

MORÁLNÍ VÝVOJ ŠKOLÁKŮ A PŘEDŠKOLÁKŮ

Paradigmatické výzvy
dle Jeana Piageta

MIROSLAV KLUSÁK



Morální vývoj školáků a předškoláků

Paradigmatické výzvy dle Jeana Piageta

Miroslav Klusák

Recenzovali:

prof. PhDr. et RNDr. Marie Vágnerová, CSc.

doc. PhDr. Pavel Vacek, Ph.D.

Publikace vznikla s podporou projektu GA ČR P407/10/0807

Morální vývoj předškoláků a školáků – jeho paradigmatické výzvy dle Jeana Piageta a jeho pokračovatelů.

Redakce Michaela Naňková

Grafická úprava Jan Šerých

Sazba DTP Nakladatelství Karolinum

Vydání první

© Univerzita Karlova v Praze, 2014

© Miroslav Klusák, 2014

ISBN 978-80-246-2325-2

ISBN 978-80-246-2352-8 (pdf)



Univerzita Karlova v Praze
Nakladatelství Karolinum 2014

<http://www.cupress.cuni.cz>

Obsah

Úvod	9
Z historie našeho výzkumu Piagetovy teorie morálního vývoje	11
Problematizace morálního aspektu dětských her	13
Piagetova výzkumná otázka	15
Otázka struktury Piagetovy výzkumné zprávy a struktury její prezentace	18
Piagetův výzkum morálního vývoje	31
1. Výsledná Piagetova teorie morálního vývoje v dětském věku	32
1.1 Anomie	33
1.2 Heteronomie	33
1.3 Autonomie	35
2. Autorita vs. spravedlnost distribuce	37
3. Autorita odměňující a trestající vs. solidarita vrstevníků	45
4. Morální realismus jako projev egocentrismu	50
5. Trest – pokání vs. vzájemnost, trest vs. šlechetnost	56
6. Trest – imanentní spravedlnost vs. souhra okolností	67
7. Trestuhodná krádež, nemotornost, lež – odpovědnost objektivní vs. subjektivní	72
8. Trestuhodná skupina – otázka kolektivní odpovědnosti	85
9. Pravidla hry – zvyky vs. tradice vs. fair play	94
9.1 Zvítězit ve férové hře	95
9.2 Idea pravidel hry – uvědomění a časový posun	100
9.3 Socializace dětské hry	108
9.4 Morálka z her organizovaných jako soutěž	117

Závěr	123
Summary	127
Bibliografie	131
Rejstřík	133
Příloha: Piagetovy výzkumné situace	135
1. Autorita vs. spravedlnost distribuce	136
1.1 Dospělý dítě předbíhá ve frontě	136
1.1.1 Výzkumná situace	136
1.1.2 Chování dětí	136
1.2 Starší vs. mladší dítě při nedostatku jídla	137
1.2.1 Výzkumná situace	137
1.2.2 Chování dětí	138
1.3 Starší vs. mladší dítě při šanci na úspěch ve hře	139
1.3.1 Výzkumná situace	139
1.3.2 Chování dětí	139
1.4 Dítě má nedostatek jídla mezi vrstevníky	140
1.4.1 Výzkumná situace	140
1.4.2 Chování dětí	141
1.5 Dospělý děti nespravedlivě úkoluje	141
1.5.1 Výzkumná situace	141
1.5.2 Chování dětí	142
1.6 Dítě je nespravedlivě úkolované vrstevníky	147
1.6.1 Výzkumná situace	147
1.6.2 Chování dětí	147
1.7 Dospělý žádá, aby dítě žalovalo na svého vrstevníka	148
1.7.1 Výzkumná situace	148
1.7.2 Chování dětí	148
1.8 Dospělý zakazuje opisování	151
1.8.1 Výzkumná situace	151
1.8.2 Chování dětí	151
2. Autorita odměňující a trestající vs. solidarita vrstevníků	153
2.1 Výzkumná situace	153
2.2 Chování dětí	154
2.2.1 Preference pro retribuci	155
2.2.2 Preference pro rovnost	157
3. Trest – pokání vs. vzájemnost	161
3.1 Výzkumná situace	161
3.2 Chování dětí	163

