírají svět dětí, ukazují to, s čím žáci přicházejí do výuky a na čem se bude stavět. S tím pracuje konstruktivistický přístup k výuce.

Téma dětských pojetí odpovědnosti je nové, nenašla jsem, že by se mu někdo v českém prostředí přede mnou již samostatně věnoval.

Jako cíl jsem si vytyčila zkoumat dětská pojetí odpovědnosti u žáků před přechodem a po přechodu na 2. stupeň a na jejich základě navrhnout doporučení pro další výuku. Podrobněji se budu věnovat tomu, komu žáci odpovědnost přisuzují a z jakých důvodů, pravidlům odpovědnosti, jejich vzniku a tomu, kdo o odpovědnosti rozhoduje.

Práce je strukturovaná na dvě části, teoretickou a praktickou. V teoretické části představím pojem odpovědnosti hlavně z hlediska českého práva, poté přístupy ke zkoumání dětských pojetí, konkrétně hlavně přístup Piageta, oborově specifický přístup a teorii konceptuální změny. Dále představím také vybrané výzkumy z oblasti práva, které se dotýkají dětských pojetí práva. Tyto výzkumy následně budou východiskem i pro sondu v praktické části práce.

Těžištěm praktické části bude výzkumná sonda, kterou založím na dvou modelových situacích inspirovaných výzkumy. Tyto situace budou vycházet z běžných životních zkušeností žáků.

Na základě těchto situací provedu s žáky polostrukturované rozhovory, které následně kvalitativně vyhodnotím. Získané údaje porovnáám s podobnými výzkumy z oblasti práva.

Podle odpovědí z rozhovorů navrhnu doporučení pro další výuku.

V závěru své práce shrnu výsledky, ke kterým jsem došla, a vyhodnotím, zda jsem splnila cíle práce.

1 Odpovědnost

Odpovědnost je něco, s čím se v životě setkává každý. Od útlého věku ji učí rodiče své děti, začíná to drobnými věcmi jako poznat a hlídat si věci či uklidit si pokoj. Brzy se objevuje také odpovědnost člověka za své chování, očekává se nějaké jednání a v případě jeho porušení přichází trest nebo přirozený důsledek. Ve škole se projevuje tím, že jsme odpovědní za své věci, své chování i své úkoly, přípravu a znalosti. Škola nás má také postupně naučit odpovědnost přijímat a počítat s ní, protože je to zásadní součást dospělého života.

Kromě pojmu odpovědnost se používá též pojem zodpovědnost. Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost píše, že „*obě podoby jsou významově rovnocenné.*“¹ Z důvodu sjednocené terminologie práce budu používat termín odpovědnost, který je i variantou, již používá české právo. Podle Ústavu českého národního korpusu se též jedná o přibližně dvakrát používanější verzi než zodpovědnost.²

Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost uvádí celkem 4 významy slova odpovědný:

- „*odpovědný: zodpovědný* 1. *kt. je povinen ručit; být o. za své svěřence, za plnění úkolu (nadřízený, orgánům), za pořádek*
2. *projevující vědomí odpovědnosti, morální vlastnosti; neo. pracovník*
3. *svědčící o tom; o. vztah k práci*
4. *závažný, významný, důležitý; o-ná funkce*“³

Zodpovědnost spojuje se vztahem nadřazenosti a podřízenosti „*být zodpovědný za své podřízené*“⁴, podobně i na úrovni vztahu rodičů a dětí „*rodiče jsou zodpovědní za své děti*“⁵ a taktéž „*být odpovědný za své jednání*“⁶, tedy naše jednání je podřízeno naší vůli. Podobně

¹ Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost. 2. vyd., opr. a dopl. Praha: Academia, 1994, s. 395. ISBN 80-200-0493-9.

² Český národní korpus: Slovo v kostce. Český národní korpus [online]. [cit. 2021-7-5]. Dostupné z: <https://www.korpus.cz/slovo-v-kostce/search/cs/odpov%C4%9Bdnost> a Český národní korpus: Slovo v kostce. Český národní korpus [online]. [cit. 2021-7-5]. Dostupné z: <https://www.korpus.cz/slovo-v-kostce/search/cs/zodpov%C4%9Bdnost>

³ Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost. 2. vyd., opr. a dopl. Praha: Academia, 1994, s. 395. ISBN 80-200-0493-9.

⁴ Tamtéž.

⁵ Tamtéž.

⁶ Tamtéž.

je to i u odpovědnosti: „*mít o. za děti, k, vůči celku; převzít o. za celou skupinu; být si vědom své o.; dělá to na vlastní o.*“⁷

Odpovědnost se tedy ukazuje jako pojem široký a nesoucí více významů. Být odpovědný za něco je zde ve významu starat se o to i ve smyslu nést důsledky toho, když dojde k nějakému problému. Tato mnohost významů má svůj odraz i v právním významu pojmu odpovědnost, který také není zcela jednoznačný.

Odpovědnost se jako pojem objevuje v Evropě výrazněji od 18. století, a to na úrovni politické, kdy se hovoří o odpovědné vládě. Ta má odpovídat, odtud tedy odpovědnost, na otázky občanů ohledně svých rozhodnutí. Je zde patrný předpoklad, že něco mohla neudělat, a s tím souvisí určité následky.⁸

V právu má odpovědnost užší význam než v běžném jazyce. V českém právu jsou dvě koncepce, které odpovědnost určují. Aleš Gerloch ve své Teorii práva definuje právní odpovědnost jako zvláštní druh právního vztahu „*vznikajícího v důsledku porušení právní povinnosti a spočívající ve vzniku nové (sekundární) povinnosti sankční povahy. Je zpravidla důsledkem deliktu.*“⁹ Podobný přístup najdeme i u Boguszaka, podle kterého se odpovědností „*rozumí povinnost strpět za porušení povinnosti následky stanovené právními normami, v rámci odpovědnostního právního poměru*“.¹⁰ Tento přístup je označován jako tzv. teorie sankce,¹¹ odpovědnost zde přichází jako nová povinnost, která vzniká nedodržením primární povinnosti. Musí tedy nejprve dojít k porušení či nedodržení nějaké jiné povinnosti, aby vznikla odpovědnost. Toto se také někdy označuje jako pasivní přístup k odpovědnosti.

⁷ *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost*. 2. vyd., opr. a dopl. Praha: Academia, 1994, s. 395. ISBN 80-200-0493-9.

⁸ SOKOL, Jan. *Etika a život: pokus o praktickou filosofii*. Praha: Vyšehrad, 2010, s. 83. ISBN 978-80-7429-063-3.

⁹ GERLOCH, Aleš. *Teorie práva*. 6., aktualiz. vyd. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2013, s. 142. ISBN 978-80-7380-454-1.

¹⁰ BOGUSZAK, J. *Právní odpovědnost*. In: J. Boguszak – J. Čapek – V. Veverka. *Základy teorie práva a právní filozofie*. Praha: Codex, 1996, s. 145. ISBN 80-859-6306-X.

¹¹ JANEČEK, Václav. *Kritika právní odpovědnosti*. Praha: Wolters Kluwer, 2017, s. 2. Právní monografie (Wolters Kluwer ČR). ISBN 978-80-7552-812-4.

Oproti tomu stojí druhý přístup k odpovědnosti v českém právu, a to tzv. aktivní odpovědnost. Jedná se o odpovědnost za dodržení nějaké povinnosti. Tato odpovědnost tedy nemá sekundární povahu, nevyžaduje nějaké porušení, ale vzniká spolu s povinností, kterou je potřeba dodržet.

Václav Janeček toto označuje za specificky „český“ problém odpovědnosti, který vidí v tom, že „člověk odpovídá, protože je sankcionován, a zároveň je sankcionován, protože je odpovědný.“¹² Opět se zde tedy projevují dvě základní roviny tohoto pojmu: odpovědnost jako nutnost o něco se starat, o něco pečovat, a odpovědnost jako povinnost nést následky, zodpovídat za porušení něčeho, co mělo být dodrženo či uděláno.

Janeček toto vymezuje jako prospektivní vs. retrospektivní koncepci odpovědnosti. Podle prospektivní koncepce odpovídáme za splnění nějaké povinnosti. Podle retrospektivní koncepce pak odpovídáme za porušení povinnosti. Tento problém se v Evropě řeší tím, že se rozlišuje mezi „odpovědností (*Verantwortung/responsibility*) a závázaností (*Haftung/liability*).“¹³ Nicméně v českých podmínkách je třeba brát v současné době v potaz obě roviny odpovědnosti a pracovat s nimi. Odpovědnost totiž stojí v samých základech chápání fungování právního systému. Jejím smyslem je podle jednoho úhlu pohledu odstranit vzniklé důsledky protiprávního jednání a znovu nastolit stav, který je v souladu s právem.¹⁴

¹² JANEČEK, Václav. *Kritika právní odpovědnosti*. Praha: Wolters Kluwer, 2017, s. 6. Právní monografie (Wolters Kluwer ČR). ISBN 978-80-7552-812-4.

¹³ Tamtéž.

¹⁴ HAPLA, Martin. Právní odpovědnost. *Informační systém Masarykovy univerzity* [online]. [cit. 2021-7-20]. Dostupné z: https://is.muni.cz/el/1422/podzim2015/BEP101Zk/um/2015_11_30_Pravni_nauka_I_-_Pravni_odpovednost.pdf

2 Odpovědnost v RVP ZV

S pojmem odpovědnosti/ zodpovědnosti pracuje i RVP ZV. Odpovědnost je v RVP ZV zmiňována v kompetencích, vzdělávacích oblastech i průřezových tématech, z čehož je patrná její důležitost.

Již v pojetí základního vzdělávání na 2. stupni RVP ZV zmiňuje, že má pomáhat žákům „k zodpovědnému rozhodování“¹⁵ a přenášet na ně „větší odpovědnost ve vzdělávání i v organizaci života školy.“¹⁶ Má žáky připravovat k tomu, aby „se projevovali... jako zodpovědné osobnosti,“¹⁷ a aby byli „zodpovědní za své zdraví“¹⁸. Zde se jedná o odpovědnost ve smyslu prospektivním, tedy plnit nějakou povinnost, o něco se starat. U větší odpovědnosti ve vzdělávání se ale může objevovat i druhý aspekt odpovědnosti a to nést následky za to, když se nebudou svému vzdělávání dostatečně věnovat.

2.1 Klíčové kompetence

Odpovědnost se objevuje i v kompetencích, které by se žáci měli naučit a to v rámci kompetencí k řešení problémů, kdy si žák „uvědomuje zodpovědnost za svá rozhodnutí“.¹⁹ Zde se více projevuje i odpovědnost za jejich negativní důsledky, tedy odpovědnost sankční povahy. A v kompetenci občanské, kde se žák má naučit zodpovědně rozhodovat²⁰ podle dané situace.

2.2 Vzdělávací oblasti

Mezi jednotlivými vzdělávacími oblastmi najdeme odpovědnost přímo zmíněnou ve vzdělávacích oblastech Informační a komunikační technologie, Člověk a zdraví, Člověk a svět, Člověk a svět práce a v doplňujících vzdělávacích oblastech Dramatická výchova a Etická výchova.

¹⁵ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2017, s. 19 [cit. 2021-07-20]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/4986/>

¹⁶ Tamtéž.

¹⁷ Tamtéž.

¹⁸ Tamtéž.

¹⁹ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2017, s. 11 [cit. 2021-07-20]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/4986/>

²⁰ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2017, s. 12 [cit. 2021-07-20]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/4986/>

V oblasti Informační a komunikační technologie se jedná o odpovědný přístup k nevhodným obsahům na internetu a v jiných médiích.²¹ Zde se projevují obě roviny odpovědnosti.

Obsáhleji je odpovědnost zmíněna ve vzdělávací oblasti Člověk a zdraví, kde jde hlavně o odpovědnost za zdraví svoje a jiných, která se má projevit v jednání, rozhodování a činnostech souvisejících se zdravím. Zdůrazňuje se odpovědný vztah k sobě samému, svému dospívání, zdravému životnímu stylu a k sexuálnímu chování. Také je zmíněno zodpovědné chování v rizikových situacích v dopravě a při mimořádných událostech. Žák má být schopen i posoudit odpovědnost za zdraví u jiných a vyvodit si z toho svoji osobní odpovědnost.²² Byť je zde obsažena i rovina sankční, je zde patrný důraz na prevenci a odpovědnost ve smyslu starání se sám o sebe.

Ve vzdělávací oblasti Člověk a svět práce je odpovědnost vztažena ke kvalitě a výsledkům práce (a to své i společné) a k odpovědnému rozhodování o svém dalším profesním zaměření.²³ Opět se zde projevují obě roviny odpovědnosti v opakujícím se schématu, nejprve odpovědnost prospektivní, a pokud by se něco nezdařilo, tak nastupující odpovědnost retrospektivní.

Podobně se odpovědnost k výsledkům práce objevuje i ve vzdělávací oblasti Dramatická výchova, kde je důraz kladen na odpovědnost za společnou tvorbu a za to, jak bude prezentován její výsledek.²⁴

Ve vzdělávací oblasti Etická výchova se znovu objevuje zodpovědnost ve vztahu k sexualitě, zodpovědnost za životní prostředí, dále se pak klade důraz na zodpovědný život a osobní odpovědnost je zde uvedena jako samostatná etická hodnota.²⁵

²¹ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2017, s. 38 [cit. 2021-07-20]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/4986/>

²² *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2017, s. 92-96 [cit. 2021-07-20]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/4986/>

²³ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2017, s. 105 [cit. 2021-07-20]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/4986/>

²⁴ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2017, s. 114 [cit. 2021-07-20]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/4986/>

²⁵ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2017, s. 118 [cit. 2021-07-20]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/4986/>

Člověk a jeho svět je vzdělávací oblast pro 1. stupeň, která staví základy pro vzdělávací oblast Člověk a společnost na 2. stupni.

V oblasti Člověk jako svět je odpovědnost zmíněna v souvislosti se zdravím a bezpečností, žák si má uvědomovat, že je odpovědný za své zdraví i bezpečnost a i za zdraví ostatních lidí. Druhá souvislost je s oblastí financí a hospodaření, kde se má žák naučit odpovědně spravovat svůj osobní rozpočet. Třetí oblastí je odpovědnost za životní prostředí.²⁶

Ve vzdělávací oblasti Člověk a společnost je vidět návaznost na vzdělávací oblast Člověk a svět. Opět se zde objevuje odpovědnost v souvislosti s financemi a hospodaření, kdy je rozšířena v tom, že žák má být schopen odpovědně spravovat osobní i rodinný rozpočet a to s ohledem na měnící se životní situaci.²⁷

Ve vzdělávacím oboru Výchova k občanství je výslovně zmíněna schopnost „přebírat odpovědnost za vlastní názory, chování, a jednání i jejich důsledky,“ a „smysl jednotlivců pro osobní i občanskou odpovědnost“ i formou motivace k tomu, aby se aktivně účastnili života demokratické společnosti.

U Výchovy k občanství se ale odpovědnost objevuje i jinde, než kde je výslovně zmíněna. Princip odpovědnosti je totiž základem, na kterém funguje právo v právním státu. Odpovědnost je tedy skrytá v úkolech jednotlivých složek státní moci, které má žák umět rozlišovat a porovnávat,²⁸ v přiměřeném uplatňování práv, kde je nutno vědět, za co je například výrobce odpovědný, abych se na to mohl jako spotřebitel odvolávat. Žák má umět objasnit význam vlastnictví, pracovního poměru a manželství a zde všude se objevuje odpovědnost. Přímou ve výstupu RVP ZV VO-9-4-08 je uvedeno, že žák „*dodržuje právní ustanovení, která se na něj vztahují, a uvědomuje si rizika jejich porušování*“²⁹ je vlastně jen odpovědnost dodržovat právní ustanovení a odpovědnost sankční povahy při jejich porušení. Žák se má také rozpoznat protiprávní jednání a rozumět tomu, co dělají orgány právní

²⁶ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2017, s. 43-48 [cit. 2021-07-20]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/4986/>

²⁷ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2017, s. 52 [cit. 2021-07-20]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/4986/>

²⁸ Tamtéž.

²⁹ Tamtéž.

ochrany občanů, což se opět neobejde bez odpovědnosti. Odpovědnost je propletená celou Výchovou k občanství i tam, kde není vysloveně zmíněna.³⁰

2.3 Průřezová témata

V průřezových tématech, která se věnují aktuálním problémům, jimž se má škola věnovat napříč vzdělávacími oblastmi, je odpovědnost přímo zmíněná ve všech, kromě Osobnostní a sociální výchovy. U Výchovy demokratického občana se objevuje v souvislosti ve vztahu k právům a svobodám, opět jako samostatná hodnota a jako odpovědnost za svá rozhodnutí a jejich důsledky.³¹ Výchova k myšlení v Evropských a sociálních souvislostech pak vidí evropského občana jako zodpovědnou a tvořivou osobnost a osobní zodpovědnost řadí mezi tradiční evropské hodnoty.³² Multikulturní výchova opět zdůrazňuje odpovědnost za své jednání a přidává zodpovědnost za odstraňování diskriminace.³³ Environmentální výchova se snaží o návyky odpovědného přístupu k životnímu prostředí a ve vztahu k ochraně přírody a upozorňuje na odpovědnost současné generace za život v budoucnosti.³⁴ Mediální výchova má učit žáka být odpovědný za naplnění svého vlastního života, za způsob formulování a prezentace vlastních postojů a také jej naučit, aby uměl odpovědnost delegovat na druhé.³⁵

Výchova demokratického člověka a občana podle RVP ZV výslovně „*v obecné rovině představuje syntézu hodnot, a to spravedlnosti, tolerance a odpovědnosti.*“³⁶ Je tedy přímo založena na odpovědnosti jako svém nosném pilíři.

³⁰ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2017, s. 52 [cit. 2021-07-20]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/4986/>

³¹ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2017, s. 130 [cit. 2021-07-20]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/4986/>

³² *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2017, s. 131 [cit. 2021-07-20]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/4986/>

³³ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2017, s. 134-135 [cit. 2021-07-20]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/4986/>

³⁴ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2017, s. 136-137 [cit. 2021-07-20]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/4986/>

³⁵ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2017, s. 138-140 [cit. 2021-07-20]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/4986/>

³⁶ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2017, s. 129 [cit. 2021-07-20]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/4986/>

Žák má umět řešit problémy s vědomím svých svobod a odpovědností.³⁷ Odpovědnost je zde postavena do dvojice proti svobodě, který stojí proti ní, je zde tedy něčím, co moji svobodu omezuje.

Znovu se zde objevuje vědomí vlastní odpovědnost za svá rozhodnutí, zde v kontextu s participací na rozhodnutích celku. Tato oblast představuje občana jako odpovědného člena společnosti, který umí přijmout odpovědnost za své jednání i postoje.³⁸

³⁷ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2017, s. 129 [cit. 2021-07-20]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/4986/>

³⁸ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2017, s. 130 [cit. 2021-07-20]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/4986/>

3 Zkoumání dětských pojetí

Žák do výuky přichází ovlivněn svými předchozími zkušenostmi, zvláště na druhém stupni má za sebou již několik dalších let výuky, v průběhu kterých získal nové představy. Tyto představy můžeme označit například výrazem dětská pojetí. Znalost těchto dětských pojetí a práce s nimi může významně pomoci tomu, aby výuka dosahovala svých cílů, odhalují totiž, jakým způsobem žák o věcech přemýšlí, čemu již rozumí správně a v čem má ještě představy odlišné či neúplné.³⁹

Pro porozumění dětským pojetím, je třeba rozumět tomu, jakým způsobem bylo a je nahlíženo na to, jak si je děti utváří. Ve vývojové psychologii byla po určitou dobu hlavním východiskem Piagetova teorie vývoje kognitivních schopností, spolu s přístupy Vygotského, Brunera a Ausubela. Na základě kritiky piagetovského přístupu, hlavně jeho normativnosti, se začala se začala prosazovat další pojetí. Pracuje se s myšlenkou, že dochází k různému vývoji dětských poznání v závislosti na oborových specifikách. Tomu, jakým způsobem mění žák svá dětská pojetí, se věnuje teorie konceptuální změny.

3.1 Vývoj dětského myšlení

Piaget předpokládá, že dětské myšlení se kvalitativně liší od myšlení dospělého člověka. Přichází s teorií vývoje kognitivních schopností. Dítě se postupně přizpůsobuje požadavkům vnějšího prostředí procesem psychické a jiné adaptace. „Adaptaci zajišťují dva protikladné (a současně komplementární) procesy – asimilace a akomodace.“⁴⁰ Každé dítě má již nějaké dosavadní zkušenosti, a podle toho, jak se k nim hodí nové poznatky, rozlišuje Piaget proces asimilace a akomodace.