3.2.1	Odpovědi typu <i>tresty pokáním</i>	166
3.2.2	Odpovědi typu <i>tresty vzájemností</i>	168
4.	Trest – účinnost trestu vs. výtky a vysvětlení	172
4.1	Výzkumná situace	172
4.2	Chování dětí	173
4.2.1	Víra v trest	173
4.2.2	Víra ve výtky a vysvětlení	175
5.	Trest – v reakci dítěte na tělesný útok ze strany dětí	178
5.1	Reakce slabšího na tělesný útok ze strany silnějšího dítěte	178
5.1.1	Výzkumná situace	178
5.1.2	Chování dětí	178
5.2	Reakce na tělesný útok ze strany srovnatelně silného dítěte	180
5.2.1	Výzkumná situace	180
5.2.2	Chování dětí	181
6.	Trest – imanentní spravedlnost vs. souhra okolností	185
6.1	Výzkumná situace	185
6.2	Chování dětí	186
6.2.1	Odpovědi typu <i>věří v imanentní spravedlnost věcí</i>	186
6.2.2	Odpovědi přechodného typu	187
6.2.3	Odpovědi typu <i>nevěří v imanentní spravedlnost věcí</i>	187
7.	Trestuhodná krádež – odpovědnost objektivní vs. subjektivní	189
7.1	Výzkumná situace	189
7.2	Chování dětí	190
7.2.1	Odpovědi typu <i>objektivní pojetí odpovědnosti</i>	190
7.2.2	Odpovědi typu <i>subjektivní pojetí odpovědnosti</i>	191
8.	Trestuhodná nemotornost – odpovědnost objektivní vs. subjektivní	192
8.1	Výzkumná situace	192
8.2	Chování dětí	193
8.2.1	Odpovědi typu <i>objektivní pojetí odpovědnosti</i>	193
8.2.2	Odpovědi typu <i>subjektivní pojetí odpovědnosti</i>	196
9.	Trestuhodná lež – odpovědnost objektivní vs. subjektivní	199
9.1	Výzkumná situace	199
9.1.1	Párové příběhy	199
9.1.2	Přímé dotazy	201
9.2	Chování dětí	202
9.2.1	Párové příběhy	202

9.2.2	Definice lži	210
9.2.3	Proč nesmíme lhát	215
9.2.4	Lhát dospělým vs. dětem	218
10.	Trestuhodná skupina – kolektivní odpovědnost?	221
10.1	Výzkumná situace	221
10.2	Chování dětí	222
10.2.1	Dospělý po pachateli ani nepátrá	222
10.2.2	Skupina nechce pachatele udat	224
10.2.3	Skupina pachatele nezná	227
11.	Dodržování pravidel hry – v podobě individuální motorické pravidelnosti vs. egocentrické s vnějším donucením vs. spolupráce	230
11.1	Kuličky chlapců	230
11.1.1	Výzkumná situace	230
11.1.2	Chování dětí	233
11.2	Schovávaná dívek	240
11.2.1	Výzkumná situace	240
11.2.2	Chování dětí	241
12.	Idea pravidel a jejich zdroje – tradice vs. spolupráce na férové hře	243
12.1	Kuličky chlapců	243
12.1.1	Výzkumná situace	243
12.1.2	Chování dětí	244
12.2	Schovávaná dívek	251
12.2.1	Výzkumná situace	251
12.2.2	Chování dětí	251
13.	Zákaz podvádění při hře – autorita pravidel vs. spolupráce a rovnost	255
13.1	Výzkumná situace	255
13.2	Chování dětí	255
13.2.1	Dovolávající se autority pravidel	256
13.2.2	Dovolávající se spolupráce a rovnosti	256
14.	Příklad nespravedlnosti – poslušnost vs. rovnost	259
14.1	Výzkumná situace	259
14.2	Chování dětí	259
14.2.1	Proti zákazu	260
14.2.2	Proti rovnosti	260
14.2.3	Proti sociální spravedlnosti	261

Úvod

Předkládaná publikace vznikla díky projektu *Morální vývoj předškoláků a školáků – jeho paradigmatické výzvy dle Jeana Piageta a jeho pokračovatelů*. Tak jako zmíněný výzkum i publikace se hlásí ke druhé vlně recepce Piagetova díla v České republice. V USA vznikla po období jeho kritiky mezi 70. až 90. lety, u nás by se dalo říct, že o deset let později. Dosud byly v překladu vydané jen dvě Piagetovy knihy: *Psychologie inteligence* (1. fr. vyd. 1947) byla u nás vydaná poprvé v roce 1950. A *Psychologie dítěte* (1. fr. vyd. 1966) byla u nás poprvé vydaná v roce 1969. Koncem 90. let oba tituly znovu vydalo nakladatelství Portál, *Psychologii dítěte* však opakovaně, naposledy v roce 2010 v 5. reedici; svého času ji označil za jeden ze svých bestsellerů.

Piagetova teorie morálního vývoje dítěte a informace o jeho jedině monografické zprávě z výzkumu daného jevu – *The Moral Judgment of the Child* – patří k encyklopedickému poučení, které nabízí i souhrnné kanonické učebnice psychologie a zkouší se v rámci minima z vývojové psychologie na vysokých školách. Přitom však mnohdy jen ve funkci historicky překonaného základu, když Piagetovu teorii o přechodu od heteronomní morálky k morálce autonomní v předškolním a školním věku překonal svými výzkumy adolescentů a dospělých Lawrence Kohlberg, který pak ve své teorii vývojových stadií údajně shrnul celé období do puberty v předkonvenční stadium (vs. konvenční a postkonvenční).

Čtenáři *Psychologie dítěte*, této Piagetovy vlastní encyklopedické příručky ke studiu výsledků předchozích čtyřicetiletých výzkumů, již mohou nabýt přesvědčení o tom, že jeho teorie morálního vývoje dítěte v předškolním a školním věku nemá jen muzeální hodnotu. K tomu, co si konkrétně představovat pod tezí, že morální vývoj dítěte probíhá od egocentrické anomie přes egocentrickou heteronomii k decentrované autonomii, však oněch několik stránek nabízí přeci jen příliš skromný

prostor pro rozvinutí systematického výkladu a prezentaci empirického materiálu, v němž je Piagetova teorie zakotvena. Čtenáři tak hrozí, že setrvá ve verbalismu srovnatelném s tím, s nímž se potýkají děti od počátku osvojování jazyka dospělých a jím zprostředkovaných pouček.

Předkládaná publikace tedy nabízí popisy všech 54 výzkumných situací, včetně Piagetem uváděných příkladů chování dětí v těchto situacích. Tento text tak uceluje to, co nabízí již *Průhledy do psychologie morálky* (2006) Pavla Vacka, když publikoval většinu z Piagetem používaných morálně problematických příběhů jako inspiraci pro morální výchovu v praxi. Ambicí předkládané publikace však je též prezentovat Piagetovy rozborů a výklady dané empirie v podobě věrné jeho perspektivě, její pojmové strukturaci. Přitom nemá jít jen o synopsi Piagetova originálu, ale i o určitou retuš některých synkretičností Piagetova textu jako celku. Prostředkem byl regulérní výzkum, při kterém se s Piagetovým textem zacházelo jako s jakýmkoli jiným empirickým materiálem při kvalitativní analýze. Zmíňme zde alespoň stručně hlavní analytické úkoly, jimiž bylo pochopení *oborů* uplatnění morálního usuzování dětí, které jsou relevantní pro jednotlivé, zcela konkrétní, výzkumné situace, a rozlišení relativně samostatných *vývojových výzev*, které v nich Piaget odhalil, kromě těch ve výsadním paradigmatickém oboru – v sociální instituci dětských her. Zároveň bylo využito poučení z prvních kroků zpracování sbírky textů Piagetových následovníků, zvláště z hledání společných jmenovatelů pro jednotnou klasifikaci vývojových výzev zkoumaných Piagetem a jeho následovníky, a to pro hlubší vhled do kategorií používaných pro rozbor Piageta.

Formálně je předkládaný text vůči anglickému překladu Piageta, který je oficiálně zdarma přístupný na internetu, snad věrným překladem (v případě příkladů chování dětí), snad účelnou parafrází (spíše na úrovni odstavců a kapitol) a snad věrnou kompilací Piagetových poznatků. Jako takový by mohl sloužit těm, pro které francouzský jazyk originálu či anglický jazyk obecně dostupného a používaného překladu nejsou prostředím přátelským pro intelektuální práci. Výsledky naší kvalitativní analýzy Piageta do textu vtělené (nešlo nám o prezentaci kritického rozboru Piagetovy kompoziční práce či metodologie výzkumu a teorie zkoumaného jevu) snad mohou být i pomocí (a nikoli zavádějící) pro ty, kteří usilují o hlubší vhled do Piagetova díla.