K procesu asimilace dochází tehdy, když se nové objekty a vztahy začleňují do těchto dosavadních schémat a zkušeností. „Každý nový spoj je integrován do dřívějšího schématu či struktury,“⁴¹ dítě si tuto novou strukturu přizpůsobuje struktuře, kterou už zná, se kterou

³⁹ DOULÍK, Pavel a Jiří ŠKODA. Tvorba a ověření nástrojů kvantitativní diagnostiky prekonceptů a možnosti jejího vyhodnocení. In: *Pedagogika: Časopis pro vědy a vzdělávání o výchově* [online]. 2003, s. 177-189 [cit. 2021-7-20]. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1915>

⁴⁰ ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. 3. rozšířené vydání. Praha: Portál, 2001, s. 412. ISBN 80-7178-463-x.

⁴¹ PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Vyd. 4., V nakl. Portál 3. Praha: Portál, 2001, s. 13. ISBN 80-7178-608-x.

má zkušenost. Tato struktura se tak postupně mění, upravuje a obohacuje.⁴² Bertrand to popisuje tak, že „nové informace jsou zpracovávány v závislosti na dřívějších poznatcích, avšak tyto informace rovněž proměňují schémata myšlení.“⁴³ Toto funguje pouze tehdy, pokud ale nové poznatky mohou zapadnout do struktury poznatků, které již dítě má a zásadně se od ní neliší.

Pokud se nové poznatky výrazně liší od existující struktury poznatků dítěte, nastává zásadní moment, kdy tyto poznatky „navozují poznávací konflikt, zpochybňují některé části poznávacího schématu“⁴⁴. Dítě si tak musí přebudovat struktury, které již má, aby získalo struktury nové. Změna je tak již kvalitativní ne pouze kvantitativní. Zásadní je zde onen poznávací konflikt, pomocí něhož se dítě vyrovnává s novými poznatky. Jeho výsledkem je buď odmítnutí těchto poznatků, nebo zmínění přebudování vnitřní struktury systému poznatků dítěte. V tomto procesu akomodace se tedy dítě musí přizpůsobit tlaku svého okolí.⁴⁵ Piaget považoval za zásadní, aby byly navozeny situace, které k tomuto kognitivnímu konfliktu vedou.

Na základě klinických rozhovorů s dětmi dospěl k názoru, že kognitivní vývoj dítěte prochází různými stádii. Zpravidla jich uvádí tři až pět. V jednotlivých stádiích dítě zvládá určité procesy, ale jsou ještě procesy, které nemá osvojené. Prvním stádiem je stádium senzomotorické, věk dítěte jde zde 0 – 2 roky, hlavní je motorická aktivita a experimentování s ní. Dítě začíná odlišovat sebe od svého okolí. Druhým stádiem je stádium předoperační, od 2 do 7-8 let, hlavními procesy jsou zde řeč, tvoření představ a jednodušší myšlení. Dítě vidí vše ze svého pohledu, ještě nevnímá problémy z pozice druhého člověka. Vztahy a problémy řeší podle toho, co aktuálně vnímá. Třetím stádiem je stádium konkrétních operací, od věku 7-8 do 11-12 let, důležité jsou procesy logického myšlení a práce s abstraktními pojmy. Dítě již operuje s abstraktními pojmy, ale vztahuje je ke konkrétním objektům, které může vnímat skrze své smysly. Posledním stádiem je stádium formálních operací, které

⁴² PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Vyd. 4., V nakl. Portál 3. Praha: Portál, 2001, s. 13. ISBN 80-7178-608-x.

⁴³ BERTRAND, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998, s. 71. Studium (Portál). ISBN 80-7178-216-5.

⁴⁴ ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. 3. rozšířené vydání. Praha: Portál, 2001, s. 412. ISBN 80-7178-463-x.

⁴⁵ Tamtéž.

přichází ve věku 11 – 12 či více let. Hlavními procesy jsou abstraktní, formálně logické operace. Dítě již používá při uvažování návaznost „jestliže, pak“ a dokáže přemýšlet o situacích, se kterými se přímo nesetkalo.⁴⁶

Piaget předpokládal, že tato stádia jsou shodná pro všechny oblasti, které dítě poznává a pokud se posune do vyššího stádia, již používá při svém myšlení strukturu tohoto vyššího stádia, nicméně procesy nižšího stádia se nenahrazují, ale „každá struktura je výslednicí předchozí, integruje ji jako podřízenou strukturu a současně připravuje další, do níž se dříve či později sama integruje.“⁴⁷

Navozování kognitivního konfliktu se stalo inspirací pro vyučovací postupy a pro celý směr konstruktivistického vyučování. Pro navození konfliktu je ale nezbytné vědět, jaké představy již dítě má. Počátkem vyučovacího procesu je tedy diagnostika intuitivního pojetí daného jevu. Poté jsou dítěti předloženy nové podněty, jejich úkolem je vytvořit kognitivní konflikt s tímto původním pojetím a pojetím novým, které více odpovídá skutečnosti.⁴⁸

Vygotský se též zabýval vývojem dítěte a rozvojem jeho myšlení. U psychického vývoje považoval za důležitou jeho kulturní a historickou podmíněnost. U vývoje dítěte operoval se dvěma úrovněmi, současnou úrovní, na které dítě právě je, a tou budoucí úrovní, ke které se blíží. Pracuje s pojmem zóna nejbližšího vývoje, což je úsek vymezený jak časově, tak právě způsobilostí dítěte. Jedná se o úroveň, které může dítě zanedlouho dosáhnout. Vnímá rozdíl mezi tím, jakou úroveň řešení úloh má dítě, když pracuje samo a jakou, když mu pomáhá dospělý. Pomoc dospělých pak měla „urychlovat psychický vývoj dítěte“⁴⁹. Učení pak musí tento vývoj předbíhat, aby mu razilo cestu.

Způsobu, jakým se děti učí a získávají poznatky, se věnoval i J. Bruner. Ten zkoumal povahu učiva a rozlišil v něm určité struktury. Jako hlavní součást těchto struktur vidí u každého vyučovaného tématu dílčí fakta, pojmy (koncepty) a zobecnění (generalizace).

⁴⁶ PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Vyd. 4., V nakl. Portál 3. Praha: Portál, 2001, s. 11-18. ISBN 80-7178-608-x.

⁴⁷ PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Vyd. 4., V nakl. Portál 3. Praha: Portál, 2001, s. 138. ISBN 80-7178-608-x.

⁴⁸ DVOŘÁKOVÁ, Michaela. Diagnostikování dětských pojetí společnosti studenty učitelství. *Orbis scholae* [online]. 2003, 7(1), s. 101-117 [cit. 2021-7-20]. Dostupné z: https://karolinum.cz/data/clanek/4989/OS_1_2013_final_07_Dvorakova.pdf

⁴⁹ ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. 3. rozšířené vydání. Praha: Portál, 2001, s. 412. ISBN 80-7178-463-x.

Nejzásadnější pro učení je pak to, aby žák pochopil generalizaci. Pro představu používal metaforu stromu, kde generalizace byla kmen, pojmy jeho větve a fakta listy na těchto větvích.⁵⁰ Výhodu spatřoval v tom, že „pokud žák porozumí struktuře tématu, snáze pochopí celek, usnadní si dlouhodobé zapamatování i vybavování učiva. Má přehled o tom, kde se právě nachází, co bude následovat a snadněji zařazuje nové poznatky do systému předchozích znalostí.“⁵¹

K Piagetově asimilaci má blízko i Ausubelova teorie smysluplného učení. Žák v ní přiřazuje nové informace k informacím, které jsou mu již známé. Hledá tak vědomě vztahy mezi tím, co je nové a tím, co je mu už známé a mění tak strukturu toho, co již zná i toho nového. Cílem je začlenit nové poznatky do stávající struktury. Důležitá je zde hierarchizace pojmů. Pokud dojde k rozporu, hledá se nový obecnější pojem nebo princip, který tento rozpor překoná a začlení do struktury. Dochází tak ke stále větší a větší diferenciaci, „subjektivní struktura poznatků se zjemňuje, stává se propracovanější a bohatší.“ Postupně si tím učící se jedinec vytváří lepší porozumění jednotlivým nuancím a kontextům. Zde se tedy jeho přístup liší od Piageta, podle kterého se při rozporu vytváří naopak struktura nová. V návaznosti na tuto Ausubelovu teorii začali odborníci více zkoumat, jaké má žák dosavadní znalosti.⁵²

Je zde tedy důležité poznat, jaké poznatky již žák má a jakým způsobem do nich zařazuje nové informace.

3.2 Postpiagetovský přístup

První výzkumy zaměřující se na dětská porozumění, které pocházejí hlavně z 60., 70. a 80. let⁵³ získávaly informace hlavně s pomocí dotazníků a rozhovorů s použitím otevřených otázek. Na základě získaných dat zkoumali výzkumníci odlišná stadia vývoje schopnosti porozumění u dětí v souvislosti s věkem. Typický byl předpoklad, že dané etapy vývoje se vyskytují ve stejné posloupnosti v průběhu dětství. Teorie založené na těchto etapách se

⁵⁰ PASCH, Marvin. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2005, c1998, s. 55. ISBN 80-7367-054-2.

⁵¹ ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. 3. rozšířené vydání. Praha: Portál, 2001, s. 414. ISBN 80-7178-463-x.

⁵² ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. 3. rozšířené vydání. Praha: Portál, 2001, s. 415. ISBN 80-7178-463-x.

⁵³ BARRETT, Martyn a Eithne BUCHANAN-BARROW. *Children's Understanding of Society*. New York: Psychology Press, 2005, s. 2. ISBN 9781841692982. zde je uveden seznam hlavních publikovaných studií od 60. let

snažily vysvětlit dětská porozumění napříč různými oblastmi. Předpokládalo se, že tato stadia jsou společná všem oborům a nejsou oborově specifická.⁵⁴

Někteří výzkumníci tvrdili, že tato stadia odpovídají přímo piagetovským fázím vývoje. Také se předpokládalo, že tato stadia jsou univerzální a nezávislá na sociokulturním kontextu. To, v jakém prostředí dítě vyrůstá, má minimální vliv, pouze může mít dopad na rychlost, jakou dítě postupovalo skrze stadia.

Tyto výzkumy postupující podle piagetovské vývojové tradice byly později kritizovány, protože se nezaměřovaly na konkrétní projevy dětských pojetí, ale na vývoj operačního myšlení. Dětské pojetí zde bylo využíváno pouze jako instrument pro identifikaci kvalitativně odlišných úrovní myšlení.⁵⁵

Také Barret a Buchana-Barrow kritizují piagetovský přístup ve čtyřech bodech.⁵⁶

Prvním bodem je to, že dítě nemusí mít vždy první osobní zkušenost s příslušným jevem nebo institucí (to se týká například jednání u soudu), tedy vlastní osobní zkušenost dítěte zde nemůže být zdrojem poznání. Toto se týká hlavně oblasti společenských věd. Mnoho vědců také uvádí, že děti jsou závislé na nepřímých zprostředkovaných informacích. Kromě informací získaných ve škole, mezi vrstevníky a v rodině se zvyšuje i role internetu.

Druhým bodem je to, že porozumění dětí se liší v závislosti na sociokulturních podmínkách, ve kterých dítě žije.

Třetím bodem je to, že je tu mnoho výzkumníků z oboru, kteří používají přístup k dětskému poznání, který zkoumá, jak si děti v průběhu vývoje vytvářejí naivní teorie v jednotlivých oborech a zjišťují, že tyto teorie jsou spíše právě oborově specifické než obecné. Mohou se v průběhu vývoje dítěte měnit. Tyto dětské naivní teorie jsou obvykle spíše implicitní než explicitní, děti si je tedy vůbec nemusí uvědomovat. Proto je lepší pro odhalování struktury

⁵⁴ BARRETT, Martyn a Eithne BUCHANAN-BARROW. *Children's Understanding of Society*. New York: Psychology Press, 2005, s. 2. ISBN 9781841692982.

⁵⁵ DVOŘÁKOVÁ, Michaela. Odkud se berou. Dětská pojetí oběhu peněz. *Pedagogika*. 2021, 71(2), s. 287-304.

⁵⁶ BARRETT, Martyn a Eithne BUCHANAN-BARROW. *Children's Understanding of Society*. New York: Psychology Press, 2005, s. 3-4. ISBN 9781841692982.

uvažování dítěte mu představit nějakou situaci, scénář nebo příběh, kde musí dítě činit prediktivní úsudky.

Posledním, čtvrtým bodem, je to, že přístup dětí k poznávání různých společenských institutů není vždy emocionálně neutrální. Mnohdy je toto poznání naopak spojeno se silnými emocemi, které vyplývají pravděpodobně z identifikace dítěte s konkrétní sociální skupinou. Bylo zjištěno, že tyto emoce se mnohdy projevují již před získáním faktických znalostí dítěte v této oblasti. Je zde tedy možnost, že tyto emoce mohou být silnou motivací pro poznávání společnosti.⁵⁷

Zjištění naznačují, že ve výzkumu oblasti dětských pojetí probíhají koncepční a teoretické posuny. V průběhu 90. let pak dochází k zásadnímu posunu, kdy výzkum dětských pojetí přechází od piagetovského k oborově specifickému. Oborově specifický přístup zohledňuje to, že vývoj dítěte nemusí procházet ve všech oblastech stejným tempem. Zpravidla se liší to, kde se vývoje dítě nalézá a čemu je schopno porozumět v jednotlivých oborech. Je zde velký vliv osobní zkušenosti dítěte. Oborově specifický přístup je zásadní také pro teorii konceptuální změny.⁵⁸

3.3 Teorie konceptuální změny

Teorie konceptuální změny staví na předpokladu, vycházejícím z Piageta, že žák si poznatky musí vystavět zevnitř, nelze mu je pouze předat zvnějšku. „Pojmem konceptuální změna se v odborné literatuře označují jednak procesy, kterými se proměňují dětská pojetí, jednak teorie těchto procesů.“⁵⁹

Oproti Piagetovi nepředpokládají zastánci teorie konceptuální změny, že etapy dětského myšlení jsou obecně platné pro všechny oblasti. Tato teorie vychází z toho, že vývoj dětského myšlení je oborově specifický a mnohdy postupuje v různých oblastech různým tempem.⁶⁰

⁵⁷ BARRETT, Martyn a Eithne BUCHANAN-BARROW. *Children's Understanding of Society*. New York: Psychology Press, 2005, s. 3-4. ISBN 9781841692982.

⁵⁸ Tamtéž.

⁵⁹ DVORÁKOVÁ, Michaela. Diagnostikování dětských pojetí společnosti studenty učitelství. *Orbis scholae* [online]. 2003, 7(1), s. 101-117 [cit. 2021-7-20]. Dostupné z: https://karolinum.cz/data/clanek/4989/OS_1_2013_final_07_Dvorakova.pdf

⁶⁰ DVORÁKOVÁ, Michaela. Odkud se berou. Dětská pojetí oběhu peněz. *Pedagogika*. 2021, 71(2), s. 287-304.

Učení se složitější a komplexní látce může podle Chi probíhat třemi základními způsoby v závislosti na předchozích znalostech. Žáci mohou nabývat nové znalosti, pokud k daným pojmům nemají žádné předchozí znalosti či zkušenosti. Druhou možností je, že žáci mají nějaké předchozí znalosti o předmětu výuky, které jsou správné, ale nejsou kompletní. Učení je potom zaplňováním mezer nebo obohacováním současného pojetí. Třetí možnost je, že žák již má nějaké vědomosti nebo zkušenosti, které jsou ale v rozporu s tím, co je vyučováno. Tento třetí způsob zkoumá konceptuální změna.⁶¹

Konceptuální změna je tedy radikální změna, které nastává ve chvíli, kdy u toho, kdo se učí, nelze použít počáteční koncepci, kterou o problému měl. V tu chvíli ji musí opustit a přijít s jinou koncepcí a tím nastává právě konceptuální změna.⁶²

Chi si všímá toho, že jsou dětská pojetí a to i ta špatná poměrně dost rezistentní proti jejich změně a upozorňuje na důležité otázky, které je nutné si položit při zkoumání procesu konceptuální změny: „Jakým způsobem nesprávně jsou dětmi znalosti pojímány? Proč jsou tyto špatně pochopené znalosti často rezistentní? Co způsobuje změnu v pojetí? Jak je možné navrhnout vyučování, aby konceptuální změnu podporovalo?“⁶³

Různí výzkumníci odpovídají na tyto otázky odlišně. V současné době jsou dominantní dva přístupy konceptuální změny, které se liší ve vnímání toho, jakým způsobem je vystavěna poznatková struktura a jak funguje. První přístup popisuje strukturu poznatků jako soudržné teorie, druhý pak vnímá znalosti jako volně spojené prvky.⁶⁴

Přístup, který považuje poznatky za soudržné teorie, vnímá poznávání jako vysoce organizované v teoriích, schématech či rámcích. Při nahrazování dětského porozumění novým porozuměním podle ní dochází k revolučnímu nahrazení, kdy jsou nahrazovány

⁶¹ CHI, Michelene T. H. Three Types of Conceptual Change: Belief Revision, Mental Model Transformation, and Categorical Shift. IN: VOSNIADOU, Stella. *International Handbook of Research on Conceptual Change* [online]. Abingdon: Routledge Handbooks Online, 2013, s. 62 [cit. 2021-7-20]. ISBN 9780203154472. Dostupné z: https://education.asu.edu/sites/default/files/chi_conceptualchangechapter_0.pdf

⁶² Ozdemir, Gökhan.; Clark, Douglas B.: *An Overview of Conceptual Change Theories*. In: Eurasia Journal of mathematics, science and technology education, 2007, 3, č.4, s. 351-361. [online] [cit. 2021-7-20]. Dostupné z: <https://www.ejmste.com/download/an-overview-of-conceptual-change-theories-4082.pdf>

⁶³ DVOŘÁKOVÁ, Michaela. Odkud se berou. Dětská pojetí oběhu peněz. *Pedagogika*. 2021, 71(2), s. 287-304.

⁶⁴ ÖZDEMİR, Gökhan.a Douglas B. CLARK. *An Overview of Conceptual Change Theories*. In: Eurasia Journal of mathematics, science and technology education, 2007, 3, č.4, s. 351. [online] [cit. 2021-7-20]. Dostupné z: <https://www.ejmste.com/download/an-overview-of-conceptual-change-theories-4082.pdf>

teorie „velkého dosahu“ jinými teoriemi opět velkého dosahu. Mění se tak celá velká část systému od základu a nahrazuje se jinou.⁶⁵

Druhý přístup vnímá provázání jednotlivých poznatků volněji. Konceptuální změna zde není revolucí, ale spíše evolucí, revizí či reorganizací. Připouští také možnost současného existování dvou protichůdných názorů v rámci poznatkového systému jedince. Dvořáková uvádí jako příklad: „*V naší praxi jsme např. pozorovali, že i dítě, které samo kupuje nebo vyrábí vánoční dárek svým rodičům, může stále ještě věřit, že dárek pro něj (nebo pro děti obecně) opravdu pochází od Ježíška. Zjištění, že některé dárky nejsou od Ježíška, nevedlo k revoluční revizi celého pojetí Vánoc.*“⁶⁶ Podle tohoto přístupu si můžeme strukturu poznávání dítěte představit jako ekosystém, kde jsou jednotlivé prvky provázány poměrně volně, bez zastřešující struktury.⁶⁷

Oběma přístupům je pak společné, že uznávají vliv každodenní zkušenosti na poznávání a premisu doménové specifčnosti. Oba přístupy se také zabývají rolí systematické školní výuky.⁶⁸

V rámci teorie konceptuální změny se realizují novější výzkumy zaměřené na dětská porozumění.⁶⁹

⁶⁵ ÖZDEMİR, Gökhan.a Douglas B. CLARK. *An Overview of Conceptual Change Theories*. In: Eurasia Journal of mathematics, science and technology education, 2007, 3, č.4, s. 351. [online] [cit. 2021-7-20]. Dostupné z: <https://www.ejmste.com/download/an-overview-of-conceptual-changetheories-4082.pdf>

⁶⁶ DVOŘÁKOVÁ, Michaela. Diagnostikování dětských pojetí společnosti studenty učitelství. *Orbis scholae* [online]. 2003, 7(1), s. 103 [cit. 2021-7-20]. Dostupné z: https://karolinum.cz/data/clanek/4989/OS_1_2013_final_07_Dvorakova.pdf

⁶⁷ DVOŘÁKOVÁ, Michaela. Odkud se berou. Dětská pojetí oběhu peněz. *Pedagogika*. 2021, 71(2), s. 287-304.