Piaget v předmluvě ke své knize o morálním vývoji dětí věnoval výsledky své práce především těm, kteří poznatky o dětech získávají v rámci pozorování při soužití s nimi – pedagogům. K tomu se nelze než v naději přihlásit.

Z historie našeho výzkumu Piagetovy teorie morálního vývoje

Ke zkoumání Piagetovy teorie morálního vývoje dětí vedla cesta přes zkoumání role, jakou přisuzuje v tomto vývoji hraní her. A cesta k zájmu o Piagetovu teorii role her v morálním vývoji dětí začala prací na knize *Dětské hry – games* (Klusák, Kučera, 2010a). Zmíněná kniha se Piagetovi věnuje v rámci přehledu teorií dětské hry (vedle teorie Daniela Borisoviče Elkonina, psychoanalytické a etnografické). Zkoumána je jen Piagetova teorie vývoje tzv. symbolické hry předoperačního období, jako mezistupně vývojové gradace od procvičovací hry období senzomotorického ke hrám konstrukčním a hrám s pravidly období operačního. Tedy teorie prezentovaná v publikaci *Play, Dreams and Imitation in Childhood* (Piaget, 1951).

Piaget původně práci vydal pod titulem *La formation du symbole* (1945). Jako herní (*ludic*) se dle jeho názoru symbolismus rozvíjí v předškolním věku. Konstrukční, mimetické hry školního věku jsou už přechodem k práci. Hry s pravidly jsou hrami obratnosti, procvičování kombinací senzomotorických (závody, kuličky, míčové hry atd.) či intelektuálních (karty, šachy atd.), a to organizovaných jako soutěže – „jinak by pravidla byla zbytečná“ (Piaget, 1951, s. 144). Na 42 stranách kapitoly věnované klasifikaci dětských her pak Piaget podrobněji třídí jen hry dětí předškolního věku. Hráť s pravidly věnuje jen zhruba dvě stránky s tím, že se jim věnoval ve své dřívější práci *The Moral Judgment of the Child* z roku 1932, a to když zkoumal, jak se morální usuzování dětí vyvíjí ve hrách s pravidly – když jsou *potěšení z procvičování senzomotorických a intelektuálních kombinací a z vítězství nad druhými legitimizována pravidly, kterými je soutěž kontrolována kolektivní disciplínou vůči kódu cti a fair play* (srov. Piaget, 1951, s. 168). Ani ve dřívější práci však Piaget hry s pravidly netřídí, vlastně se v ní věnuje jen dvěma – hře kuličky a schovávaná. Při hledání co nejpřiléhavější klasifikace pro zpracování sbírky

přes 1 600 exemplářů her dětí školního věku se tak Piagetova klasifikace, potažmo jeho teorie,jevila k ničemu.

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

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

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

bíjejí, hry na jelena se střídáním vybíjeného úspěšným vybíjejícím a hry na jelena, ve které se v roli vybíjeného „spravedlivě“ vystřídají všichni a měří si čas, po který jsou schopní v roli vybíjeného vzdorovat útokům kruhu vybíjejících. Nemusí však dávat vždy přednost té „nejnapínavější“ podobě hry.¹

Práce související s publikací knihy *Dětské hry – games* tak spíše, než že by těžila z Piagetovy teorie, nabízela úvahy a objevy využitelné k její elaboraci.² Jako možný inspirativní zdroj kultivace teoretické citlivosti vůči dětským hrám, a tak i objekt nezbytného přezkoumání, se Piagetova teorie začala jevit až později v rámci úvah nad otázkou, čím může být tato kniha o hrách a její teoretické závěry inspirativní pro pedagogický zájem o dětské hry (Klusák, 2010).