⁶⁸ DVOŘÁKOVÁ, Michaela. Diagnostikování dětských pojetí společnosti studenty učitelství. *Orbis scholae* [online]. 2003, 7(1), s. 101-117 [cit. 2021-7-20]. Dostupné z: https://karolinum.cz/data/clanek/4989/OS_1_2013_final_07_Dvorakova.pdf

⁶⁹ VOSNIADOU, Stella. *International Handbook of Research on Conceptual Change* [online]. Abingdon: Routledge Handbooks Online, 2013, s. 55 [cit. 2021-7-20]. ISBN 9780203154472. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/225757755_Stella_Vosniadou_Ed_International_Handbook_of_Research_on_Conceptual_Change

4 Výzkumy v oblasti práva

Výzkumy v oblasti práva se často soustředí na to, jakým způsobem rozumí děti právním pojmům či procesům⁷⁰. Dawn Watkins, Effie Lai-Chong Law, Joanna Barwick a Elee Kirk tento přístup charakterizují jako „first law“⁷¹, což lze vysvětlit tak, že na prvním místě stojí právo a zkoumá se, zda to, jak ho děti interpretují, je s ním v souladu či nikoli. Právo je poměrně ucelený systém s jasnými pravidly, který sice připouští v některých věcech odlišné výklady, ale vždy s použitím jasných definic a postupů. Kvůli tomu, že se v posledních šedesáti letech zvýšil počet rozvodů, přichází i více dětí do styku se soudním systémem.⁷² Zvýšila se tedy nutnost zabývat se v právní problematice rolí dítěte jako svědka, jeho schopností vypovídat a chápat, co se po něm před soudem chce. Děti se také objevují v rolích svědků i v jiných případech. V této souvislosti vznikají výzkumy, aby umožnili soudům dobře pracovat s dítětem a jeho výpovědí.

Méně výzkumů už se soustředí na to, jak děti skutečně právo pojmají a aplikují. V anglosaských zemích je navíc rozšířená tradice, že děti mají velmi slabé postavení v rámci právního systému a mají se v oblasti práva spolehnout na dospělé a nechávat se jimi zastupovat.⁷³ Přesto nelze zpochybnit, že se právo dotýká dětí již od jejich útlého věku a ony velmi záhy právo používají. Již děti v předškolním věku se učí, kdo má „právo“ je například někam odvést nebo již velmi malé děti nakupují v obchodě a uzavírají tak první kupní smlouvy. Nelze tedy dítě od práva oddělit a přesunout jeho zodpovědnost zcela na

⁷⁰ BARRETT, Martyn a Eithne BUCHANAN-BARROW. *Children's Understanding of Society*. New York: Psychology Press, 2005, s. 105. ISBN 9781841692982.

⁷¹ WATKINS, Dawn, Effie Lai-Chong LAW, Joanna BARWICK a Elee KIRK. Exploring children's understanding of law in their everyday lives. *Legal Studies*. Cambridge University Press [online]. Cambridge: Cambridge University Press, 2018 [cit. 2021-7-21]. Dostupné z: <https://www.cambridge.org/core/journals/legal-studies/article/exploring-childrens-understanding-of-law-in-their-everyday-lives/FB671398BEFC0B8E5B0B1D0B372C87CE#article>

⁷² Sňatky a rozvody. *Český statistický úřad* [online]. 2020 [cit. 2021-7-4]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/stoletistatistiky/snatky-a-rozvody>

⁷³ WATKINS, Dawn, Effie Lai-Chong LAW, Joanna BARWICK a Elee KIRK. Exploring children's understanding of law in their everyday lives. *Legal Studies*. Cambridge University Press [online]. Cambridge: Cambridge University Press, 2018 [cit. 2021-7-21]. Dostupné z: <https://www.cambridge.org/core/journals/legal-studies/article/exploring-childrens-understanding-of-law-in-their-everyday-lives/FB671398BEFC0B8E5B0B1D0B372C87CE#article>

dospělého. Druhá linie výzkumu tedy nahlíží na prvním místě na dítě, na to, jakým způsobem ono pojmá právní svět. Nesoustředí se na to, zda dítě správně rozumí pojmům či jejich aplikacím, ale na to, jakým způsobem skutečně právní vztahy vnímá a řeší. Dawn Watkins, Effie Lai-Chong Law, Joanna Barwick a Elee Kirk označují tento přístup jako „child-first“.⁷⁴

4.1 Výzkumy porozumění právním pojmům a systémům

Výzkumníci Peterson-Badali, Abramovitch a Duda (1997) zkoumali, jak děti ve věku 7 – 12 let rozumí právním systémům. Tento výzkum se řadí spíše k tradici *firts law*. Soustředili se například na to, jak děti rozumí roli obhájce v soudním procesu. Zajímalo je, nakolik děti chápou to, že obhájce je tam pro ně a že informace, které mu sdělí, jsou důvěrné a on je nepředává dál.⁷⁵

Pro svůj výzkum zvolili dvě odlišné skupiny dětí. Jedna skupina byly děti ze středně bohatých až bohatších rodin, které nepřicházely běžně do kontaktu s vymáháním práva. Druhá skupina byly děti z ústavu, které měly za sebou kontakt s policií a které byly považovány za delikventní a ohrožené.

V obou skupinách výzkum odhalil řadu miskonceptů. Autoři uvádí jako příklady to, že jen necelá polovina dětí chápala, že obhájce je jejich advokát. Také 22% nejmladších dětí věřilo, že obhájce má za úkol sbírat informace a dávat je ostatním. 92% dětí ve věku 7 – 9 let si myslelo, že obhájci mohou to, co jim bylo řečeno, říci jejich rodičům, 84% si myslelo, že obhájci mohou tyto informace sdílet s policií. U dětí ve věku 10 – 12 let byl tento podíl nižší, 43% si myslelo, že to mohou sdělit soudci, 57%, že policii, ale 73% z nich si stále myslelo,

⁷⁴ WATKINS, Dawn, Effie Lai-Chong LAW, Joanna BARWICK a Elee KIRK. Exploring children's understanding of law in their everyday lives. *Legal Studies*. Cambridge University Press [online]. Cambridge: Cambridge University Press, 2018 [cit. 2021-7-21]. Dostupné z: <https://www.cambridge.org/core/journals/legal-studies/article/exploring-childrens-understanding-of-law-in-their-everyday-lives/FB671398BEFC0B8E5B0B1D0B372C87CE#article>

⁷⁵ CHIN, Doris B., Ilsa M. DOHMEN a Daniel L. SCHWARTZ. Young Children Can Learn Scientific Reasoning with Teachable Agents. *IEEE TLT special issue, Learning Systems for Science and Technology Education: Chin, Dohmen, & Schwart* [online]. 2013, (6), 1-30 [cit. 2021-7-21]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/260326163_Young_Children_Can_Learn_Scientific_Reasoning_w_ith_Teachable_Agents

že to obhájce řekne jejich rodičům. Navzdory tomu většina dětí chápala, že je důležité, aby obhájci řekly všechno.⁷⁶

Tyto miskoncepty odpovídají starším výzkumům, například Grisso ve svém výzkumu ohledně toho, jak mladiství chápou svá práva před soudem,⁷⁷ zkoumal i to, co vědí o roli obhájce. Z jeho vzorku mladistvých delikventů asi třetina z nich věřila tomu, že důvod, proč se má obhájce říkat vše je ten, že obhájce může rozhodnout o jejich vině či nevinně. A pokud se rozhodne, že jsou vinné, tak je nemusí hájit. Také zjistil, že si často myslí, že právo na zastoupení obhájcem u nich pouze znamená, že ho mohou mít. Nevěděli však už, že jim musí být přidělen, pokud ho nemají.⁷⁸

Podle Ceci, Markle a Chae⁷⁹ nelze ale s jistotou říci, že malé znalosti dětí o fungování právních systémů vycházejí z toho, že s nimi mají nedostatek přímých zkušeností. Na toto téma chybí dostatek studií a je i jedna, která zjistila, že u afroamerické mládeže došlo ke snížení míry pochopení právních procesů poté, co s nimi měli přímou zkušenost.⁸⁰ Zkušenosti dětí většinou nezískají ani v rodině a ve škole mnohdy jen omezeně. Podle Saywitz⁸¹ jsou tyto omezené zkušenosti s právním systémem důvodem toho, že se děti bojí svědčit nebo se bojí toho, že jejich svědectví nebude uvěřeno.

4.2 Výzkum odlišného chápání práv dětmi a dospělými (Grisso)

I v dalších výzkumech se objevuje odlišný pohled dětí na pojetí práv, než mají dospělí. Grisso se ve svých výzkumech dlouhodobě věnuje tzv. Miranda rights, což je seznam práv,

⁷⁶ BARRETT, Martyn a Eithne BUCHANAN-BARROW. *Children's Understanding of Society*. New York: Psychology Press, 2005, s. 105. ISBN 9781841692982.

⁷⁷ GRISSO, Thomas. *Juveniles' Waiver of Rights: Legal and Psychological Competence*. Boston: Springer, 1981. ISBN 978-0-306-40526-6.

⁷⁸ BARRETT, Martyn a Eithne BUCHANAN-BARROW. *Children's Understanding of Society*. New York: Psychology Press, 2005, s. 108. ISBN 9781841692982.

⁷⁹ Tamtéž.

⁸⁰ BARRETT, Martyn a Eithne BUCHANAN-BARROW. *Children's Understanding of Society*. New York: Psychology Press, 2005, s. 109. ISBN 9781841692982.

⁸¹ SAYWITZ, Karen J. *Children's Conceptions of the Legal System: "Court Is a Place to Play Basketball"* [online]. 1989, s. 131-157 [cit. 2021-7-21]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/279408711_Children's_Conceptions_of_the_Legal_System_Court_Is_a_Place_to_Play_Basketball/citation/download

kteřá má podezřelý od okamžiku svého zatčení. Tato práva jim sděluje policie formou tzv. „Miranda warning“, které může vypadat například takto:

"You have the right to remain silent. Anything you say can be used against you in court.

You have the right to talk to a lawyer for advice before we ask you any questions.

You have the right to have a lawyer with you during questioning.

If you cannot afford a lawyer, one will be appointed for you before any questioning if you wish.

If you decide to answer questions now without a lawyer present, you have the right to stop answering at any time."⁸²

Jedná se tedy o právo nevypovídat, právo na obhájce a právo vypovídat až v jeho přítomnosti, případně vypovídat bez něj a kdykoli s výpovědí přestat a počkat na jeho přítomnost.

U těchto práv Grisso zjistil, že 2/3 delikventních adolescentů z jeho výzkumu věřilo, že pokud využijí svého práva nevypovídat, tak za to mohou být potrestáni. Také objevil, že si často vykládají right to remain silent (česky právo nevypovídat) tak, že mají mlčet, dokud se od nich nevyžaduje mluvit. V dalším ze svých výzkumů Grisso⁸³ zjistil, že děti ve třinácti letech vnímají zákony a práva jako něco, co vytvářejí autority a tyto autority také mohou kdykoli dané zákony zrušit a práva odejmout.

4.3 Výzkum schopnosti dětí svědčit o spáchaném činu (Durkin a Howarth)

Durkin a Howarth zkoumali, zda si děti uvědomují, co kdo může při trestném činu vidět a o čem poté může svědčit. Předpokládali, že si mladší děti budou spíše myslet, že svědek může vypovídat o něčem, co oni viděli, ale svědek to ve skutečnosti vidět nemohl.⁸⁴ Z hlediska

⁸² UNITED STATES of America, Appellant, v. Gordon J. PLUGH, Defendant-Appellee. *Google Scholar* [online]. United States, 2011 [cit. 2021-7-4]. Dostupné z: <https://link.springer.com/book/10.1007%2F978-1-4684-3815-4#about>

Zde je citace v původním znění, protože přesná jazyková definice právních pojmů v této oblasti úzce souvisí se zkoumanými špatnými interpretacemi mladistvých.

⁸³ BARRETT, Martyn a Eithne BUCHANAN-BARROW. *Children's Understanding of Society*. New York: Psychology Press, 2005, s. 108. ISBN 9781841692982.

⁸⁴ BARRETT, Martyn a Eithne BUCHANAN-BARROW. *Children's Understanding of Society*. New York: Psychology Press, 2005, s. 109. ISBN 9781841692982.

kognitivní psychologie se tedy jedná o egocentrismus, tedy že co vidím já, vidí i ostatní, a jeho překonání⁸⁵. Z hlediska odpovědnosti je také důležité, že někdo mohl věci vidět jinak než já.

Průzkum prováděli u dětí ve věku 5 – 9 let. Těmto dětem pouštěli krátké filmy zobrazující různé krádeže. Každá krádež měla dvě verze. V první verzi svědek krádež viděl. Ve druhé svědek přišel na scénu před spácháním krádeže nebo až těsně po ní a neviděl, kdo krádež spáchal.

Dle předpokladů mladší děti častěji chybovaly v tom, zda svědek mohl skutečně svědčit o tom, kdo krádež spáchal. Nicméně chyby někdy dělaly i devítileté děti. Potvrdil se předpoklad, že čím mladší dítě, tím častěji chybovalo.

K podobnému závěru došel i další výzkum Durkin and Low zkoumající dětské koncepty vymáhání práva v televizi a v reálném životě.⁸⁶ Důvodem nemusí být to, že by pořad zobrazoval něco špatně, ale dítě si bude tuto informaci často špatně interpretovat. Pro děti může být složité pochopit, že ačkoli jim je vina podezřelého v televizním pořadu jasná, tak policie či soud nemá stejné informace jako divák. Dítě si nemusí být schopno zapamatovat, které informace má divák, které policie a které soud a tedy nemusí být schopno pochopit některé části procesu.⁸⁷

4.4 Výzkum vnímání rozdílu mezi úmyslným a neúmyslným spácháním činu a výší trestu za něj (Warren –Leubecker a kol.)

Výzkumníci zkoumali, jak děti vnímají rozdíl mezi úmyslným a neúmyslným spácháním činu a výší trestu, který by měl takovému činu odpovídat. Zde lze vysledovat určitou paralelu

⁸⁵ PTÁČEK, Radek a Hana KUŽELOVÁ. *Vývojová psychologie pro sociální práci* [online]. Ministerstvo práce a sociálních věd ČR, 2013, s. 27-39 [cit. 2021-7-22]. ISBN 978-80-7421-060-0. Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/documents/20142/954010/psychologie.pdf/91da3174-0856-99ce-5c24-2704a0cc7d55>

⁸⁶ DURKIN, Kevin a Jason LOW. Children's conceptualization of law enforcement on television and in real life. *Legal and Criminological Psychology* [online]. 2001, (6), s. 197-214 [cit. 2021-7-21]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/227851261_Children's_conceptualization_of_law_enforcement_on_television_and_in_real_life/citation/download

⁸⁷ BARRETT, Martyn a Eithne BUCHANAN-BARROW. *Children's Understanding of Society*. New York: Psychology Press, 2005, s. 110. ISBN 9781841692982.

s Piagetovými výzkumy spravedlnosti u dětí, konkrétně s morálním realismem, který Piaget pojímá jako „tendenci pohlížet na povinnost a k ní příslušející souvislosti nezávisle na okolnostech, v níž se jednotlivec nachází.“⁸⁸ Ukazuje to na svém výzkumu, kde děti mnohdy nechápaly, že čin je hodnocen nejen podle výsledku, ale i podle toho, zda byl vykonán záměrně.⁸⁹

Warren-Leubecker a kol. ve své studii zkoumali názory 557 dětí ve věku od 3 do 13 let. Těmto dětem pokládali tyto dvě otázky: „Co by se vám stalo, kdybyste úmyslně udělali něco špatného?“ a „Co by se vám stalo, kdybyste náhodou udělali něco špatného?“.

Výzkumníci sledovali, jak se mění počet dětí, které uznávaly, že za věci spáchané náhodou by měl být nižší trest. Počet dětí, které toto chápaly ve 3 letech, byl pouhých 18%, ve věku 13 let to bylo 60%. Až na drobné výkyvy se počet dětí, které tuto souvislost viděly, s vzrůstajícím věkem zvyšoval.⁹⁰

4.5 Výzkum Dětská porozumění právu v jejich každodenních životech

Studie Exploring children's understanding of law in their everyday lives⁹¹ proběhla v roce 2018 v Anglii, publikována byla univerzitou Cambridge. Jejími autory jsou Dawn Watkins, Effie Lai-Chong Law, Joanna Barwick a Elee Kirk. Tento výzkum patří do linie „child-first“.

Autoři zkoumali, do jaké míry, pokud vůbec, děti chápou právo jako pozitivní a posilující sílu ve svém životě, na rozdíl od pouhého omezování? Jak dalece jsou děti schopny poznat právní rozměr některých situací? Jak moc děti vnímají, že jim zákon může pomoci při řešení

⁸⁸ VACEK, Pavel. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013. s. 16. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-257-7.

⁸⁹ PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Přeložila Eva VYSKOČILOVÁ. Praha: Portál, 2014. s. 98. Klasici. ISBN 978-80-262-0691-0.

⁹⁰ WARREN-LEUBECKER, Amye, Carol S. TATE, Ivora D. HINTON a Nicky I. OZBEK. What Do Children Know about the Legal System and When Do They Know It? First Steps Down a Less Traveled Path in Child Witness Research. *Perspectives on Children's Testimony* [online]. Springer, 1989 [cit. 2021-7-21]. Dostupné z: https://citations.springernature.com/item?doi=10.1007/978-1-4613-8832-6_8

⁹¹ WATKINS, Dawn, Effie Lai-Chong LAW, Joanna BARWICK a Elee KIRK. Exploring children's understanding of law in their everyday lives. *Legal Studies. Cambridge University Press* [online]. Cambridge: Cambridge University Press, 2018 [cit. 2021-7-21]. Dostupné z: <https://www.cambridge.org/core/journals/legal-studies/article/exploring-childrens-understanding-of-law-in-their-everyday-lives/FB671398BEFC0B8E5B0B1D0B372C87CE#article>

jejich každodenních potíží? Uznávají děti právní odpovědnost za sebe i za ostatní? Do jaké míry znají a používají význam lidských práv v každodenním kontextu?

Studie staví na teoretickém konceptu „New sociology of childhood“, což lze volně přeložit jako „nová sociologie dětství“. Při aplikaci tohoto konceptu na oblast práva jde o přístup, který přiznává větší kompetence dětem jako sociálním aktérům a zpochybňuje dominantní přístup vývojové teorie v právu a právních diskurzích, které se týkají dětí.⁹² Zdůrazňuje se zde, že děti jsou aktivní při budování svého vlastního sociálního života i v zapojení do životů lidí kolem sebe a do společnosti. Tím autoři výzkumu zpochybňují názor, že děti nevyhnutelně nemají kompetenci k právu, který vznikl na základě Piagetova pojetí vývojových stadií.

Autoři pracovali s více než 600 dětmi ve věku 8-11 let. Pro svůj výzkum využili digitální hru. V rámci hry byly simulované scénáře, které děti samotné identifikovaly jako scénáře, které jsou relevantní pro jejich každodenní život. Tyto scénáře se odehrávaly ve čtyřech dětem známých prostředích – ve škole, v parku, v obchodě a v domě přítele. Ve scénářích pak děti vybíraly odpovědi na otázku různými způsoby, například přetahováním postav do kategorií, výběrem bodu na stupnici nebo přímým výběrem odpovědi. Po výběru odpovědi byly často požádány, aby ještě nahrály své další úvahy. Tento požadavek jim dával mimozemský „Lex“ (viz. obr. 1). Jednalo se o otázky jako „Co s tím můžete dělat?“ nebo „Proč to říkáte?“.



Obr. 1 Mimozemský Lex⁹³

⁹² WATKINS, Dawn, Effie Lai-Chong LAW, Joanna BARWICK a Elee KIRK. Exploring children's understanding of law in their everyday lives. *Legal Studies*. Cambridge University Press [online]. Cambridge: Cambridge University Press, 2018 [cit. 2021-7-21]. Dostupné z: <https://www.cambridge.org/core/journals/legal-studies/article/exploring-childrens-understanding-of-law-in-their-everyday-lives/FB671398BEFC0B8E5B0B1D0B372C87CE#article>

⁹³ Tamtéž.

Studie rozděluje svá zjištění do pěti částí. V první části se věnuje právním znalostem a právní terminologii, ve druhé poznání významu lidských práv, ve třetí se věnuje účasti (ve smyslu ovlivňování prostředí kolem sebe), ve čtvrté části právní odpovědnosti a v páté části dospělosti a kompetencím.

Právní znalosti a terminologie

Na právní znalosti a terminologii byl zaměřený scénář ve škole, kde se pomocí nabídky školního výletu určeného pouze pro chlapce zjišťoval přístup dětí k diskriminaci na základě pohlaví. Autory zajímalo, zda to je podle žáků v pořádku. 94%⁹⁴ dětí odpovědělo, že ne. Zajímavá byla jedna odpověď, kde v tom chlapec neviděl problém, s tím, že očekává, že stejné výlety budou i jen pro dívky, aby si mohly užít výlet také jen s dívkami.

Na scénáři v obchodě zkoumali reakce dětí, pokud jim obchodník nevrátí peníze nebo pokud by v nápoji, který si koupili, našli šneka. Ukázalo se, že to je typ situace, kterou děti většinou řeší samy a samy tak uplatňují právo. Při nevrácení peněz se 64,2%⁹⁵ dětí zeptá obchodníka, kde jsou jejich vrácené peníze. U šneka v nápoji by samostatně jednalo dokonce 90,9%⁹⁶ dětí a to buď žádostí o vrácení peněz, nebo o nový nápoj. Objevuje se zde určitá kompetence dětí ohledně práv spotřebitele a právního nároku. Děti odpovídaly, že takové jednání obchodníka je nezákonné nebo v rozporu se zákonem a uváděly odpověď, že se jedná o krádež. Autoři vyvozují, že proto by některé děti spíše zavolaly policii, než aby situaci řešily samy. Podle autorů to též poukazuje na to, že si děti osvojují asi více trestněprávní terminologii než občanskoprávní.

Význam lidských práv

Autory zajímalo, nakolik se děti budou odvolávat na lidská nebo dětská práva. Ve své studii proto použili několik scénářů, kde to bylo možné. Například již zmíněný školní výlet nebo

⁹⁴ WATKINS, Dawn, Effie Lai-Chong LAW, Joanna BARWICK a Elee KIRK. Exploring children's understanding of law in their everyday lives. *Legal Studies*. Cambridge University Press [online]. Cambridge: Cambridge University Press, 2018 [cit. 2021-7-21]. Dostupné z: <https://www.cambridge.org/core/journals/legal-studies/article/exploring-childrens-understanding-of-law-in-their-everyday-lives/FB671398BEFC0B8E5B0B1D0B372C87CE#article>

⁹⁵ Tamtéž.

⁹⁶ Tamtéž.

situace v parku, kde mohly děti uplatnit právo hrát si. Nakonec se v celém souboru výsledků objevilo jen 27 odkazů⁹⁷, kde děti použily „right“ nebo „rights“ tedy právo nebo práva.

Toto odpovídá například zjištění Brian Howe a Katherine Covell z roku 2005, ve kterém uvádějí, že „průzkumy provedené v posledních několika letech prokázaly nedostatečné znalosti Úmluvy o právech dětí u dětí (i dospělých) žijících v zemích, které ji ratifikovaly“.⁹⁸ Howe a Cowell považují za jeden z hlavních důvodů této nedostatečné znalosti to, že dospělí mají strach. Strach z toho, že pokud děti budou znát svá práva, tak oni jako dospělí ztratí autoritu.⁹⁹

Podobná zjištění jsou i ve studii Allison Struthers, která zjistila, že navzdory tomu, že je prospěšné učit žáky základní školy lidským právům a je to i možné, tak učitelé váhají s výukou tohoto tématu. Často se jako důvod objevuje i obava spjatá s piagetovskými teoriemi dětství, totiž že je toto téma pro děti příliš abstraktní nebo to, že učitelé považují dané téma za takové, kterým by si mohli zneprátnit rodiče. Když zkoumala, proč toto téma neučí i učitelé, kteří by jej učit chtěli, tak zjistila, že nemají pocit, že to mohou dělat ve smysluplném rozsahu z důvodu nedostatečné časové dotace.¹⁰⁰

Účast

Autory zajímalo, jaké míry mají děti pocit, že mohou něco ve škole skutečně ovlivnit. Položili jim otázku: „Kdo má největší moc provádět změny ve vaší škole?“¹⁰¹. Děti pak odpovídaly pomocí posuvné stupnice, kde přiřazovaly míru moci jednotlivým subjektům. Výsledky jsou patrné v grafu (obr. 2). Děti největší moc přisuzovaly vládě a řediteli, nejméně

⁹⁷WATKINS, Dawn, Effie Lai-Chong LAW, Joanna BARWICK a Elee KIRK. Exploring children's understanding of law in their everyday lives. Legal Studies. *Cambridge University Press* [online]. Cambridge: Cambridge University Press, 2018 [cit. 2021-7-21]. Dostupné z: <https://www.cambridge.org/core/journals/legal-studies/article/exploring-childrens-understanding-of-law-in-their-everyday-lives/FB671398BEFC0B8E5B0B1D0B372C87CE#article>

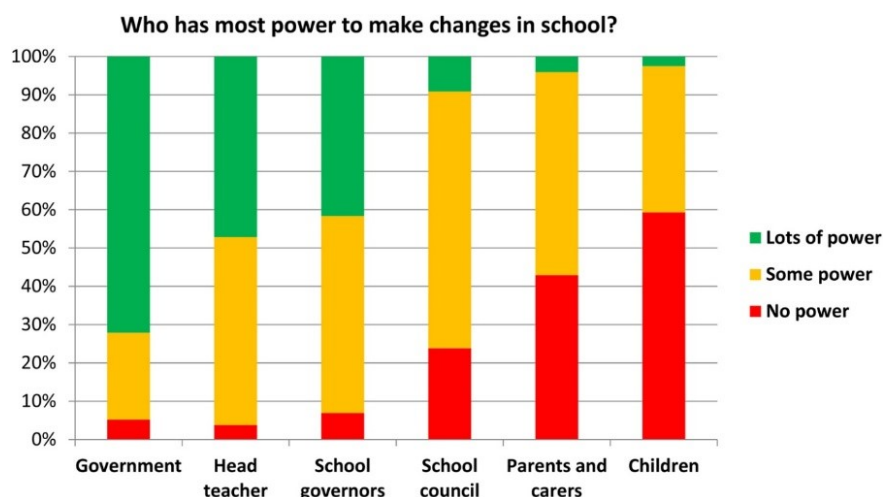
⁹⁸ HOWE, Brian R. a Katherine COVELL. *Empowering Children: Children's Rights Education as a Pathway to Citizenship*. Toronto: University of Toronto Press, 2005, s. 14. ISBN 9781442674387.

⁹⁹ Tamtéž.

¹⁰⁰ STRUTHERS, Alison E. C. Human rights : a topic too controversial for mainstream education? *Human Rights Law Review* [online]. Oxford University Press, 2016, s. 1-57 [cit. 2021-7-21]. Dostupné z: <https://wrap.warwick.ac.uk/76722/>

¹⁰¹ WATKINS, Dawn, Effie Lai-Chong LAW, Joanna BARWICK a Elee KIRK. Exploring children's understanding of law in their everyday lives. Legal Studies. *Cambridge University Press* [online]. Cambridge: Cambridge University Press, 2018 [cit. 2021-7-21]. Dostupné z: <https://www.cambridge.org/core/journals/legal-studies/article/exploring-childrens-understanding-of-law-in-their-everyday-lives/FB671398BEFC0B8E5B0B1D0B372C87CE#article>

pak sobě samým. Dokonce 59,3%¹⁰² odpovědělo, že ony nemají žádnou moc. Studie ještě odhalila korelaci mezi tím, že děti, které vnímaly silnější vliv svých rodičů na změny ve škole, přisuzovaly i větší vliv na tyto změny sobě samým. Také pokud děti vnímaly radu školy jako silnou a mocnou organizaci, dávaly větší moc i sobě.



Obr. 2 – výsledky výzkumu na otázku: „Kdo má největší moc dělat změny ve škole?“¹⁰³

Úmluva o právech dítěte stanoví ve článku 12 právo dítěte na účast v záležitostech, které se ho dotýkají, takto: „1. Státy, které jsou smluvní stranou úmluvy, zabezpečují dítěti, které je schopno formulovat své vlastní názory, právo tyto názory svobodně vyjadřovat ve všech záležitostech, které se jej dotýkají, přičemž se názorům dítěte musí věnovat patřičná pozornost odpovídající jeho věku a úrovni.“¹⁰⁴ Výsledky studie ale ukazují, že toto právo mnohé děti nevnímají a nevyužívají, protože nemají pocit, že by skutečně mohly něco ovlivnit.

Autoři také zkoumali, jak děti vnímají možnost účasti ve veřejném prostoru. Myslí si, že mohou ovlivnit prostředí kolem sebe? Budou situaci řešit samy nebo přes dospělé a z jakých důvodů?

¹⁰² WATKINS, Dawn, Effie Lai-Chong LAW, Joanna BARWICK a Elee KIRK. Exploring children's understanding of law in their everyday lives. *Legal Studies*. Cambridge University Press [online]. Cambridge: Cambridge University Press, 2018 [cit. 2021-7-21]. Dostupné z: <https://www.cambridge.org/core/journals/legal-studies/article/exploring-childrens-understanding-of-law-in-their-everyday-lives/FB671398BEFC0B8E5B0B1D0B372C87CE#article>

¹⁰³ Tamtéž.

¹⁰⁴ čl. 12 zákona č. 104/1991 Sb. Úmluva o právech dítěte.

Toto zjišťovali prostřednictvím modelové situace na hřišti, kde byla rozbitá prolézačka. Dětem byla položena otázka: „Tady si nemůžeme hrát. Co s tím můžeme dělat?“ V odpovědích měly děti i možnost obrátit se na dospělého, aby kontaktoval zastupitelstvo obce. Tato možnost byla dětmi volena nejčastěji, ačkoli zde byla možnost, aby děti kontaktovaly zastupitelstvo obce samy. Autoři v dalších otázkách zjišťovali, proč si děti myslí, že nemohou kontaktovat zastupitelstvo obce samy. V odpovědích byly hlavně dva důvody, buď protože jsou děti, nebo protože by nebyly brány vážně. Děti tedy neviděly sebe sama jako neschopné v situaci jednat, spíše nevnímaly, že by k tomu byly kompetentní, a to protože to neodpovídalo jejich pohledu na předpokládané chování dítěte, nebo kvůli očekávané odpovědi dospělých.

Uznání právní odpovědnosti

Zde autory zajímalo, jak se liší dětské chápání právní odpovědnosti v různých situacích. Uvědomují si děti, že mohou být odpovědné i osoby, které nejsou v situaci přítomné?

První situace se odehrávala ve škole. Dvě děti za zády učitele, který něco vysvětluje žákovi, šermují pravítky a zraní se u toho. Autory zajímalo, kolik odpovědnosti, dají žáci dítěti, které bylo zraněné, dítěti, které zranilo, i učiteli. Většina dětí (83,1%)¹⁰⁵ považovala za nejvíce zodpovědnou dívku, které nebylo ublíženo. 41%¹⁰⁶ pak považovalo za zodpovědnou i dívku, které bylo ublíženo, a 40,5%¹⁰⁷ učitele. Děti se domnívaly, že ti, co přítomni nejsou, také nejsou odpovědní. Jeden chlapec odpovídal například: „Nemyslím si, že by s tím ředitelka měla opravdu něco společného, a ředitelé škol a vláda, myslím, že ne. Ani by nevěděli, co se tam děje.“¹⁰⁸ Z této situace pak vycházím i ve výzkumné sondě.

Autoři zjistili, že chápání právní odpovědnosti se silně liší v různých situacích. Jako příklad uvádějí, že děti mnohdy nevnímají, že osoby, které nejsou přímo v situaci, za ni mohou být

¹⁰⁵ WATKINS, Dawn, Effie Lai-Chong LAW, Joanna BARWICK a Elee KIRK. Exploring children's understanding of law in their everyday lives. *Legal Studies*. Cambridge University Press [online]. Cambridge: Cambridge University Press, 2018 [cit. 2021-7-21]. Dostupné z: <https://www.cambridge.org/core/journals/legal-studies/article/exploring-childrens-understanding-of-law-in-their-everyday-lives/FB671398BEFC0B8E5B0B1D0B372C87CE#article>

¹⁰⁶ Tamtéž.

¹⁰⁷ Tamtéž.

¹⁰⁸ Tamtéž.

odpovědné. Lepší povědomí o odpovědnosti nepřítomných osob měly v prostředí obchodu, když šlo o odpovědnost výrobce, než ve škole, kde přisuzovaly odpovědnost pouze přítomným osobám.

Dospělost a kompetence

Autory zajímalo, jak moc děti důvěřují dospělým. Jaké kompetence dospělým děti dávají? Vědí děti, co dospělým určuje zákon, že vůči nim smějí a nesmějí?

Z analýzy odpovědí na různé situace autoři vyvodili, že děti mají silnou důvěru v dospělé jako v lidi, kteří jim mohou pomoci vyřešit problémy. Jako příklad uváděli scénář, kdy jsou děti v domě svého kamaráda a dostanou SMS s textem „Všichni tě nenávidí, po škole tě dostanu.“¹⁰⁹. Lex se jich pak ptá, co s tím můžou dělat. V takové situaci by 64%¹¹⁰ dětí požádalo o pomoc dospělého a některé si uvědomují, že jsou i situace, kdy by to, že je budou řešit samy, mohlo způsobit větší problémy. V některých situacích by se děti obrátily i na policii, v popsaném případě by to udělalo 31,9%¹¹¹ z nich. Na policii se děti také obracely při situaci s nevrácením peněz v obchodě.

Schopnost řešit jakoukoli situaci děti přisuzovaly dosažení 18 let věku, čímž je člověk dle nich dospělý. Děti také předpokládají, že tím, jak budou stárnout, budou zároveň samy schopné řešit více a více věcí. Automaticky ovšem předpokládají, že v osmnácti letech již budou zvládat víceméně vše.

Také se zde zkoumaly miskoncepty dětí ohledně zákonných limitů, které musí dospělí dodržovat při interakci s nimi. Nejprve se ptali dětí, zda „Je dovoleno dospělým bít děti?“¹¹². Zde odpovědělo „ano“ pouze 4,7% dětí, „někdy“ 28,7%, „ne“ odpovědělo 61,7% dětí¹¹³. Pak dali dětem na výběr různé osoby, aby rozhodli, zda smějí bít děti. Při tomto rozřazování

¹⁰⁹ WATKINS, Dawn, Effie Lai-Chong LAW, Joanna BARWICK a Elee KIRK. Exploring children's understanding of law in their everyday lives. *Legal Studies*. Cambridge University Press [online]. Cambridge: Cambridge University Press, 2018 [cit. 2021-7-21]. Dostupné z: <https://www.cambridge.org/core/journals/legal-studies/article/exploring-childrens-understanding-of-law-in-their-everyday-lives/FB671398BEFC0B8E5B0B1D0B372C87CE#article>

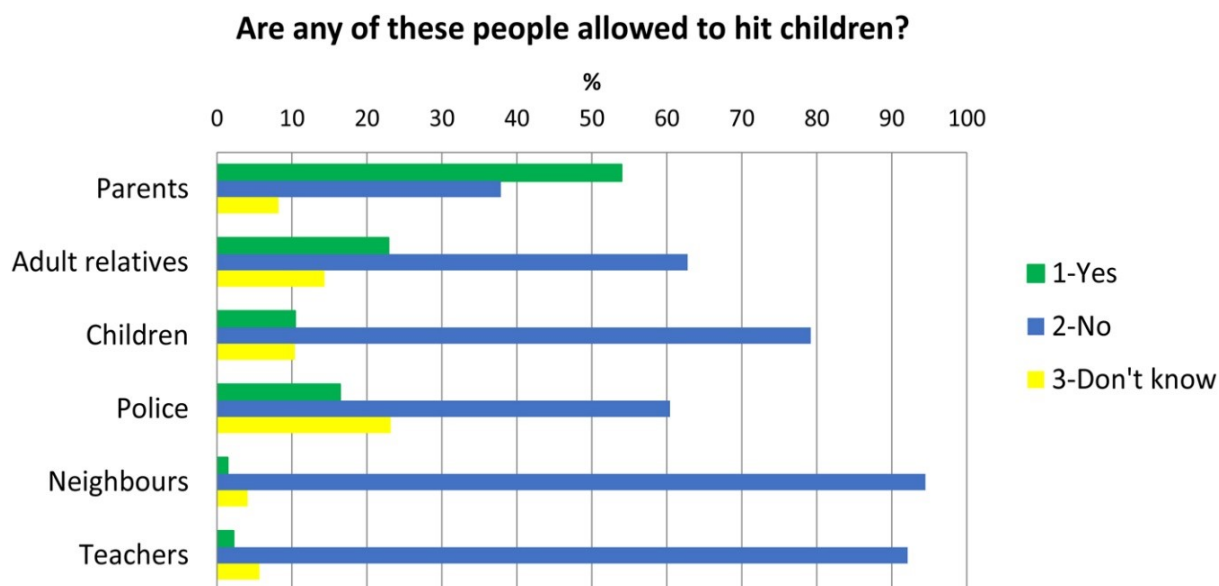
¹¹⁰ Tamtéž.

¹¹¹ Tamtéž.

¹¹² Tamtéž.

¹¹³ Tamtéž.

již vycházely odpovědi jinak, než v původní otázce. Za znepokojující pak autoři považují to, že celkem 39,7% dětí si myslí, že je může udeřit člen policie, nebo si nejsou jistí, zda to policie smí, jak je vidět na grafu níže.



Obr. č. 4 Kdo smí udeřit dítě¹¹⁴

Shrnutí

Za pozitivní zjištění považují autoři studie to, že děti dobře vnímají nutnost rovnosti mezi muži a ženami. Oproti tomu zjistili, že děti nevnímají dostatečně platná zákonná omezení pro interakci s nimi a to hlavně, co se týče jednání policie, které by umožnili i je bít.

Zjistili, že právní znalosti dětí se v různých kontextech liší a dětem chybí znalosti o tom, jaká mají práva.

Také tvrdí, že i když prokázali určité nedostatky právních znalostí u dětí, tak to nemůže být vysvětleno jako nevyhnutelná fáze jejich vývoje směrem k dospělosti. Ve studii totiž děti ukázaly, že jsou schopné přemýšlet a diskutovat o právně relevantních otázkách, smysluplně do takovéto diskuze přispívat a že příležitost k takovýmto diskuzím uvítaly. V kombinaci

¹¹⁴ WATKINS, Dawn, Effie Lai-Chong LAW, Joanna BARWICK a Elee KIRK. Exploring children's understanding of law in their everyday lives. *Legal Studies*. Cambridge University Press [online]. Cambridge: Cambridge University Press, 2018 [cit. 2021-7-21]. Dostupné z: <https://www.cambridge.org/core/journals/legal-studies/article/exploring-childrens-understanding-of-law-in-their-everyday-lives/FB671398BEFC0B8E5B0B1D0B372C87CE#article>

s výzkumem Prouta¹¹⁵ výsledky jejich studie ukazují, že děti si mohou vyvinout právní způsobilost, pokud k tomu dostanou příležitost. Autoři tvrdí, že je možné, aby děti měly znalosti o svých zákonných právech a používaly je samostatně při účinném řešení některých problémů, se kterými se setkávají. Aktivně se tak snaží zpochybnit častý názor, že děti postrádají právní způsobilost. V kontextu angloamerického práva se jedná o kontroverzní přístup, protože právní odpovědnost se zde spojuje až s dospělostí a děti mají právní problémy a prosazování svých lidských práv řešit právě prostřednictvím dospělých.

¹¹⁵ PROUT, Alan. Researching children as social actors: an introduction to the children 5–16 programme. *Children & Society* [online]. 2002, **16**, s. 67-76 [cit. 2021-7-21]. Dostupné z:

5 Výzkumná sonda dětských porozumění odpovědnosti

Protože mě zajímala dětská pojetí, rozhodla jsem se realizovat vlastní výzkumnou sondu, kterou jsem se na základě předchozích výzkumů a analýzy RVP ZV rozhodla zaměřit na odpovědnost. Odpovědnost vnímám jako jeden ze základních kamenů fungování právních systémů. Také je to velmi důležitá kompetence, kterou by si žáci měli do života osvojit. Zajímalo mě tedy, jak jí rozumí žáci.

Základní situaci jsem vystavěla podle situace z výzkumu Dětská porozumění právu v jejich každodenních životech¹¹⁶. Tento výzkum se soustředí na dětská pojetí několika oblastí, z nichž jedna se týká i toho, jak děti vnímají odpovědnost. Následně porovnáám odpovědi ze sondy s výsledky tohoto výzkumu. Postupně mi vyplývaly další otázky, které situaci doplňovaly a rozšiřovaly o souvislosti, jež s odpovědností souvisejí. Rozhodla jsem se využít dvou situací, které se odehrávají v žákům známých prostředích, ve škole a v parku. Důležité pro mě bylo, aby situace byly pro žáky srozumitelné a blízké.

Na základě zjištěných odpovědí jsem pak nabídla doporučení pro výuku.

5.1 Metoda výzkumné sondy

Pro svou sondu jsem se rozhodla využít jako základ modelovou situaci z výzkumu Dětská porozumění právu v jejich každodenních životech¹¹⁷. Tuto situaci jsem doplnila otázkami k polostrukturovanému rozhovoru, kde jsem reagovala na odpovědi žáků, a ty případně rozváděla. „*Smyslem polostrukturovaného rozhovoru je získání odpovědí na předem připravený soubor otázek.*“¹¹⁸ Je tedy zásadní věnovat pozornost typu a přípravě těchto otázek. Zde jsem volila převážně otevřené otázky, protože „*úkolem kvalitního badatele je poskytnout rámec, ve kterém mohou respondenti podat vysvětlení svých přístupů, což umožňují otevřené otázky.*“¹¹⁹ Podrobně jsem otázky rozebrala v následující kapitole

¹¹⁶ WATKINS, Dawn, Effie Lai-Chong LAW, Joanna BARWICK a Elee KIRK. Exploring children's understanding of law in their everyday lives. Legal Studies. *Cambridge University Press* [online]. Cambridge: Cambridge University Press, 2018 [cit. 2021-7-21]. Dostupné z: <https://www.cambridge.org/core/journals/legal-studies/article/exploring-childrens-understanding-of-law-in-their-everyday-lives/FB671398BEFC0B8E5B0B1D0B372C87CE#article>

¹¹⁷ Tamtéž.

¹¹⁸ PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 2., nezměněn. vyd. Praha: Karolinum, 2011, s. 119. ISBN 978-80-246-1916-3.