Problematizace morálního aspektu dětských her

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

K problematizaci využití dětských her ve výuce pak mohou sloužit závěry, které prezentují Elliott M. Avedon a Brian Sutton-Smith ve své knize *The Study of Games* (1971), v kapitole *Hry v edukaci* v rámci 2. sekce, *Používání her*. Jmenovaní tvrdí, že o využívání her se mezi pedagogy

1 Viz též Klusák, Kučera, 2010b – pro doplňující komentář ke klasifikační práci prezentované v citované knize.

2 Reálně výsledky práce na klasifikaci vlastní sbírky dětských her autoři využili ke zmíněné diskusi s Opieovými a pak v diskusi s klasifikací Rogera Caillouise (1998), který rozlišuje čtyři základní kategorie: *agón* – soutěž; *alea* – náhoda, štěstí; *mimikry* – předstírání; a *ilinx* – závat, trans. A ještě s klasifikací dětských her, kterou navrhl Brian Sutton-Smith (1959), když rozlišoval: *choral games*, *central-person games*, *individual-skill games* a *team games*. Ta se snad nejvíce blíží autory vypracované teoretické citlivosti pro konfigurace sociálních vztahů v dětských hrách, zvláště díky kategorii *central-person games*. I Sutton-Smith si však všímá jen formálního aspektu, a nikoli podstatné definiční asymetrie rolí v šikanách; šikanovaných či šikanujících může být ve hře i více než jeden ústřední jedinec (blíže ke zmíněným diskusím viz též Klusák, 2008a a 2008b).

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

K problematizaci využití dětských her ve výchově mohou sloužit zkušenosti Miloše Zapletala. Ten se věnuje výchovnému využití her hned v prvním svazku své *Velké encyklopedie her*, v kapitole *Hra a morální výchova*. Ve hrách jsou podle něj morální hodnoty skryty a mohou být využity pouze cílevědomým úsilím pedagoga. Jinak se ve hře může projevit a utvrdit sobectví, domýšlivost, primadonské vystupování, neochota ke spolupráci a ve *víru boje* i švindlování, lhaní či surovost (Zapletal, 1985, s. 47–50).

Inspiraci pro pedagogický zájem o hry jako prostředek efektivnějšího navození a udržení zájmu žáků pak nabízí spíše elaborace psychoanalytické tradice směřující ke kultivaci teoretické citlivosti vůči tomu, když si pedagogové „zahrávají“ s psychogenezí pudů.³ Kde však najít tradici inspirativní pro kultivaci teoretické citlivosti vůči tomu, jak se *morální hodnoty skrývají* v dětských hrách, které nepokrytě volají po řevnivosti mezi hráči? Že by u Piageta, když, jak bylo výše řečeno, zkoumal, jak se morální usuzování dětí vyvíjí ve hrách s pravidly (když jsou potěšeni z procvičování senzomotorických a intelektuálních kombinací a z vítězství nad druhými legitimizována pravidly, kterými je soutěž kontrolována kolektivní disciplínou vůči kódu cti a fair play)?

První orientace v současné odborné literatuře a pak i v samotném Piagetově díle naznačovala, že jeho tradice by mohla být tou hledanou. Zdálo se, že tato tradice skutečně nabízí produktivní vodítka k tomu, jak si klást otázky směřující k prohloubení vhledu do fungování her

3 Srov. též např. s analýzou problematiky psacího písma Miloše Kučery (2010).

v dětském morálním vývoji (Klusák, 2011). Zároveň se však ukázalo, že chápání Piagetovy teorie role her v morálním vývoji dětí je vzájemně spjaté s chápáním jeho teorie morálního vývoje dětí jako celku. Jinými slovy, ukázalo se, že osvojování si *kódu cti a fair play* ve hrách s pravidly je pro Piageta sice klíčovou *paradigmatickou výzvou* v morálním vývoji dětí, nikoli však výzvou jedinou. A dále, že pro chápání toho, jakým morálně problematickým situacím ze života dětí se Piaget věnoval a jak vykládal svou empirickou zkušenost s chováním dětí, je nezbytné nepouštět ze zřetele souhrnnou otázku, na niž svým výzkumem odpovídal. Určit, co je tou souhrnnou výzkumnou otázkou, pak zdaleka není triviální.