¹¹⁹ ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014, s. 170. ISBN 9788026206446.

představení sondy. Výhodou metody polostrukturovaného rozhovoru je možnost získání vzájemně srovnatelných odpovědí a zároveň pružné reagování podle toho, kterým směrem se odpovědi dotazovaného ubírají. Nevýhodou může být určitá svázanost otázkami.

Pro porovnání přístupu k odpovědnosti u dětí a u dospělých jsem zvolila dvě velmi podobné situace, které se od sebe liší prostředím a věkem aktérů.

U polostrukturovaných rozhovorů mě zajímalo, jakým způsobem děti situace vnímají, což podle Švaříčka odpovídá kvalitativnímu přístupu, kde „*záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a prezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a utvářejí sociální realitu.*“¹²⁰

Rozhovor na základě situací jsem nejprve vyzkoušela s jedním žákem 4. třídy, abych ověřila funkčnost situací a srozumitelnost otázek, což je „*jeden z důležitých bodů kladení otázek účastníkům výzkumu.*“¹²¹ Následně jsem ještě upravila otázky do konečné podoby, aby na sebe logicky navazovaly, byly pro žáky srozumitelné a vedly k hlavním výzkumným otázkám.

Otázky jsem v návaznosti na odpovědi prvních dotazovaných žáků ještě doplnila. Jednalo se hlavně o situaci kolem zodpovědnosti učitele, kde někteří žáci hodně operovali s tím, zda učitel, který je na obrázku ve třídě v danou chvíli má či nemá dozor.

Po nasbírání dostatečného počtu rozhovorů, kdy došlo víceméně k nasycení vzorku, jsem začala odpovědi zpracovávat a utvářet kategorie. Tato interpretace je nejsložitější a nejrizikovější částí celé metody. Výzkumník si musí dokázat udržovat odstup od výpovědí dotazovaných a správně dekódovat významy odpovědí.¹²²

Na základě zjištěných odpovědí jsem pak nabídla doporučení pro výuku.

¹²⁰ ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014, s. 17. ISBN 9788026206446.

¹²¹ ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014, s. 175. ISBN 9788026206446.

¹²² ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014, s. 56. ISBN 9788026206446.

5.2 Výzkumný vzorek

Pro výzkumnou sondu jsem zvolila polostrukturované rozhovory nad modelovými situacemi se žáky 4. a 6. třídy. Škola, na které se výzkum konal, se nachází v Praze. Jedná se o sídlištní plně organizovanou školu. Škola má dobrou dopravní dostupnost z metra a od autobusů. Celkem ji navštěvuje zhruba 400 žáků na prvním stupni a 250 žáků na druhém stupni. Na prvním stupni bývají v ročníku tři třídy s průměrně 26 žáky, na druhém stupni dvě až tři třídy s průměrně 23 žáky ve třídě. Škola má přípravou třídu a družinu. Využívá vlastních tělocvičen, školního hřiště a zahrady. Technicky je dobře vybavena, ve většině tříd je interaktivní tabule v ostatních alespoň dataprojektor, má tři počítačové učebny a několik specializovaných učeben na výuku přírodopisu, chemie, fyziky a jazyků. Pedagogický sbor tvoří kolem 35 učitelů, většina je kvalifikovaná nebo si kvalifikaci dodělává. Školní sbor je poměrně stálý, věkově velmi pestrý od mladých učitelů kolem třiceti let, až po pedagogy již v důchodovém věku. Škola má výchovnou poradkyni, speciální pedagožku, dvě zástupkyně, vlastní ekonomku a hospodářku.

Jelikož jsem rozhodla pro kvalitativní přístup, půjde u mého výběru vzorku o „výběr záměrný, který je potřebný pro to, aby vybrané osoby byly vhodné, tj. měly potřebné znalosti a zkušenosti z daného prostředí. Jen tak mohou podat informačně bohatý a pravdivý obraz o něm.“¹²³

Žáci se mohli dobrovolně rozhodnout, zda se výzkumu zúčastní, zároveň jsem získala informovaný souhlas rodičů. Jména žáků jsem v práci změnila, abych výsledky anonymizovala.

Proto jsem jako další kritérium zvolila ještě vynechání těch žáků s odlišným mateřským jazykem, kteří nemají ještě dobré porozumění českému jazyku, protože by mohlo dojít ke zkreslení výsledku. V konečném vzorku jsou i dva žáci s OMJ, kteří ale žijí již od dětství v České republice a mají vysokou úroveň porozumění češtině. Posledním kritériem pro mě bylo pohlaví, snažila jsem se o vyrovnaný počet dívek a chlapců, jelikož ve školách jsou běžně zastoupena obě pohlaví.

¹²³ GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Brno: Paido, 2010, s. 140. ISBN 978-80-7315-185-0.

Žáky 4. třídy jsem volila na základě toho, že ŠVP konkrétní školy, na které rozhovory s žáky probíhaly, se věnuje otázkám týkajícím se práva a zákonů právě ve 4. ročníku a v 5. ročníku se toto téma již neprobírá. Znalosti, které získali žáci ve škole před přechodem na druhý stupeň, tedy mají již ze 4. třídy. Také jsem rozhovory prováděla s žáky až v závěru roku, kdy mají tyto znalosti zopakované. Tuto skupinu jsem tedy volila jako vzorek žáků před přechodem na 2. stupeň.

Druhou část vzorku tvoří žáci 6. třídy, tedy záhy po přechodu na 2. stupeň, kdy mají před sebou ještě 3 roky výuky výchovy k občanství.

Rozhovory jsem s žáky prováděla v oddělené místnosti, zpravidla v prázdné školní třídě, která je jim jako prostředí bližší než kabinet. Na začátku rozhovoru jsem se krátce bavila s žáky o tom, co jim v poslední době díky uvolněním opatření udělalo radost a na co se v nejbližší době těší, abych dosáhla uvolněné atmosféry pro rozhovor.

Velikost vzorku jsem určila jeho nasycením, u žáků 4. třídy k němu došlo rychleji než u žáků 6. třídy. Výzkumný vzorek tedy tvoří celkem 11 žáků 4. třídy, z toho 5 chlapců, 6 dívek a 15 žáků 6. třídy, z toho 7 chlapců, 8 dívek.

5.3 Výzkumné otázky

V rámci výzkumné sondy zkoumám různé aspekty, které se váží k tomu, jak žáci odpovědnost vnímají a jak k ní přistupují. K tomuto jsem si zformulovala čtyři výzkumné otázky, které specifikují dílčí aspekty odpovědnosti.

1. otázka: Komu žáci přisuzují odpovědnost a z jakých důvodů?

Žáci se mají podle RVP ZV naučit být odpovědní za své názory, postoje i chování, zajímá mě tedy, zda si tuto odpovědnost již budou uvědomovat.

Chci posoudit, zda žáci dávají více odpovědnosti těm, kdo situaci zapříčiní, či těm, kdo na ně mají dohlížet. Také mě zajímalo, nakolik budou rozlišovat mezi odpovědností u dospělých a u dětí.

Zaměřuji se na to, do jaké míry si uvědomují souvislosti, ve kterých se situace odehrává, a zda budou mezi odpovědné zahrnovat i osoby, které nejsou přímými aktéry situace. Ptám se

tedy stejně jako autoři výzkumu Dětská porozumění právu v jejich každodenních životech.¹²⁴

2. otázka: Co si žáci představují, když se hovoří o odpovědnosti?

Zkoumám, zda žáci vnímají odpovědnost jako retrospektivní, tedy že odpovídáme za porušení povinnosti, či zda budou vnímat odpovědnost jako prospektivní, tedy že odpovídáme za splnění nějaké povinnosti. Zajímavé bude, zda si někteří žáci budou vědomi obou rovin odpovědnosti.

3. otázka: Na základě čeho, jakého pravidla, žáci určují, že je někdo odpovědný?

Zde se věnuji tomu, zda si žáci uvědomují existenci pravidel, podle kterých to společnost určuje, a zda umí takové pravidlo zformulovat. Směřuji i k tomu, zda si žáci uvědomují, že pro takovéto situace jsou vytvořeny zákony.

4. otázka: Odkud se pravidla o určování odpovědnosti berou a kdo o nich rozhoduje?

Sleduji, zda žáci budou schopni určit, kdo má na tvorbu pravidel vliv a kdo by je mohl změnit. Zkoumám také, jak se toto bude lišit v prostředí školy, tedy instituce se svými pravidly, a v prostředí parku, tedy veřejného prostoru.

Zde se může projevit to, zda si žáci již uvědomují základy fungování právního státu a nakolik mají představu o tom, jaké kompetence mají orgány, které v něm fungují.

5.4 Představení sondy

Sonda vychází ze dvou situací. První situaci jsem vytvořila na základě výzkumu Dětská porozumění právu v jejich každodenních životech¹²⁵. Tato situace se odehrává ve škole a jejími aktéry jsou dvě dívky stejného věku, jako žáci, kterých se budu ptát. Druhá situace se děje ve veřejném prostoru, v parku, a jejími aktéry jsou dva dospělí dvacetiletí muži.

¹²⁴ WATKINS, Dawn, Effie Lai-Chong LAW, Joanna BARWICK a Elee KIRK. Exploring children's understanding of law in their everyday lives. Legal Studies. *Cambridge University Press* [online]. Cambridge: Cambridge University Press, 2018 [cit. 2021-7-21]. Dostupné z: <https://www.cambridge.org/core/journals/legal-studies/article/exploring-childrens-understanding-of-law-in-their-everyday-lives/FB671398BEFC0B8E5B0B1D0B372C87CE#article>

¹²⁵ Tamtéž.

Předpokládám, že první situace bude žákům bližší, protože se jedná o jim známé a velmi dobře zmapované prostředí a hlavní aktéři jsou podobného věku jako žáci sami. U druhé situace jsem volila opět známé prostředí, tedy park, ale jejími aktéry jsou již dospělí. Zde jsem vybírala mladé dospělé, aby byla žákům situace bližší, protože vím, že někteří z nich mají starší sourozence v podobném věku.

Situace 1 – Ve škole



Žákům je předložen obrázek a poté, co si jej krátce prohlédnou, jim popisují situaci.

Popis situace: Jsi ve škole, ve své třídě. Učitel (ukážu na obrázku) něco vysvětluje jednomu žákovi. Za jeho zády spolu dvě dívky - Jana, ta vpravo se zrzavými vlasy, a Petra, ta vlevo s černými vlasy, - začnou šermovat. Dívky spolu chvíli šermují, jak vidíš na obrázku. Pak se Jana rozmáchne a udeří pravítkem. Pravítko praskne a Petře vletí střepek do oka.

Tento obrázek jsem upravila a doplnila o podstatné údaje během pilotního rozhovoru s žákyní 4. třídy, který mi umožnil ještě lehce upravit konečnou podobu otázek a celkový popis situace. Ukázalo se jako vhodné připsat, že se situace děje o přestávce, a také přidat jména dívek, aby se dotazovaný mohl plně soustředit na své nápady a nemusel řešit, která dívka je která.

Následně pokládám tyto otázky:

1. Co může podle tebe střep v oku způsobit?

Jedná se o úvodní otázku, kde si žáci snadno poradí s odpovědí a budou mít pocit úspěchu, i když se nejedná o žádné zkoušení. Také tato otázka umožní žákům, aby se přesněji orientovali v situaci, a pomůže jim představit si možné následky zranění.

2. Co je potřeba udělat okamžitě poté, co došlo ke zranění Petry?

Tato otázka směřuje k bezprostřednímu řešení situace. Zajímá mě, nakolik budou žáci řešit situaci sami a nakolik přivoláním dospělého.

3. Kdo je odpovědný za zranění Petry? Proč?

Otázka zkoumá, koho děti považují za odpovědného. Kladou důraz spíše na odpovědnost těch dívek, které šermovaly nebo ne? Jak žáci vnímají v této situaci odpovědnost učitele? Budou žáci nějakým způsobem reflektovat odpovědnost i někoho jiného, kdo není přímo přítomen (ředitel, učitel mající dozor, výrobce pravítka, rodiče apod.)?

Odpovědi na tuto otázku tedy zjistím, koho žáci považují za odpovědného sami od sebe.

Následuje rozšíření otázky, kde žáky požádám, aby mi na škále 1 – 10 ohodnotili, jak moc je podle nich zodpovědná Jana, Petra, pan učitel, výrobce pravítka, a opět se jich budu ptát na důvody.

Zde se uvidí, zda žáci setrvají u své předchozí odpovědi, či odpovědnost rozšíří na někoho, koho sami nevymysleli.

4. V minulé otázce jsme si povídali o tom, kdo je odpovědný za zranění Petry. Co to podle tebe znamená, že je někdo odpovědný?

Otázky viny, trestu a odpovědnosti jsou základním kamenem trestního i soukromého práva a jejich uvědomění si souvisí s tím být schopen dodržovat pravidla a později i zákony. Je tedy důležité vědět, jak žáci sami odpovědnost pojmají.

5. Co se zde stalo špatně? Proč je to špatně?

Tato otázka je postavena záměrně s upozorněním, že v této situaci může být něco, co není správně. Jejím cílem je zjistit, co žáci sami vnímají jako problém a zda to spojují s odpovědností.

6. Co bylo porušeno?

Otázka úzce navazuje na předchozí, kde žák hledá něco, co nebylo správně. Nyní se dívá na situaci z druhé strany a hledá, co se mělo udělat a neudělalo nebo naopak udělat nemělo. Zkoumám, zda si žáci uvědomují, že jsou zde nějaká pravidla, která se dají pro podobné situace využít.

7. Potrestal/a bys někoho? Proč?

Zde zkoumám, jak žáci vnímají spojení mezi prohřeškem a trestem. Koho si myslí, že je potřeba potrestat, pokud vůbec někoho? Zkoumám také, zda budou trestat pouze děti nebo i učitele.

8. Jak bys ... (doplněno tím, koho řekli v předchozí otázce) potrestal/a, aby byl ten trest podle tebe spravedlivý? Proč považuješ zrovna tento trest a ne nějaký jiný za spravedlivý?

Zkoumám, zda žáci budou tresty vztahovat k provinění a hledat nějaké důsledky, které s sebou odpovědnost nese.

9. Představ si, že by se pravítko nerozbilo, ale Jana by Petru udeřila pravítkem do oka schválně. Jaký bys jí dal/a trest?

Tato otázka spolu s následující zkoumají, zda žáci vnímají jako více důležitý úmysl nebo výsledek toho, co se stalo. Míří na to, zda žáci rozlišují mezi úmyslným a neúmyslným činem a zda určují trest podle tohoto nebo podle výše škody.

10. A co kdyby se pravítko nerozbilo, ale Jana by Petru udeřila do oka pravítkem omylem. Jaký bys jí dal/a trest teď?

11. Nyní rozvinu situaci. Nejprve se nevědělo, jak to s Petrou dopadne a zda na oko vůbec ještě uvidí. Uplynulo několik měsíců, během kterých se Petra léčila. Nakonec po ukončení všech léčení Petra na oko sice vidí, ale jen z části. (Zkus si nyní zakrýt jednou rukou část svého oka a podívej se kolem, ať víš, jak to s Petrou asi je.).

Co se podle tebe bude dít dál? Co by se mělo do budoucna udělat?

Tato otázka sleduje, jak jsou si žáci vědomi dopadu na celý další Petřin život a nakolik se dívají i do budoucnosti, kdy Petra bude vždy ovlivněná svým zraněním.

12. Podle čeho se to rozhoduje, kdo je odpovědný? (Je na to nějaké pravidlo?)

Tato otázka směřuje k tomu, podle jakého algoritmu se žáci rozhodují o tom, kdo je odpovědný.

13. Kdo to vymyslel (určil, stanovil)? Kdo to může změnit, aby se to rozhodovalo podle jiného pravidla?

Otázka míří na to, komu žáci přisuzují tvorbu pravidel a zda vnímají, že je možné je změnit a případně, kdo tuto změnu může provést.

14. Kdo to rozhodne? (Kdo řekne, že odpovědná za zranění Petry je Jana nebo že za to je odpovědný pan učitel...?)

Zde zkoumám, zda budou rozhodnutí svěřovat nějaké autoritě (učitel, ředitel) nebo někomu jinému (dívkám, spolužákům).

Situace 2 – V parku

Žákům je opět předložen obrázek, aby před sebou viděli jména a věk aktérů situace a to, kdo z nich je zraněný.



Popis situace: Představ si, že podobným způsobem spolu šermovali v parku dva kluci, Mirek a Luděk. Oběma je 20 let. Chtěli to později natočit jako zábavné video. Ted' nenatáčeli, jen trénovali. Chvíli spolu šermovali, pak Luděk trefil Mirka do oka.

I druhou situaci jsem nejprve ověřila pilotním rozhovorem. Zde se ukázalo, že nechci strhávat pozornost žáků k řešení toho, zda je dobré natáčet videa nebo ne. Důvod s natáčením videa jsem zde použila jen proto, abych žákům situaci více přiblížila a umožnila jim se s ní lépe ztotožnit. Proto jsem na základě pilotního rozhovoru upravila formulaci, že video chtějí teprve někdy natáčet a nyní jen trénují. Také mi natáčení videa přišlo jako pro děti vhodný a pochopitelný důvod, proč by spolu dva dospělí mohli šermovat.

Následující otázky jsou stejné jako v předchozí situaci, slouží pro porovnání obou situací, proto některé již nerozebírám. Doplnuji podrobnosti pouze u vybraných otázek.

1. Co je teď potřeba udělat?

Otázka směřuje k tomu, že zde nemůže situaci řešit autorita (učitel), tedy žáci musí vymyslet, jak si poradit i bez něj. Také mě zajímají důvody, proč bude například situaci řešit hlavně jeden z mužů a druhý třeba ne.

2. Kdo je tady podle tebe odpovědný? Jak moc (opět škála 1 – 10) a proč? Pokud se odpovědi liší od stejné otázky u dívek, tak jsem se doptávala, proč se to liší. V čem je situace s dívkami ve škole jiná než s mladíky v parku.

Zkoumám, jak vnímají žáci odpovědnost v jiném prostředí, kde není žádná instituce, ale veřejný prostor, a také v jiném věku aktérů.

3. Co se zde stalo špatně? Proč je to podle tebe špatně? (Pokud zmiňovali, že protože byl někdo zraněn, tak se doptávám, zda je to špatně, i pokud by nikdo zraněn nebyl.)

4. Co zde bylo porušeno?

Otázka směřuje k tomu, jak vnímají žáci pravidla mimo školní prostředí a u dospělých lidí. Zajímá mě, zda budou přemýšlet nad existencí nějakých zákonů, či to budou vnímat stejně jako u dívek z předchozí situace.

5. Potrestal/a bys někoho? Proč?

6. Jaký bys tady dal/a trest, aby byl podle tebe spravedlivý? Proč je podle tebe spravedlivý?

7. Jaký bys dal/a trest Luděkovi, kdyby Mirka udeřil do oka schválně?

8. Jaký bys dal/a trest Luděkovi, kdyby Mirka udeřil do oka omylem?

9. Co se bude dít dál? Co by se podle tebe mělo udělat?

10. Podle čeho se rozhoduje, kdo je odpovědný? (Je na to nějaké pravidlo?)

Kdo to vymyslel (určil, stanovil)? Kdo to může změnit, aby se to rozhodovalo podle jiného pravidla?

11. Kdo to rozhodne?

Zde jsou v situaci, kdy chybí jasně viditelná a přítomná autorita, která ji může rozhodnout. Zajímá mě, komu tedy svěří rozhodování zde.

6 Představení výsledků

V následující kapitole předkládám výsledky sondy, tyto člením na podkapitoly podle hlavního tématu, na které se zde soustředím. Jména žáků jsou pozměněná, slouží pouze k tomu, aby bylo vidět, kdy odpovídal stejný žák.

6.1 Důvody odpovědnosti

V následující kapitole představuji, koho žáci uváděli jako odpovědného v jednotlivých situacích a jaké důvody pro to udávali.

6.1.1 Situace ve škole

Jako odpovědné za zranění Petry sami od sebe uváděli žáci jen Janu, Janu i Petru nebo pana učitele.

Když žáci odpovídali samostatně, tak všichni připisovali odpovědnost jen osobám, které se situace přímo zúčastnily, nad odpovědností výrobce začali uvažovat až po dotazu. Pokud jsem se jich doptávala, dávali někteří odpovědnost i výrobci pravítka.

Nejprve představím, jaké výsledky přinesly samostatné odpovědi. Odpovědnost bychom zde mohli rozřadit do tří kategorií: **odpovědnost nese původce zranění, odpovědnost sdílená na základě dobrovolnosti a odpovědnost na základě funkce.**

Když dostali žáci na výběr, tak někteří považovali za odpovědného i výrobce, což je čtvrtá kategorie, kterou nevymysleli sami, ale dostali ji v možnostech.

Odpovědnost nese původce zranění či konfliktu

Odpovědnost u Jany spojují s tím, že máchl pravítkem nebo Petru zranila, vnímají ji tedy jako původce zranění. Někteří žáci ztotožňují nečekané prasknutí pravítka s tím, že jelikož ho držela Jana, tak ona Petru zranila.

- **4. třída:** Odpovědnost přisuzovali tomu, kdo máchl pravítkem, protože to spojovali se zraněním. David: „*Jana, protože ta jí to zranění udělala, kvůli ní má střep v oku.*“
- **6. třída:** Odpovědi zmiňují toho, kdo zranění způsobil, zároveň se zde objevuje snaha zjistit i původce celého konfliktu: Eva: „*Ten, kdo si začal a kdo bouchnul tu Petru. Asi Jana.*“ Jedna dívka poukazuje na to, že odpovědnost mohou nést i děti, ačkoli jsou dětmi. Soňa: „*Jana na tom nese odpovědnost, i když je dítě, ale pokud*

nemá rodiče, co ji špatně vychovávají, že se ubližovat nemá.“ Zde se objevují i momenty, jak by se dalo odpovědnosti zbavit, pokud by měla rodiče, kteří ji špatně vychovali. Dívka dále pokračuje tím, že *„záleží na tom, jak reagovala. Pokud odešla, tak na tom záleží, že na tom má větší vinu, a pokud to řešila, tak menší.*“ Je zde patrný moment uvědomění si, že odpovědnost nemusí být vždy stejná, že na ni má vliv jednání i po činu.

Odpovědnost sdílená na základě dobrovolnosti

Tato kategorie obsahuje odpovědi, kdy žáci označovali za odpovědnou Janu i Petru. Jako důvod uváděli to, že spolu obě dívky šermovaly a dělo se tak dobrovolně. Klíčové tedy bylo, že obě šermovat chtěly, a proto mohou za zranění obě dvě.

- **4. třída:** Odpovědnost dle nich vycházela z toho, že spolu obě dívky šermovaly pravítky dobrovolně. Květa: *„Jana a i Petra, protože spolu šermovaly a mohou za to obě.“*
- **6. třída:** Podobně to zdůvodňují i žáci v 6. třídě, kde jejich odpovědi zdůrazňují dobrovolnost šermování. Iveta: *„Půl napůl. Mohou za to obě. Když nechtěla, nemusela šermovat.“* Zde je vidět přijetí odpovědnost tím, že Petra mohla přestat šermovat, ale neudělala to.

Odpovědnost na základě funkce

Do této kategorie spadá odpovědnost učitele, který ani nezpůsobil zranění, ani se neúčastnil přímo situace, ve které k němu došlo. Je ale odpovědný právě na základě své funkce, toho, že je učitelem.

- **4. třída:** Sami od sebe určovali učitele jako odpovědného hlavně chlapci, zdůvodňovali to hlavně jeho přítomností ve třídě. Dan: *„Pan učitel, protože pokud je ve třídě ten učitel, tak za to, co se stane, má odpovědnost ten učitel.“*
- **6. třída:** Žáci 6. třídy také považují za odpovědného učitele, zdůvodňují to tím, že je dospělý, nebo že je měl hlídat. Natálie: *„...ten učitel, protože je měl hlídat. Podle mě dělaly hluk, takže se mohl otočit nebo ten dozor na chodbě.“* Zde Natálie přidává nový prvek, kdy počítá i s tím, že je přestávka a tedy je nějaký dozor na chodbě, který

ale není v situaci ukázaný. Jedná se o ojedinělé uvědomění si, že situaci ovlivňují i jiní lidé, kteří v ní přímo nejsou.

Při porovnání odpovědí žáků čtvrté a šesté třídy žáci čtvrté třídy častěji uváděli jen jednu možnost, žáci šesté třídy již častěji dávali odpovědnost dívkám i učiteli. Za zajímavé považují celkem pět odpovědí, kde žáci uváděli jako odpovědného jen učitele, dívkám odpovědnost nedávali.

Jak se mění míra odpovědnosti, když žáci dostanou na výběr možnosti

Následně byli žáci požádáni, aby určili odpovědnost čtyř osob - Jany, Petry (zraněné), pana učitele a výrobce pravítka. Ukazuje se, že pokud žáci měli samostatně uvést, kdo je odpovědný, zpravidla si vybrali jednu osobu nebo obě dívky. Pokud ale dostali možnosti, tak považovali za odpovědné více osob.

- **4. třída:** Po výčtu možností mnozí žáci začali dávat odpovědnost i osobám, které sami neuvedli, nebo se měnil jejich pohled, například Katka uvedla jako odpovědné Janu a Petru, ale když měla určit odpovědnost učitele, tak mu ji dala nejvyšší možnou, vyšší než oběma dívkám, protože „*je to učitel a zodpovídá za ty děti... I o přestávce... Neliší se to, zda je přestávka nebo hodina.*“
- **6. třída:** Žáci více přemýšleli nad odpovědností učitele. Projevují se tu dvě roviny, kdy někteří žáci považují učitele za odpovědného i o přestávce, pro jiné je přestávka důvodem, proč ho odpovědnosti zprostit. Markéta: „*Učitel vůbec není odpovědný, protože neví, co se děje a je přestávka.*“ Proti tomu stojí názory žáků, kteří argumentovali tím, že si učitel má všimnout toho, co se děje kolem něho, jak říká Ivana, učitel je odpovědný, „*protože nedával na žáky pozor, měl by mít přehled.*“

Celkově více odpovědnosti dávali učiteli žáci 6. třídy, ve 4. třídě dávali více odpovědnosti oběma dívkám. Je otázka, zda to je dáno věkem, kdy se ve starším věku snaží žáci dávat vinu jiným lidem než sobě, nebo například přístupem a osobností třídního učitele.

Odpovědnost výrobce

Toto je nová kategorie, která se objevuje, až když ji žáci dostali na výběr. Výrobce je v modelové situaci někdo, kdo stojí úplně mimo ni. V původní situaci dojde ke zranění tím, že pravítko praskne, proto jsem se ptala žáků na názory ohledně odpovědnosti výrobce. Je

zřejmé, že výrobce nevyrobil pravítko k tomu, aby s ním žáci šermovali, zajímalo mě, ale nakolik tento faktor uvidí i žáci.

Ukázalo se, že někteří žáci výrobci přisuzují výrobci velkou odpovědnost a někteří žádnou. Žáků, kteří mu jí dali jen málo, bylo minimum.

Žáci, kteří argumentovali pro odpovědnost výrobce, uváděli jako důvody to, že pravítko by mělo být vyrobeno tak, aby se nezlomilo. Žáci, kteří nedávali výrobci odpovědnost, to spojovali s tím, že účel pravítka je jiný než šermování.

- **4. třída:** Žáci zde argumentovali tím, že pravítko by mělo být méně lámavé. Hynek: *„Měl udělat, aby bylo trošičku pevnější.“*
- **6. třída:** Žáci zde viděli jako důvody pro odpovědnost výrobce to, že by měl počítat s tím, že děti budou pravítko používat i jinak než k rýsování. Soňa: *„Mohli předpokládat, že děti jsou takové a nenapadne je to, mohli ho udělat tvrdší nebo jinak.“* Podobně přemýšlí Marek, který k tomu ale přidává znalost toho, že pokud výrobce upozorní, že se pravítko nemá používat na fyzické aktivity, tak není odpovědný: *„...na tom může mít napsáno nepoužívat na fyzické aktivity, pokud by to tam měl napsané, tak žádná vina.“* Zajímavá je ještě odpověď Nory, která považovala za podstatné nejen to, že výrobce nevěděl, že se to stane, ale i to, že u toho nebyl. Tím, že nebyl v situaci, tedy podle ní nemohl být odpovědný. Myslí si, že odpovědní mohou být jen ti, co se situace účastní.

6.1.2 Situace v parku

Ve druhé situaci podobně šermovali dva dospělí muži a opět došlo ke zranění. Rozdíl byl ve věku aktérů a v tom, že se situace odehrávala v parku, tedy ve veřejném prostoru, kde chybí například učitel.

Projevilo se, že žáci reflektují předchozí rozhovor. Již měli za sebou část, kde jsme řešili, jaké tresty by dali, kdyby někdo někoho zranil úmyslně, a jaké omylem, a někteří žáci se mě proto hned doptávali, zda jeden z mužů zranil druhého omylem nebo schválně. V takovém případě jsem je nechala popsat jejich názor na odpovědnost v obou situacích.

Zde jsem odpovědi rozčlenila do těchto kategorií: **odpovědnost původce, odpovědnost dospělých a sdílená odpovědnost na základě dobrovolnosti.**

- **4. třída:** Žáci uváděli všechny tři kategorie odpovědí. U odpovědnosti původce a sdílené na základě dobrovolnosti se objevovaly stejné důvody jako u dívek ve škole. U odpovědnosti dospělých byla důvodem právě dospělost obou aktérů. Hynek: *„Mirek, protože, jak je plnoletý, tak už nemá rodiče, takže je zodpovědný za to, co se mu stane, není to jako u Jany, kde to je na rodičích, ale tady sám Mirek.“* Ukazuje se, že někteří žáci si tedy uvědomují, že za děti odpovídají jejich rodiče, ale za dospělé již ne. Někteří žáci také vnímali jako důležitou okolnost to, zda zranění vzniklo schválně. Lenka: *„Pokud schválně, tak Luděk a Mirek tak trošku. A pokud omylem, tak by měli oba (mít odpovědnost) na stejné úrovni.“*
- **6. třída:** I zde žáci uváděli všechny tři kategorie odpovědí. Častěji se objevovalo i více důvodů u jednoho žáka, například Ivana říká: *„Byl to hloupý nápad obou. Oba 10 (maximální zodpovědnost). Oba jsou plnoletí.“*

Oproti situaci s dívkami ve škole dávají žáci častěji odpovědnost přímo mladým mužům a odůvodňují to tím, že jsou dospělí.

6.2 Co se rozumí odpovědností

Odpovědi žáků na to, co vlastně znamená „být odpovědný“, jsem rozdělila na dvě hlavní kategorie, které odpovídají dvojímu vnímání právního obsahu odpovědnosti, tedy **retrospektivní odpovědnost** a **prospektivní odpovědnost**.

Retrospektivní odpovědnost

Jde o kategorii, kdy odpovědnost má sankční povahu a souvisí s porušením něčeho. Do této kategorie patří odpovědi typu *„může za to“*, *„je to jeho chyba“*, *„nese za to následky“* a *„je vinen“*.

- **4. třída:** Zde žáci odpovídali hlavně *„může za to“*, *„je to jeho chyba“* a *„je vinen.“* Tadeáš: *„Že, když se něco stane, tak za to nese vinu.“* Na odpovědi Tadeáše je vidět, že si uvědomuje to porušení primární povinnosti – *„něco se stane“*.
- **6. třída:** Zde se objevovaly všechny čtyři druhy odpovědí. Žáci také častěji udávali více odpovědí najednou. Marek: *„Kdo za to bude nést následky, kdo za to může.“*

Prospektivní odpovědnost

Druhou kategorií jsou odpovědi, kde je odpovědnost prospektivní, tedy napřena dopředu jako povinnost něco dodržet. Do této kategorie se řadí odpovědi „*musí chránit*“ a „*stará se*.“

- **4. třída:** Objevují se oba uvedené typy odpovědí. Katka spojuje odpovědnost s něčím, co patří dospělým. Katka: „*Musí zodpovídat za to dítě, učitel zodpovídá za to dítě a dívá se za ním. Zodpovědný za někoho znamená, že musí někoho chránit. Učitel musí dítě chránit a učit.*“
- **6. třída:** Žáci také uváděli oba typy odpovědí. Zajímavá je odpověď Damiána: „*Nese za to nějaké následky. Tak když jsou starý jako já, tak je to nějaký kázeňský postih jako důtka učitele nebo důtka ředitele školy nebo výchovná komise atd. A ta odpovědnost je něco, za co neseme ty následky.*“ Zde se projevuje uvědomění si toho, že pokud se něco poruší a my jsme za to odpovědní, tak následují nějaké následky, například ve formě trestu (důtka).

6.3 Na základě čeho děti odpovědnost určují

6.3.1 Situace ve škole

Zde jsem odpovědi rozdělila do těchto kategorií: **odpovědnost původce zranění či konfliktu, odpovědnost sdílená na základě dobrovolnosti, odpovědnost na základě funkce** a nově se objevujících kategorií: **odpovědnost související s pravidly, odpovědnost podle věku a odpovědnost podle úmyslu**. Níže se věnuji pouze nově se objevujícím kategoriím, protože u odpovědnosti původce, sdílené na základě dobrovolnosti, odpovědnosti na základě funkce se opakovaly podobné argumenty, jako jsou řečené výše, a nepřináší tedy nic nového.

Hlavně ve 4. třídě měli často problém vysvětlit, na základě čeho, na základě jakého pravidla považují někoho, za odpovědného. Stejný problém se ale objevoval i u několika žáků 6. třídy. Odpověď „*nevím*“ se zde objevovala častěji než jinde v rozhovoru. Mnohdy ale nějaké pravidlo, na základě kterého dali někomu odpovědnost, řekli, když odůvodňovali, proč je podle nich odpovědný. Chlapec 4. třída: „*Odpovědný jsou obě dvě, protože se obě začaly rvát.*“ Tedy vysvětluje, na základě čeho jim tu odpovědnost dává, když ale byla otázka

položena přímo, tj. podle čeho se určí, že je někdo odpovědný, tak jeho odpověď byla „nevím“. Dokáže tedy vysvětlit důvody, proč je někdo podle nich odpovědný, ale již nedokáže udělat opačnou operaci, určit důvody odpovědnosti jako první. Poukazuje to na to, že když žáci vyjdou ven ze situace a mají zobecňovat, tak bez konkrétní situace je to pro ně často ještě velmi obtížné.

Odpovědnost související s pravidly

Odpovědnost související s pravidly se opět projevuje ve dvou rovinách, v rovině prospektivní a v rovině retrospektivní. Žáci zde přímo dávali odpovědnost do souvislosti s nějakými pravidly, v malé míře došlo i ke zmínění zákonů.

- **4. třída:** Ukazovalo se, že si žáci často ještě pomáhají konkrétní situací, jak je vidět na příkladu Evy, která vnímá odpovědnost na retrospektivní rovině „*Kdyby byla nějaká srážka s autem, tak by byl odpovědný ten, kdo porušil ta pravidla, hlavně ten, kdo způsobil to zranění a tohleto. Podle toho, kdo to učinil víc, kdo porušil více pravidel.*“ Zde si pomáhá situací s dopravní nehodou, ale jasně ukazuje, že odpovědnost vzniká na základě porušení pravidla, což je velmi dobré uvědomění. Prospektivní rovinu pravidel vnímal Matěj: „*Podle toho, že je tam hlavní (učitel), protože ty žáky učí a ti musí poslouchat. Protože to je jeho třída a také rodiče. Je to jeho třída, to určuje asi nějaké pravidlo, zákon.*“ Uvědomuje si tedy, že odpovědnost spojená s tím, že je někdo učitelem, plyne z nějakého pravidla, konkrétně dokonce zmiňuje přímo zákon.
- **6. třída:** Většina žáků vymyslela nějakou odpověď. Je zde vidět posun k abstraktnějšímu myšlení, žáci už neilustrovali svoje odpovědi konkrétní situací, ale více zobecňovali. Také zde žáci na rozdíl od 4. třídy zmiňovali i školní řád, jako pravidlo, podle kterého se mají řídit. Markéta: „*Nějaký školní řád, že se nemají prát a bylo to porušeno.*“ Zde se opět jedná o rovinu retrospektivní.

Odpovědnost na základě úmyslu

Více žáků pak zmiňuje jako důležitý pro určení odpovědnosti i úmysl. Toto se objevuje poté, co v rozhovoru byly zmíněny modifikace situace, kdy jedna dívka přímo zranila druhou

schválně nebo omylem. Předpokládám, že toto přimělo žáky přemýšlet i nad tím, že v určení odpovědnosti může hrát svoji roli i úmysl.

- **4. třída:** U žáků 4. třídy se tato odpověď u situace ve škole nevyskytovala.
- **6. třída:** Žáci 6. třídy zmiňovali úmysl zpravidla jako jedno z pravidel, podle kterých se má odpovědnost rozhodovat. Nikdo jej ale nezmiňoval jako samostatné pravidlo, vždy jen s nějakým dalším, David: „*Podle svědků jestli šermovaly a jak moc a zda to bylo schválně.*“

Odpovědnost na základě věku

- **4. třída:** Tato odpověď se neobjevila.
- **6. třída:** Odpovědnost na základě věku se častěji objevovala až v situaci v parku, nicméně podle Soni se to rozhoduje „*podle věku.*“ Nicméně pokud by jim bylo stejně, tak už nevěděla, jak to určit. Vnímá tedy věk jako něco, s čím by měl být člověk odpovědnější.

Celkově také žáci 6. třídy uváděli častěji více pravidel, podle kterých se odpovědnost určuje, než žáci 4. třídy. Ti volili zpravidla jen jedno pravidlo.

6.3.2 Situace v parku

U žáků 4. i 6. třídy se zde objevují již zmíněné kategorie pravidel, tedy **odpovědnost původce zranění či konfliktu, odpovědnost sdílená na základě dobrovolnosti, odpovědnost na základě funkce, odpovědnost související s pravidly, odpovědnost podle věku a odpovědnost podle úmyslu**. Vyskytuje se zde pouze jedna nová odpověď, opět u Soni: „*Podle let. A podle toho, kdo je slabší a kdo je silnější a kdo má jaké potíže a rodinu.*“

U této dívky je vidět, že je zvyklá zohledňovat nejen přímo toho, kdo něco způsobil, ale i to, co k celé situaci mohlo vést. Přichází hned se dvěma novými úhly pohledu – přemýšlí nad tím, zda jeden z kamarádů nebyl výrazně silnější než jiný a proto, zda právě proto nedošlo ke zranění. Navíc si uvědomuje, že to, jak kdo jedná a jak se chová, ovlivňují i další věci, hlavně rodina.

Žáci 6. třídy kladou větší důraz na pravidlo ohledně úmyslnosti zranění, které zmiňují nejčastěji.

6.4 Tvorba pravidel, podle kterých se odpovědnost určuje

V další části se budu zabývat tím, odkud podle žáků pocházejí pravidla, podle kterých se někomu přisuzuje odpovědnost, na základě toho, kdo je tvoří a kdo je může změnit.

6.4.1 Situace ve škole

Zde jsem odpovědi rozčlenila do šesti kategorií, jsou podle toho, kdo tvoří nebo mění pravidla ohledně odpovědnosti ve škole.

Tyto kategorie jsou **učitel a vedení školy, rodiče, někdo z jiného orgánu mimo školu, žáci sami, lidé sami.**

Učitel a vedení školy

- **4. třída:** Žáci vnímali učitele často jako autoritu, která určuje věci, říká, co se má dělat a vymýšlí pravidla. Kromě odpovědi „nevím“ byl učitel zmiňován nejčastěji.
- **6. třída:** V situaci ve škole i žáci 6. třídy často vnímali učitele jako toho, kdo pravidla tvoří a mění. Také si ale často uvědomovali, že učitel má ještě někoho nad sebou, kdo to může řešit. Lída: „*Nevymyslely to ty děti, spíše nějaké dospělí, ten učitel to nahlásí a převezme to někdo, kdo je ještě výše, takže zástupkyně nebo ředitelka. Ty to můžou změnit.*“ Opět se tedy projevuje hierarchický princip, kdy tvorbu pravidel přisuzují někomu, kdo stojí výše.

Rodiče

- **4. třída:** Ve 4. třídě se rodiče jako tvůrci pravidel ještě objevují, často v kombinaci s učitelem. Katka: „*Učitel a rodiče, protože rodiče mi říkají co a jak.*“
- **6. třída:** Rodiče jako tvůrce pravidel již žáci v 6. třídě neuváděli.

Orgány mimo školu

Do této kategorie spadají různé orgány, které stojí mimo školu, žáci zmiňovali hlavně policii a soud.

- **4. třída:** Zde se u žáků projevovalo hierarchické přemýšlení, nad tím, že pravidla by měl tvořit někdo, kdo je výše než učitel nebo ředitel. Matěj: „*Pan prezident, kdyby to měl jenom schválit, protože, když to nechválí, tak se to nezmění.*“ Zde je vidět základ uvědomění si legislativního procesu, kde si Matěj ale všímá jen toho, že

prezident něco podepisuje, a opomíjí to, že to předtím schvaluje i někdo jiný. Podobným hierarchickým způsobem tj., že i učitel a škola mají někoho nad sebou, přemýšlí Hynek: „*Asi někdo z vlády nebo někdo z nějakého školního řádu nebo někdo další nadřazený těm učitelům.*“ Přímo tady tedy zmiňuje, že pravidlo může změnit někdo, kdo je výše postavený, nadřazený.

- **6. třída:** I v 6. třídě se dalo opět vysledovat hierarchické uvažování. U orgánů mimo školu se objevily dva směry, buď orgány související se školou (ministr školství) nebo orgány, které souvisí právě s právem (policie, soudce).