Piagetova výzkumná otázka

Podíváme-li se namátkou do více či méně specializovaných učebnicových textů, pak zjistíme, že učebnici *Psychologie* od Rity L. Atkinsonové a kol. (2003, s. 84–85), ale i učebnici *Vývojová psychologie* od Josefa Langmeiera a Dany Krejčířové (2006, s. 132–133) lze číst tak, že onou výzkumnou otázkou je, zda vývoj porozumění pravidlům sociálních konvencí a morálky odpovídá stadiím vývoje schopnosti poznávání světa. A vlastně obdobně by bylo možno číst i učebnici *Psychologie morálního vývoje* Horsta Heidbrinka (1997).⁴

Encyklopedický *Handbook of Child Psychology* nabízí konkretizaci tohoto určení optikou současného psychologického výzkumu psychologie dítěte. Elliot Turiel (2006), autor kapitoly *The Development of Morality*, charakterizuje současný stav psychologického výzkumu morálního vývoje jako diskusi různých přístupů, které se odlišují tím, jakou důležitost a roli přisuzují různým složkám morálního vývoje. Diskuse je pak obvykle vedena prostřednictvím obviňování druhých ze zanedbávání důležitosti složek, kterým se věnují obviňující. A Turiel dokonce podává seznam čtyř párů složek, které jsou nejčastějšími předměty takových sporů: *emoce vs. úsudky*, *sociální vlivy vs. logické operace jedince*, *vlivy rodičů vs. vlivy vrstevníků*, *kulturní konstrukce vs. individuální konstrukce* (Tu-

4 Tedy pokud vezmeme v úvahu nejdříve to, že prezentaci Piagetových výzkumů morálního vývoje začíná cca 20 stranami prezentace výsledků jeho výzkumů vývoje logického myšlení. A pak to, že v kapitole 4.4 *Stupně a schody: Kompetence a performance* Piagetovi nakonec přisuzuje zásluhu jen za objev *stupňů* ve vývoji logického myšlení – ve funkci podmínky pro vývoj stupňů sociální perspektivy (objevených Robertem L. Selmanem) – ve funkci podmínky pro vývoj stupňů morálního usuzování (objevených Lawrencem Kohlbergem) (Heidbrink, 1997, s. 103–109).

riel, 2006, s. 795). Piagetův popis morálního vývoje Turiel prezentuje jako jeden ze tří hlavních (spolu s Freudovým a Skinnerovým), které nastolily problémy, na něž stále ještě reaguje i současná diskuse. Vzhledem k tomu by pak jeho text bylo možno číst také tak, že Piagetovou výzkumnou otázkou je, jak se vlivy vrstevníků podílejí na vývoji těch logických operací jedince, s jejichž pomocí vypracovává individuální konstrukce morálních úsudků.

Na první pohled by čtení textu z hlediska této výzkumné otázky docela odpovídalo závěru vyvozenému z čtení výše zmíněných učebnic. Bylo by to však v rozporu s některými Turielovými explicitními charakteristikami Piagetova výzkumu. Podle Turiela Piaget analyzoval morálku z *hlediska otázky, jak zkušenosti vedou k formování úsudků o sociálních vztazích, pravidlech, zákonech, autoritě a sociálních institucích*; s tím, že *sociální transmise nevede jen k reprodukci, ale též k rekonstrukci* toho společensky předávaného. A do zmíněných *zkušeností* zahrnoval i zkušenosti *emocionální*, a to jak ze vztahů k vrstevníkům, tak k dospělým (Turiel, 2006, s. 790–791)⁵. V jakém smyslu se ale Piaget vlastně zajímal nejen o kognitivní, ale též o afektivní stránku morálního vývoje?

Piaget sám, v předmluvě ke své práci *The Moral Judgment of the Child*, píše hned ve druhé větě: „Je to morální úsudek, co se chystáme zkoumat, nikoli morální chování nebo city“ (*sentiments*) (1948, s. vii). V *Psychologii dítěte*⁶ z roku 1966 však výklad své výzkumné otázky zpřesňuje – tedy implicitně, přes prezentaci syntézy výzkumných závěrů (Piaget, Inhelderová, 2007).

Prezentace syntézy závěrů z výzkumů morálního vývoje je provedena v kapitole 4.5 *Morální city a úsudky*. V textu o rozsahu pěti stránek jsou pak prezentované až úsečně stručné charakteristiky *struktury* morálního usuzování dětí mladších a starších sedmi až osmi let. Většina textu je však věnovaná prezentaci Piagetových závěrů o tom, jak je vývoj usu-

5 Poznámeme, že citovaný Heidbrink to, že se Piaget zajímal i o afektivní stránku morálního vývoje, neopomíná. Jen nakonec přebírá hodnocení Thomase Lickony, dle kterého se údajně Piagetovy závěry týkající se afektivní stránky vývoje morálního usuzování nepodařilo empiricky doložit; zatímco kognitivní základ morálního usuzování přesvědčivě empiricky doložit lze (Heidbrink, 1997, s. 66).