Žáci sami

- **4. třída:** Někteří žáci si uvědomovali, že ve třídě tvoří společně určitá pravidla, a z toho pravděpodobně usuzovali, že by mohli mít vliv i na tvorbu pravidel týkajících se odpovědnosti. Zde se to projevovalo buď v rovině, že to mohou změnit oni sami (Tadeáš „*Já sám.*“), nebo učitel na základě jejich přání, tak to vidí Dominik „*Žáci to řeknou učitel, aby to bylo změněné a jak a on to změní.*“ Tady je vidět, že žák vnímá svůj vliv na tvorbu pravidel, ale zároveň stále chápe jako toho, kdo tu změnu definitivně provede, učitele.
- **6. třída:** V 6. třídě žáci nedávali možnost tvorby pravidel všem žákům, ale pouze těm zúčastněným v situaci nebo jednotlivcům. Ivana: „*ty holky, když se dohodnou, nebo ten učitel.*“ Dává tedy možnost dívkám domluvit si, podle čeho bude jedna z nich odpovědná. Zajímavý pohled měla Soňa: „*Změnit to může i žák té školy, pokud se stane někým, kdo vládne.*“ Zde tedy dívka dává možnost změny pravidel někomu, kdo vládne, opět se objevuje hierarchický princip, zde doplněný uvědoměním, že ale k tomu, aby vládl, se může dostat každý.

Lidé sami

Tato odpověď je velmi blízká odpovědi žáci sami, rozhodla jsem se ji ale uvést jako samostatnou kategorii, protože má v sobě přesah mimo školu, mimo situaci. Ukazuje již uvědomění, že se nedomlouvají jen žáci ve třídě, ale i lidé mimo školu.

- **4. třída:** Zde se tato odpověď neobjevuje, žáci zůstávali svými odpověďmi pouze na úrovni třídy – změnit to mohou žáci.

- **6. třída:** Zde se objevovaly odpovědi, které vycházely z toho, že se pravidla tvoří na úrovni nějaké společnosti. Soňa viděla jako tvůrce pravidel stát a společnost, které nevnímá jako stejné „*stát to stanovila a celkově společnost.*“ Zajímavě popsala proces vzniku pravidel i z hlediska historie Iva: „*Je to přímo vidět, protože by to nebylo fér. Asi se to určilo postupem času, na to lidé přišli. Mohlo by to být v nějakém zákonu.*“ Ta si navíc uvědomuje, že tohle je něco, co spadá do okruhů věcí, které řeší zákony, což byla výjimečná odpověď.

Doplňuji ještě jednu zajímavou odpověď, která se objevila v celém vzorku pouze jednou, a proto jsem jí nedala samostatnou kategorii. Radek 6. třída: „*Vždycky to tak bylo a rodiče nás to takhle učili. Změnit by to mohl. Nikdo.*“ Tento chlapec vnímá pravidla ve společnosti jako něco, co je zde od nepaměti a je to neměnné.

6.4.2 Situace v parku

U situace zletilých mladíků bylo vidět, že žákům je sice prostředí známé, ne však už tolik mechanismy, které v něm fungují.

Zde jsem odpovědi rozčlenila na tyto kategorie: **účastníci situace sami, orgány, rodiče a lidé sami.** Objevují se zde podobné kategorie jako u situace ve škole, ubývají kategorie spojené přímo se školou – učitel a vedení školy a také žáci sami. Blízko kategorii žáci sami má kategorie účastníci situace sami.

Účastníci situace sami

Tato kategorie má blízko ke kategorii žáci sami ze situace ve škole. Často ji volili ti sami žáci, kteří předtím dávali možnost tvorby a změny pravidel žákům.

- **4. třída:** Žáci zde spojovali ty, kdo jsou přímo v situaci a kterých se to týká, s těmi, kdo tvoří pravidla, na základě kterých se o jejich odpovědnosti rozhoduje. Anička: „*Oba vymysleli pravidlo, že podle toho, že spolu šermovali. Mirek a Luděk.*“
- **6. třída:** Podobně na základě dohody účastníků situace, viděli tvorbu pravidel i žáci 6. třídy. Více si ale uvědomovali, že je třeba se dohodnout dopředu. Lída: „*Mohli si to domluvit dopředu. Dělá to tak víc lidí. V některých situacích i ostatní lidi, tak jim někdo pomůže si to domluvit.*“

Orgány

Podobně jako u situace ve škole zde žáci nejčastěji zmiňovali policii a soud.

- **4. třída:** Mezi odpověďmi se objevovala hlavně policie a soud, ale Lenka uvádí i „doktor“, kterého vnímá jako někoho, kdo je v dané situaci autorita a může tedy vymyslet pravidlo, podle kterého bude někdo odpovědný. Projevuje se i vliv osobní zkušenosti, Dominik: „*Vymyslí to policie a pak se to rozhodne na soudu, kde máma pracuje.*“ Je vidět, že žáci si již spojují některé státní orgány s pravidly fungování v určitých situacích, ale ještě tápou, co se jejich kompetencí týká.
- **6. třída:** Zde převládá hlavně policie, která pravidla tvoří a i vymáhá. Kromě policie a soudu se mezi žáky 6. třídy objevují i odpovědi, „premiér“, psycholog, policista nebo soud, právníci a tak.“ a „vláda“. Nora: „*Je to tak nastavené pořád, nastavila to vláda nebo tak nějak. Změnit to může vláda nebo ti, co to nastavili.*“ Vládu zmiňovala jako tvůrce pravidel i Natálie: „*Vymyslela to vláda nebo tak. To jsou různá pravidla, to by občané měli dělat a tak.*“ Zde ukazuje, že si uvědomuje, že oba mladíci jsou občané a jako pro občany pro ně platí nějaká pravidla (která ještě nenazývá zákony), podle kterých se mají řídit.

Rodiče

Navzdory tomu, že mladíci byli již plnoletí, tak někteří žáci vnímali jako tvůrce pravidel jejich rodiče.

- **4. třída:** Zde je vidět, že se žáci jsou ještě zvyklí obracet na rodiče, když si neví rady. Katka: „*Vymyslí to rodiče, když to řeknou rodičům. Když neřeknou, tak trest nebude. Zavolají rodičům, budou vědět, co dělat.*“ Dále přímo zmiňovala, že nevádí, že jsou plnoletí, když neví, tak se mají ozvat rodičům. Rodiče tedy vnímala jako autoritu pro vymýšlení pravidel bez ohledu na věk.
- **6. třída:** Ačkoli ve škole jim již možnost tvorby pravidel nedávají, mimo školu ji rodičům dávají, a to navzdory tomu, že mladíci jsou plnoletí.

Lidé sami

Opět se objevuje kategorie, kterou někteří vnímali už v situaci na úrovni školy. Zde se jako odpověď objevovala ještě častěji.

- **4. třída:** Poprvé se u čtvrtáků objevují i lidé jako celek, nejen tedy žáci. Tadeáš: „*Vymysleli to lidé jako takoví. Tady to rozhodují já, ale nejsem jediný. Všichni, komu se to někdy stalo a podle toho se to vymyslelo.*“ Ukazuje tedy, že to vymysleli lidé na základě svých zkušeností.
- **6. třída:** Zde se objevovaly podobné odpovědi jako u situace ve škole, tedy stát a společnost. Soňa to přímo zmiňovala, jakože je to stejné „*zase stát a společnost.*“

6.5 Kdo o odpovědnosti rozhoduje

6.5.1 Situace ve škole

Kromě toho, kdo pravidla tvoří nebo mění, jsem také zjišťovala, kdo podle žáků tato pravidla aplikuje, konkrétně zde rozhoduje o tom, kdo je odpovědný.

Žáci 4. i 6. třídy často dávali stejné osobě pravomoc pravidla tvořit i podle nich rozhodovat. Odpovědi, kde pravidla tvořil někdo jiný, než kdo je aplikoval, bylo méně. Z toho usuzuji, že žáci mají tvorbu pravidel i jejich vymáhání často spojeno s jednou osobou či orgánem.

Odpovědi žáků jsem rozdělila na kategorie: **učitel a vedení školy, rodiče, orgány mimo školu, žáci sami**, novou kategorií je **firma**. Chybí tedy jen kategorie lidé sami. Níže proto napíši jen stručná shrnutí.

U orgánů mimo školu je zmiňována „*policie*“, „*soudce*“, „*soudce s pomocí svědků*“, „*premiér*“, „*právníci*“ a „*psycholog*“.

U kategorie žáci sami si to buď „*měli rozhodnout oni sami mezi sebou*“, jak říká Nora 6. třída, nebo to budou rozhodovat spolužáci. Natálie 6. třída: „*Ten, kdo to viděl, pokud se na tom žáci shodnou. Když se neshodnou, tak, bych dala vinu oboum.*“ Zajímavá je ještě odpověď Filipa, z 6. třídy, podle kterého mají „*rozhodnout spolužáci hlasováním.*“ Tedy svěřuje rozhodování celku třídy a to na základě rozhodnutí většiny.

Novou kategorii firmy, tedy podnikání zaměřeného na rozhodování o odpovědnosti, přináší Matěj ze 4. třídy: „*Někdo, kdo to může říct, že má třeba vysoký postavení někde a myslím, že třeba nějaký šéf. Šéf tohohle, kterej vlastně si na tom postavil firmu ňákou třeba a vlastně to takhle rozhoduje a má na to nějaký práva.*“ Zde je znovu příklad hierarchického vnímání – rozhoduje šéf. Zároveň se přidává pohled na to, že rozhodovat je něco, co může dělat firma.

6.5.2 Situace v parku

V situaci v parku jsem odpovědi rozdělila na kategorie: **rodiče, orgán, účastníci situace a lidé sami**. Jsou tedy opět stejné, jako u toho, kdo pravidla tvoří. Žáci odpovídali i „nevím“, u zdůvodnění se objevilo, že tam není nikdo další, kdo by to rozhodl. Z toho soudím, že tito žáci hledali autoritu, která by mohla rozhodnout a byla přímo v situaci.

Žáci 4. třídy tedy hledali v této situaci hlavně autoritu, která stojí mimo situaci samotnou. Tu pro ně tvořili rodiče, policie, soud nebo lékař. Spojují si již rozhodování o odpovědnosti s institucemi, ne vždy jsou si ale jisti jejich kompetencemi. Zajímavý je i názor Evy, která si myslí, že pokud by se to nezažalovalo, tak by se nic nedělo a nikdo nerozhodoval „*Soudce a možná i vláda taky může. Mirek nebo jeho rodina to může žalovat. Když by to nezažalovali, tak už by se nic nedělo.*“

Žáci 6. třídy uváděli i více možností, kdo by mohl rozhodovat. Lída: „*Bud' to vezme Luděk sám, nebo ten, kdo to viděl. Lidi, co tam byli přítomní. Pokud to vidělo více lidí, tak budou hlasovat.*“ Také více pracují s domluvou přímo účastníkům situace. Damián: „*Bud' se spolu dohodnou,, a nebo soud.*“ Zajímavé je, že i v 6. třídě ještě někdo vnímá, že i o dospělých mohou rozhodovat jejich rodiče.

7 Diskuze

V rámci své sondy jsem zkoumala čtyři hlavní výzkumné otázky.

Jako první mě zajímalo, *komu žáci přisuzují odpovědnost a jaké důvody je k tomu vedou*. Zjistila jsem, že žáci sami od sebe zpravidla přisuzují odpovědnost osobám, které jsou přímo přítomné v situaci. Ke stejnému výsledku dospěli také autoři výzkumu Dětská porozumění právu v jejich každodenních životech, kteří zjistili, že děti se většinou domnívají, že ti, co nejsou v situaci přímo přítomní, nejsou odpovědní.¹²⁶ Výjimkou bylo několik odpovědí, kde přisuzovali odpovědnost i osobě mimo situaci, kterou byl učitel, který by o přestávce měl mít dozor. Zde si myslím, že se projevila osobní zkušenost žáků s tím, jak řešit situaci, když se ve třídě o přestávce něco stane a není v ní přítomen učitel. Je tedy vidět, že ze své každodenní zkušenosti vnímají dozorujícího učitele jako někoho, kdo za žáky o přestávce odpovídá, i když je mimo třídu.

Pokud ovšem dostali možnosti, ve kterých byl i výrobce pravítka, který v situaci přítomen není, tak někteří žáci považovali za odpovědného i jeho. Toto se podobá druhé situaci ze zmíněného výzkumu, kde figuruje výrobce nápojů v obchodě, kde již děti také dávaly odpovědnost i někomu mimo situaci. Dle mého názoru záleží i na tom, zda jsou mezi situací a tím, kdo je za ni odpovědný, i nějaké mezičlánky. Pokud je v situaci učitel, je pro žáky odpovědný on a již se nedívají na jeho nadřízené. Mezi situací a výrobcem pravítka nikdo nestojí, proto je to možná pro žáky bližší než posloupnost učitel – zástupce či ředitel. Soudím, že pro žáky je představa bez mezičlánků snazší a bližší.

Autoři výzkumu Dětských porozumění právu v jejich každodenních životech také zkoumali, koho děti považují za odpovědného při zranění, ke kterému došlo sice náhodou, ale v situaci, kdy dívky dělaly něco, co bývá ve škole zakázáno. Podobně jako oni jsem i já ve své sondě vysledovala, že žáci považují za odpovědné buď dívku, která nebyla zraněná, obě dívky nebo učitele. Jako učitelka často zůstávám s žáky ve třídě i o přestávce a někomu z žáků s něčím

¹²⁶ WATKINS, Dawn, Effie Lai-Chong LAW, Joanna BARWICK a Elee KIRK. Exploring children's understanding of law in their everyday lives. *Legal Studies*. Cambridge University Press [online]. Cambridge: Cambridge University Press, 2018 [cit. 2021-7-21]. Dostupné z: <https://www.cambridge.org/core/journals/legal-studies/article/exploring-childrens-understanding-of-law-in-their-everyday-lives/FB671398BEFC0B8E5B0B1D0B372C87CE#article>

pomáhám, opravuji sešity nebo si se svými žáky povídám a je pro mě důležité zjištění, že mě část z nich v takovéto chvíli vnímá jako odpovědnou, pokud se něco stane, protože já sama jsem se za odpovědnou nepovažovala.

Tento výzkum byl vyhodnocován kvantitativně, nicméně lze porovnat to, že při nabídce podobných odpovědí (učitel, zraněná dívka, dívka, které se nic nestalo) i čeští žáci přisuzovali odpovědnost podobně jako angličtí žáci, tedy nepreferovali výrazně pouze jednu odpověď.

Když se jednalo o dospělé, tak si všichni žáci byli vědomi, že osoby, kterým je dvacet let, jsou již plnoleté, ne všichni si ale uměli představit, co to znamená a co to přináší z hlediska odpovědnosti. Více se zde objevovalo přenesení odpovědnosti na mladíky s odůvodněním, že už jsou dospělí. Dospělost žáci vnímali ve smyslu plnoletosti, tedy že jim je více než 18let. Objevilo se ale i to, že pokud by situaci nevyřešili sami, tak by odpovědnost nesli i jejich rodiče. Další důvody odpovědnosti byly podobné jako v situaci dívek ve škole, nově se objevil prvek přemýšlení nad úmyslným a neúmyslným činem, jak jsem zmiňovala výše.

Podle výzkumu Warren-Leubecker a kol. Vnímání rozdílu mezi úmyslným a neúmyslným spácháním činu a výší trestu za něj¹²⁷ děti ve věku 12 a 13 let vnímají to, že se při úmyslném činu má dát větší trest než při neúmyslném v 60%. Také objevili, že s vyšším věkem tento počet roste. V své sondě sice nepočítám procenta, ale jako závažnější vnímali úmysl všichni dotazovaní žáci a skoro všichni by v případě úmyslu volili i vyšší trest, a to bez ohledu na to, zda se jednalo o žáky 4. nebo 6. třídy. Nejsem si jista, čemu tento rozdíl připsat, zda je to rozdílem mezi zeměmi či něčím jiným, na to je můj výzkumný vzorek příliš malý.

Druhá výzkumná otázka byla: *Co si žáci představují, když se hovoří o odpovědnosti?*

Zajímalo mě, které roviny odpovědnosti žáci vnímají, zda retrospektivní či perspektivní.

¹²⁷ WARREN-LEUBECKER, Amye, Carol S. TATE, Ivora D. HINTON a Nicky I. OZBEK. What Do Children Know about the Legal System and When Do They Know It? First Steps Down a Less Traveled Path in Child Witness Research. *Perspectives on Children's Testimony* [online]. Springer, 1989 [cit. 2021-7-21]. Dostupné z: https://citations.springernature.com/item?doi=10.1007/978-1-4613-8832-6_8

Zde se ukázalo, že žáci vnímají obě dvě roviny, ovšem nikoli zároveň. Buď je odpovědnost povinnost, nebo něco, co nastupuje při jejím porušení. Toto zjištění ukazuje, že je žáky dobré seznamovat s oběma rovinami českého přístupu k odpovědnosti.

Třetí výzkumnou otázkou bylo: *Na základě čeho, jakého pravidla, žáci určují, že je někdo odpovědný?*

Zjistila jsem, že ačkoli žáci nemají problém vysvětlit důvody, na základě kterých někoho považují za odpovědného, dělá jim problémy opačná operace. Když měli sami určit nějaké pravidlo, podle kterého někdo odpovědný je a jiný není, tak s tím měli větší problémy a byli i žáci, kteří zdůvodnili, proč je někdo odpovědný, takže vlastně pravidlo použili v konkrétní situaci, ale nedokázali to udělat opačně. Toto považuji za přínosné zjištění pro výuku.

Poslední výzkumná otázka byla: *Odkud se pravidla o určování odpovědnosti berou a kdo o nich rozhoduje?*

Zde se výrazně projevil rozdíl mezi žáky 4. třídy a žáky 6. třídy. U žáků 4. třídy se při řešení situace ve škole projevoval pouze hierarchický princip – rozhoduje učitel, ředitel, rodiče, šéf v nějaké firmě. Jiné instituce zmiňovali až mimo školu. Žáci 6. třídy už si více uvědomují, že při situaci, která se stala ve škole, může rozhodovat policie nebo soud. Také dávali možnost rozhodnout i přímo aktérům situace.

Ukázalo se ale, že žáci ani 4. ani 6. třídy ještě nemají ucelenou představu, kdo má kompetenci, a v jakých případech rozhodovat, a to hlavně v situaci mimo školu. Zpravidla přisuzují tvorbu pravidel a jejich vymáhání stejným osobám, což považuji za klíčové pro směřování další výuky.

Celkově jsem u sondy očekávala, že odpovědi žáků 6. třídy budou vyspělejší, že budou méně často odpovídat „nevím“ a že jejich odpovědi budou více reflektovat právní realitu a častěji také budou používat právní pojmy (například zákon) a že budou mít lepší představu o tom, kdo rozhoduje mimo školní realitu. Toto mé očekávání se naplnilo jen zčásti. Ukázalo se, že žáci 6. třídy ještě většinou tápou v kompetencích jednotlivých orgánů, jako je například soud nebo policie. Také se ukázalo, že mnohdy ještě nemají představu o tom, jak náš život ovlivňují zákony, a nevnímají je jako něco, co je běžnou součástí jejich životní reality. Také

ještě často neměli ucelenou představu o tom, odkud se ve společnosti nějaká pravidla berou a kdo na to má vliv.

Toto všechno považuji za cenné přínosy pro výuku výchovy k občanství, kdy bych navrhovala klást větší důraz na propojení práva, zákonů jako takových a procesu jejich vzniku s životní realitou žáků. Myslím si, že by k tomu mohly velmi napomoci situace podobné těm, které jsem použila ve své sondě, protože jsem viděla, jaký u žáků zájem a ponoření do situace, což považuji pro učení za velmi přínosné. Viděla jsem, jak v některých žácích odpověď „nevím“ budila ještě více zamyšlení nad otázkou a někteří se mě ptali, jak to tedy je podle mě. Na což jsem jim zatím nemohla odpovědět, protože jsem nechtěla, aby tím ovlivnili své spolužáky, pokud by si o tom popovídali. Zvědavost je ale pro vzdělání velkým přínosem. Konkrétní doporučení pro výuku jsou obsahem další kapitoly.

Zajímavé je, že žáci zmiňovali často vládu v souvislosti s tvorbou nebo vymáháním pravidel. Toto neodpovídá předchozím výzkumům například J. Brophyho a J. Allemana¹²⁸ nebo Hees a Tomey¹²⁹, kde hlavní osobou, která je dětmi zmiňována v souvislosti s pravidly a zákony, bývá prezident. Soudím, že změna vychází ze situace kolem covidu, kdy se v médiích objevovalo, že různá opatření stanovuje právě vláda, a žáci si tedy začali spojovat vládu s tvorbou pravidel a jejich vymáháním. Proto tedy přesměrovali svoji pozornost na vládu, zvláště v těch bodech, kde dříve zmiňovali spíše prezidenta.

Zjistila jsem tedy, že jsem měla o znalostech žáků 6. třídy ještě nereálné představy a podle toho budu upravovat jejich výuku v příštím roce. Považuji za vhodné také více dopředu mapovat jejich znalosti, postoje a přístupy k tématu a dle toho výuku upravovat.