6 V *Předmluvě* k anglickému překladu v roce 1969 Piaget s Bärbel Inhelderovou píše, že v knize podávají co *nejstručnější a nejjasnější syntézu* předchozích výzkumů psychologie dítěte. Kniha pak nemá sloužit jako *náhraška*, ale jako *úvod* ke čtení předchozích studií (Piaget, Inhelderová, 1969). Vezmeme-li v úvahu, že se Piaget v roce 1921 vrátil z Francie od Alfreda Bineta do Švýcarska, nastoupil na místo ředitele Rousseauova institutu v Ženevě a v roce 1923 mu vychází *Le langage et la pensée chez l'enfant*, je *Psychologie dítěte* vlastně jakousi autorovou učebnicí k jeho předchozímu čtyřicetiletému dílu.

zování s použitím morálních pravidel a o morálních pravidlech spjatý s vývojem v afektivní sféře, a to prostřednictvím dvojice, resp. trojice pojmů: *anomie*⁷ – *heteronomie* – *autonomie*.

Vývoj struktur usuzování s použitím morálních pravidel a o morálních pravidlech je dle Piageta podmíněný nejdříve tím, zda se jeho „já“ vůbec nějakým morálním pravidlům podřizuje – tedy zda dítě vůbec nějaká morální pravidla *vnitřňuje*. A pak tím, zda se jedná o morální pravidla vnucovaná rodiči nebo jinými autoritami, nebo o morální pravidla, k nimž se dopracovává sám, respektive ve spolupráci s druhými lidmi.

Instance *svědomí*, *ideálního já* či *nad já*⁸, zde tedy Piagetovi zprostředkovává podmiňující vliv afektivní sféry na vývoj struktur morálního usuzování. A o jaké city Piagetovi jde? Kupodivu nikoli o takové city jako *cit pro povinnost* (Piaget, Inhelderová, 2007, s. 111) či *cit pro spravedlnost* (Piaget, Inhelderová, 2007, s. 114), jak by odpovídalo běžnému chápání pojmu *morální city* z nadpisu. Tyto city jsou až *výsledkem* hlubších citů, a to *respektu*. Piaget pak rozlišuje dva druhy respektu. Ten první, *jednostranný*, nejdříve vůči rodičům, vede ke zmíněnému citu pro povinnost, morálce poslušnosti, ovládající mysl dětí starších tří let a mladších sedmi až osmi let. Piaget pak ještě přebírá vnitřní členění jednostranného respektu od Pierra Boveta – na *náklonnost a bázeň*: „Náklonnost sama o sobě by nestačila vytvořit cit pro povinnost a bázeň sama o sobě vyvolává jen podřízenost motivovanou hmotným prospěchem nebo osobním zájmem; respekt však obsahuje náklonnost i určitý druh bázně spojené s postavením podřazeného vůči nadřazenému“ (Piaget, Inhelderová, 2007, s. 110–111). Ten druhý, *vzájemný*, nejdříve vůči vrstevníkům, vede ke zmíněnému citu pro spravedlnost a k morálce slušnosti, která se pak v mysli dítěte rozvíjí vedle morálky poslušnosti, respektive na její úkor.⁹

7 Pojem „anomie“, který lze považovat za nezbytný k pochopení Piagetovy teorie morálního vývoje v její celistvosti, bohužel v dané kapitole explicitně nepoužívá a zavádí jej už v předchozí kapitole 4.4 *Sociální a citové interakce*, a to ještě v poznámce pod čarou a v závorce: „Kříze vzdoru se ve skutečnosti vůbec netýká autonomie v pozdějším slova smyslu, tj. podřízení ‚já‘ pravidlům („nomie“), která si subjekt ukládá sám („auto“) nebo která si svobodně vypracovává ve spolupráci s bližními. Zde jde jen o nezávislost (o anomii, a ne o autonomii), přesněji o opozici, tj. o onu složitou a možno říci rozpornou situaci, kdy ‚já‘ chce být zároveň svobodné i uznávané druhými“ (Piaget, Inhelderová, 2007, s. 104).