Přišlo by mi zajímavé, kdybych mohla po skončení sondy svolat všechny její účastníky a provést společné zhodnocení a zodpovězení některých otázek, které žáky napadaly. Přínosné by mohlo být též srovnání výsledků žáků 4. a 6. třídy s žáky 9. třídy a zopakovat toto srovnání za několik let, až budou žáci současné 4. a 6. třídy také v 9. ročníku.

¹²⁸ BROPHY, Jere a Janet ALLEMAN. . *Primary grade students: Knowledge and Thinking about Government as a Cultural Universal*. [online]. Chicago: Spencer Foundation, 2002 [cit. 2021-7-21]. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED470388.pdf>

¹²⁹ HESS, Robert D. a Judith V. TORNEY. *The Development of Political Attitudes in Children* [online]. Chicago: Aldine Press, 1967 [cit. 2021-7-21]. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED042661.pdf>

8 Doporučení pro výuku

Podle RVP ZV spadá mezi klíčové kompetence, aby se žák naučil zodpovědně rozhodovat podle situace a uvědomoval si zodpovědnost za svá rozhodnutí.¹³⁰

Z odpovědí žáků jsem zjistila, že mnohdy tápou v tom, jak je to s odpovědností a zletilostí, a také mají problém propojit si jednotlivé instituce jako je policie a soud s kompetencemi v konkrétní situaci a také to, že příliš netuší, jaká jsou pravidla řešící odpovědnost, odkud vycházejí a jak je možné je změnit.

Doporučení pro výuku jsem se proto rozhodla směřovat dvěma směry. První směr je zletilost a její dopad na odpovědnost, druhý pak jsou pravidla odpovědnosti, odkud vycházejí, kdo je stanovil a kdo je vymáhá.

Odpovědnost v návaznosti na zletilost

Z mé výzkumné sondy vyplývá, že žáci si uvědomují, že pokud je někomu více než 18 let, tak je zletilý. Nepoužívají ovšem přímo tento právní pojem, ale hovoří o dospělých. Někteří vnímají, že to, že je zletilý znamená, že již odpovídá sám za sebe, na rozdíl od dětí, za které odpovídají rodiče. Někteří také považují rodiče za odpovědné i za zletilé. Mnohdy si ale ještě neuvědomují, co to být odpovědný sám za sebe vlastně obnáší.

Je tedy vhodné se ve výuce změřit na to, co je to zletilost, kdy se jí dosahuje a hlavně, co se tím pro ně změní. Že kromě práv (například řídit auto, podepisovat smlouvy, pít alkohol) se jim objevují i nové povinnosti, ze kterých jim vyplývá odpovědnost. Také by s nimi bylo dobré probrat, že po dosažení zletilosti za ně přestávají například majetkově odpovídat rodiče.

Zde je možné využít situace, které jsem použila v sondě a ptát se žáků na to, co je to zletilost a jak se v těchto situacích projevuje. Také je zde možné žáky otázkami navést na to, že jsou zde dvě roviny odpovědnosti, odpovědnost u dívek a odpovědnost po porušení nějaké

¹³⁰ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2017, s. 11-12 [cit. 2021-07-20]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/4986/>

povinnosti (nebojovat spolu), které jsou následné a odpovědnost u učitele, která vyplývá z toho, že má děti hlídat.

Žáci by si měli uvědomit, že právně za ně sice odpovídají jejich rodiče, nicméně nesou i určitou mimoprávní odpovědnost za to, co již dokáží posoudit, a ta se projeví třeba poznámkou nebo napomenutím učitele, tedy nějakou školní sankcí, protože porušili určité pravidlo (školní řád).

Také by si měli uvědomit, že zletilostí sice nabývají plné trestní odpovědnosti, ale částečně ji získávají již od 15 let (konkrétně po uplynutí půlnoci dne patnáctých narozenin).¹³¹ Ačkoli ale do 15 let nejsou trestně odpovědní, tak mohou být potrestáni, například ústavní výchovou.

Zde by se v situaci s dívkami ve škole dalo přemýšlet například nad tím, že pokud by Jana takto ubližovala spolužákům častěji a dělala to schválně, jak je v modifikaci situace, tak by to mohlo ukazovat, že ji její rodiče nezvládají vychovávat, a přicházela by v úvahu i ona ústavní výchova.

Také by se dalo zařadit téma, kdy rodiče za zletilé již nezodpovídají, a využít k tomu situaci v parku.

Pravidla odpovědnosti

Druhá úroveň doporučení pro výuku vychází z toho, jak fungují procesy týkající se odpovědnosti. Žáci v sondě často spojovali s odpovědností instituce mimo školu – policii, soud, ale i lékaře nebo kolemjdoucí, nicméně bylo vidět, že ještě nemají ukotvenou roli jednotlivých institucí a jejich kompetence. To se také projevilo v mé sondě.

Právě k tomuto propojení směřuje druhá úroveň mých doporučení. Cílem je, aby si žáci uvědomili fungování základů legislativního procesu, aby porozuměli roli policie, soudu, vlády a parlamentu a rozdělení státní moci na složku zákonodárnou, výkonnou a soudní.

Je možné jim například vytvořit nějakou situaci, kde dojde k porušení zákona, a nechat je po jednotlivých krocích vybírat z institucí, které je budou řešit, nebo je nechat instituce uspořádat podle toho, kdo bude situaci řešit jako první a co bude jeho úkolem. Také by zde

¹³¹ §25 zákona č.40/2009 Sb. Trestní zákoník.

měli žáci zkoumat vztahy mezi těmito institucemi, například to, že soudce se rozhoduje i na základě toho, co zjistila policie, ale že rozhoduje podle zákonů, které vytvořil parlament.

Další možností je zkoušet nechat žáky na základě krátké situace vyvodit, že došlo k porušení nějakého zákona, a pokračovat řešením zákonů – pomocí otázek žáky navést k tomu, k čemu zákony slouží, zda je může někdo změnit, kdo a jakým způsobem. U způsobu mohou například zkoušet poskládat zjednodušené schéma legislativního procesu. Dále je možno diskutovat o tom, jak oni sami mohou zákony ovlivnit. Zde se pak dá ukázat trojúhelník moci zákonodárné, výkonné a soudní.

U starších žáků v 9. třídě by se dalo dobře pracovat i se seriálem České televize *Rozsudek*, který vychází ze skutečných soudních případů a ukazuje přímo proces před soudem. Na jeho základě by se dala ukázat trestněprávní odpovědnost v praxi a základy soudního procesu. Jsou zde i díly, které jsou blízké životním situacím žáků, například ukradení bundy nebo podání drogy v klubu, po kterém dívka málem zemře. Zde je ovšem nutné vybírat díly citlivě a vhodně s nimi pracovat.

Také by se opět daly využít situace ze sondy, zvláště situace s dospělými, kde by žáci mohli přiřazovat, jak má postupovat zraněný Mirek, když Luděk bude odmítat svou odpovědnost za jeho zranění.

Závěr

V diplomové práci jsem se věnovala dětským pojetím odpovědnosti.

Zkoumala jsem, komu žáci přisuzují odpovědnost a z jakých důvodů. Nejprve jsem v teoretické části představila pojem odpovědnost, odpovědnost v právu, přístupy k dětským pojetím a výzkumy z oblasti práva. Následně jsem v praktické části zrealizovala sondu, kde jsem použila dvě modelové situace v prostředích, která jsou blízka životu žáků. Jednalo se o prostředí školy coby instituce, a parku jakožto veřejného prostoru.

Na základě sondy jsem zjistila, že žáci přisuzují odpovědnost hlavně těm, kteří jsou přímo přítomni v situaci. Z osob mimo situace pak těm, pak zmiňovali pouze pedagogický dozor. Hlavními důvody, proč žáci někoho považují za odpovědného, pak byla funkce, původce zranění, sdílená odpovědnost na základě dobrovolnosti a věk.

Když jsem zkoumala, na základě jakých pravidel žáci přisuzují někomu odpovědnost, tak jsem zjistila, že ačkoli ta pravidla často používají a uvádějí je i jako důvody, tak je mnohdy neumí pojmenovat.

Velké potíže činilo žákům přemýšlet nad tím, odkud se vzala pravidla, která odpovědnost určují, a kdo je může změnit. Zde se ukazovalo, že žáci si tato pravidla ještě často nespojují se zákony. Také žáci často znali pojmy jako policie nebo soud, neměli ale jasnou představu o jejich kompetencích a vztazích.

Poslední velkou oblastí, které jsem se věnovala, bylo to, kdo o odpovědnosti rozhoduje. Zde byl výrazný rozdíl mezi žáky 4. a 6. třídy. Při situaci ve škole u žáků 4. třídy rozhodovala vždy nějaká autorita a to jim známá (učitel, rodiče). Žáci 6. třídy si již více uvědomovali i roli určitých institucí (policie, soud). Tyto instituce se objevily i u žáků 4. třídy, ale až u situace ve veřejném prostoru.

Svou sondu jsem porovnávala s několika zmíněnými výzkumy. Zajímavý výsledek mi vyšel při porovnání s výzkumem Vnímání rozdílu mezi úmyslným a neúmyslným trestným činem¹³², kdy jsem zjistila, že žáci z mé výzkumné sondy tento rozdíl vnímají skoro všichni,

¹³² WARREN-LEUBECKER, Amye, Carol S. TATE, Ivora D. HINTON a Nicky I. OZBEK. What Do Children Know about the Legal System and When Do They Know It? First Steps Down a Less Traveled Path in Child Witness Research. *Perspectives on Children's Testimony* [online]. Springer, 1989 [cit. 2021-7-21]. Dostupné z: https://citations.springernature.com/item?doi=10.1007/978-1-4613-8832-6_8

kdežto podle výzkumu jej v jejich věku vnímá nejvýše 60% dětí. Usuzuji, že tento rozdíl mohl vzniknout kvůli odlišnému kulturnímu prostředí, ve kterém se výzkum konal.

Dále jsem svou sondu porovnávala s výzkumem Dětská porozumění právu v jejich každodenních životech¹³³. Zde jsem dospěla k podobným výsledkům jako autoři výzkumu, tedy že děti nejčastěji přisuzují odpovědnost osobám přítomným v situaci, zde učiteli, oběma dívkám nebo dívce, která nebyla zraněna. Hlavní odlišností bylo, že u českých dětí se objevila také osoba mimo situaci, a to učitel, který má dozor a není ve třídě přítomen.

Také jsem zjistila, že žáci zmiňují v souvislosti s pravidly a jejich tvorbou často vládu, což neodpovídá dřívějším zjištěním, kdy býval zmiňován hlavně prezident. Domnívám se, že toto vychází ze situace kolem covidu, kdy se v médiích objevovaly hlavně vládní opatření a žáci se tak v posledním roce a půl setkávali s vládou jako s někým, kdo jim stanovuje pravidla.

Pokud bych sondu opakovala, asi bych zmenšila počet otázek, protože se ukázalo, že některé mají pouze doplňkový charakter. Naopak bych si některé odpovědi nechala ještě více rozvinout a doplnit, leckdy mi až při poslechu po skončení dotazování došlo, že jsem se na něco nedoptala. Také se objevily otázky a doplnění, které jsem několika účastníkům na začátku nepředložila, protože vyplynuly až z pozdějších rozhovorů. Tato změna by vedla ke komplexnějšímu uchopení problematiky odpovědnosti a účastníci rozhovoru by asi více zůstali u jediného tématu.

Nakonec jsem zařadila několik doporučení pro výuku, které jsem rozdělila do dvou oblastí: oblasti odpovědnosti v návaznosti na zletilost a oblasti pravidel odpovědnosti, jejich tvorby a vymáhání.

Cíl zkoumat dětská pojetí odpovědnosti u žáků a navrhnout doporučení pro další výuku jsem splnila.

¹³³ WATKINS, Dawn, Effie Lai-Chong LAW, Joanna BARWICK a Elee KIRK. Exploring children's understanding of law in their everyday lives. *Legal Studies*. Cambridge University Press [online]. Cambridge: Cambridge University Press, 2018 [cit. 2021-7-21]. Dostupné z: <https://www.cambridge.org/core/journals/legal-studies/article/exploring-childrens-understanding-of-law-in-their-everyday-lives/FB671398BEFC0B8E5B0B1D0B372C87CE#article>

Pro další výzkum by mohlo být přínosné prozkoumat více ročníků 2. stupně, porovnat například 6. a 9. ročník nebo porovnat stejnou třídu v 6. ročníku a poté v 9. ročníku a sledovat jaký je posun u žáků v průběhu 2. stupně.

Seznam použitých informačních zdrojů

1. BARRETT, Martyn a Eithne BUCHANAN-BARROW. *Children's Understanding of Society*. New York: Psychology Press, 2005. ISBN 9781841692982.
2. BERTRAND, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998. Studium (Portál). ISBN 80-7178-216-5.
3. BOGUSZAK, J. Právní odpovědnost. In: J. Boguszak – J. Čapek – V. Veverka. *Základy teorie práva a právní filozofie*. Praha: Codex, 1996. ISBN 80-859-6306-X.
4. BROPHY, Jere a Janet ALLEMAN. . *Primary grade students: Knowledge and Thinking about Government as a Cultural Universal*. [online]. Chicago: Spencer Foundation, 2002 [cit. 2021-7-21]. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED470388.pdf>
5. ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. 3. rozšířené vydání. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-x.
6. Český národní korpus: Slovo v kostce. Český národní korpus [online]. [cit. 2021-7-5]. Dostupné z: <https://www.korpus.cz/slovo-v-kostce/search/cs/odpov%C4%9Bdnost>
7. DOULÍK, Pavel a Jiří ŠKODA. Tvorba a ověření nástrojů kvantitativní diagnostiky prekonceptů a možnosti jejího vyhodnocení. In: *Pedagogika: Časopis pro vědy a vzdělávání o výchově* [online]. 2003, s. 177-189 [cit. 2021-7-20]. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1915>
8. DURKIN, Kevin a Jason LOW. Children's conceptualization of law enforcement on television and in real life. *Legal and Criminological Psychology* [online]. 2001, (6), s. 197-214 [cit. 2021-7-21]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/227851261_Children's_conceptualization_of_law_enforcement_on_television_and_in_real_life/citation/download
9. DVOŘÁKOVÁ, Michaela. Diagnostikování dětských pojetí společnosti studenty učitelství. *Orbis scholae* [online]. 2003, 7(1), s. 101-117 [cit. 2021-7-20]. Dostupné z: https://karolinum.cz/data/clanek/4989/OS_1_2013_final_07_Dvorakova.pdf
10. DVOŘÁKOVÁ, Michaela. Odkud se berou. Dětská pojetí oběhu peněz. *Pedagogika*. 2021, 71(2), s. 287-304.

11. GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.
12. GERLOCH, Aleš. *Teorie práva*. 6., aktualiz. vyd. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2013. ISBN 978-80-7380-454-1.
13. GRISSO, Thomas. *Juveniles' Waiver of Rights: Legal and Psychological Competence*. Boston: Springer, 1981. ISBN 978-0-306-40526-6.
14. HAPLA, Martin. *Právní odpovědnost. Informační systém Masarykovy univerzity* [online]. [cit. 2021-7-20]. Dostupné z:
https://is.muni.cz/el/1422/podzim2015/BEP101Zk/um/2015_11_30_Pravni_nauka_I_-_Pravni_odpovednost.pdf
15. HESS, Robert D. a Judith V. TORNEY. *The Development of Political Attitudes in Children* [online]. Chicago: Aldine Press, 1967 [cit. 2021-7-21]. Dostupné z:
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED042661.pdf>
16. HOWE, Brian R. a Katherine COVELL. *Empowering Children: Children's Rights Education as a Pathway to Citizenship*. Toronto: University of Toronto Press, 2005, s. 5. ISBN 9781442674387.
17. CHI, Michelene T. H. Three Types of Conceptual Change: Belief Revision, Mental Model Transformation, and Categorical Shift. IN: VOSNIADOU, Stella. *International Handbook of Research on Conceptual Change* [online]. Abingdon: Routledge Handbooks Online, 2013, s. 62 [cit. 2021-7-20]. ISBN 9780203154472. Dostupné z:
https://education.asu.edu/sites/default/files/chi_conceptualchangechapter_0.pdf
18. CHIN, Doris B., Ilsa M. DOHMEN a Daniel L. SCHWARTZ. Young Children Can Learn Scientific Reasoning with Teachable Agents. *IEEE TLT special issue, Learning Systems for Science and Technology Education: Chin, Dohmen, & Schwart* [online]. 2013, (6), 1-30 [cit. 2021-7-21]. Dostupné z:
https://www.researchgate.net/publication/260326163_Young_Children_Can_Learn_Scientific_Reasoning_with_Teachable_Agents
19. JANEČEK, Václav. *Kritika právní odpovědnosti*. Praha: Wolters Kluwer, 2017, Právní monografie (Wolters Kluwer ČR). ISBN 978-80-7552-812-4.

20. ÖZDEMİR, Gökhan. A Douglas B. CLARK Clark. *An Overview of Conceptual Change Theories*. In: Eurasia Journal of mathematics, science and technology education, 2007, 3, č.4, s. 351-361. [online] [cit. 2021-7-20]. Dostupné z: <https://www.ejmste.com/download/an-overview-of-conceptual-changetheories-4082.pdf>
21. PASCH, Marvin. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2005, c1998. ISBN 80-7367-054-2.
22. PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 2., nezměn. vyd. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1916-3.
23. PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Vyd. 4., V nakl. Portál 3. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-608-x.
24. PROUT, Alan. Researching children as social actors: an introduction to the children 5–16 programme. *Children & Society* [online]. 2002, **16**, s. 67-76 [cit. 2021-7-21]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/227597379_Researching_children_as_social_actors_an_introduction_to_the_children_5-16_programme
25. PTÁČEK, Radek a Hana KUŽELOVÁ. *Vývojová psychologie pro sociální práci* [online]. Ministerstvo práce a sociálních věd ČR, 2013, s. 27-39 [cit. 2021-7-22]. ISBN 978-80-7421-060-0. Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/documents/20142/954010/psychologie.pdf/91da3174-0856-99ce-5c24-2704a0cc7d55>
26. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2017, s. 19 [cit. 2021-07-20]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/4986/>
27. SAYWITZ, Karen J. *Children's Conceptions of the Legal System: "Court Is a Place to Play Basketball"* [online]. 1989, s. 131-157 [cit. 2021-7-21]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/279408711_Children's_Conceptions_of_the_Legal_System_Court_Is_a_Place_to_Play_Basketball/citation/download
28. Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost. 2. vyd., opr. a dopl. Praha: Academia, 1994. ISBN 80-200-0493-9.
29. Sňatky a rozvody. *Český statistický úřad* [online]. 2020 [cit. 2021-7-4]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/stoletistatistiky/snatky-a-rozvody>

30. SOKOL, Jan. *Etika a život: pokus o praktickou filosofii*. Praha: Vyšehrad, 2010. ISBN 978-80-7429-063-3.
31. STRUTHERS, Alison E. C. Human rights : a topic too controversial for mainstream education? *Human Rights Law Review* [online]. Oxford University Press, 2016, s. 1-57 [cit. 2021-7-21]. Dostupné z: <https://wrap.warwick.ac.uk/76722/>
32. ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 9788026206446.
33. UNITED STATES of America, Appellant, v. Gordon J. PLUGH, Defendant-Appellee. *Google Scholar* [online]. United States, 2011 [cit. 2021-7-4]. Dostupné z: <https://link.springer.com/book/10.1007%2F978-1-4684-3815-4#about>
34. VACEK, Pavel. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-257-7.
35. VOSNIADOU, Stella. *International Handbook of Research on Conceptual Change* [online]. Abingdon: Routledge Handbooks Online, 2013, s. 55 [cit. 2021-7-20]. ISBN 9780203154472. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/225757755_Stella_Vosniadou_Ed_International_Handbook_of_Research_on_Conceptual_Change
36. WARREN-LEUBECKER, Amye, Carol S. TATE, Ivora D. HINTON a Nicky I. OZBEK. What Do Children Know about the Legal System and When Do They Know It? First Steps Down a Less Traveled Path in Child Witness Research. *Perspectives on Children's Testimony* [online]. Springer, 1989 [cit. 2021-7-21]. Dostupné z: https://citations.springernature.com/item?doi=10.1007/978-1-4613-8832-6_8
37. WATKINS, Dawn, Effie Lai-Chong LAW, Joanna BARWICK a Elee KIRK. Exploring children's understanding of law in their everyday lives. *Legal Studies*. Cambridge University Press [online]. Cambridge: Cambridge University Press, 2018 [cit. 2021-7-21]. Dostupné z: <https://www.cambridge.org/core/journals/legal-studies/article/exploring-childrens-understanding-of-law-in-their-everyday-lives/FB671398BEFC0B8E5B0B1D0B372C87CE#article>
38. zákon č. 104/1991 Sb. Úmluva o právech dítěte ve znění pozdějších předpisů.
39. zákon č.40/2009 Sb. Trestní zákoník ve znění pozdějších předpisů.