8 Piaget prezentaci závěrů svého výzkumu morálního vývoje v *Psychologii dítěte* v roce 1966 zasadil do kontextu telegraficky stručné diskuse se Sigmundem Freudem. V roce 1932 v *The Moral Judgment of the Child* Freuda na oněch cca 400 stranách textu zmiňuje jen dvakrát, a to v souvislosti s marginálními otázkami.

9 Pro úplnost dodejme, že zde Piaget naznačuje, že Boveť uvažoval jen o jednostranném respektu. A dále to, že sám obsah vzájemného respektu charakterizuje jen prostřednictvím „vzájemně kladného hodnocení“ (Piaget, Inhelderová, 2007, s. 111).

A jak je to tedy s Piagetovou výzkumnou otázkou? Nic se nemění na tom, že chtěl zkoumat a zkoumal vývoj morálního usuzování, jak psal v citované předmluvě k *The Moral Judgment of the Child*. Zároveň však tento vývoj zkoumal a chtěl zkoumat v souvislosti s podmiňujícím vývojem v afektivní sféře – s vývojem respektu. A i když to nezmínil v předmluvě, hned ve druhém odstavci první kapitoly to zmínit neopomněl: „Všechna morálka spočívá v systému pravidel a esence vši morálky se musí hledat v respektu, který si jedinec osvojuje vůči těmto pravidlům. Kantova reflexivní analýza, Durkheimova sociologie či Bovetova individualistická psychologie se setkávají v tomto bodě. Doktríny se začínají rozcházet teprve od chvíle, když se má vysvětlit, jak k respektování těchto pravidel mysl dochází. Pokud jde o nás, podnikneme rozbor tohoto ‚jak‘ ve sféře psychologie dítěte“ (Piaget, 1948, s. 1).

Otázka struktury Piagetovy výzkumné zprávy a struktury její prezentace

Kanonickou a vlastně jedinou Piagetovou zprávou z výzkumu morálního vývoje je již zmiňovaný text *The Moral Judgment of the Child* z roku 1932.¹⁰ Máme-li si v něm zjednat přehled o tom, jakým morálně problematickým situacím ze života dětí se Piaget věnoval, a prohloubit si vzhled do toho, jak vykládal svou empirickou zkušenost s chováním dětí, narazíme na otázku struktury Piagetovy výzkumné zprávy. Ta není problematická z hlediska samostatného formálního postupu při zkoumání textu. Text se musí číst opakovaně, od začátku do konce i na přeskáčku. Bez orientace v jeho výsledné teorii morálního vývoje v dětském věku si může čtenář vůči prezentované empirii i Piagetovým dílčím výkladům připadat místy jako „slepý“, bez opory v empirii zase může čtenáři místy unikat „obsah“ pojmů výsledné teorie či její diskuse s teoriemi jiných autorů.

Struktura textu je však problematická především z hlediska jiné otázky: jak se v textu orientovat, když nejde jen o zapamatování jeho obsahu v kondenzované podobě – pro situace srovnatelné se zkouškou

10 Piagetovi následovníci či učebnicové texty někdy odkazují též na sborník *Sociological studies* (Piaget, 2011; 1. fr. vyd. 1965). Obsahuje devět textů publikovaných v letech 1928 až 1960. Dalo by se říct, že ve většině studií závěry z *The Moral Judgment of the Child* dále domýšlí – ve třech na knihu z roku 1932 i explicitně odkazuje. Ve studii *Genetic Logic and Sociology*, publikované původně 1928, závěry v *The Moral Judgment of the Child* poměrně přesně předjímá a ilustruje empirickou zkušeností týkající se lhaní a pravidel hry.

ve škole? Ve hře je pak odhalení základních kategorií a jejich souvislostí, které obsah textu strukturují. S textem výzkumné zprávy lze potom zacházet jako s kterýmkoliv jiným empirickým materiálem při kvalitativní analýze dat (srov. např. Glaser, Strauss, 1967).

V případě Piagetova textu bychom žánr badatelského příběhu, který zvolil, mohli označit za *heuristický* (vs. verifikační), což implicitně ohlašuje již v *Předmluvě* (Piaget, 1948, s. vii–ix). Volba dílčích témat a odpovídající empirie není v předmluvě prezentovaná jako výsledek výkladu stavu poznání, jeho kritiky, formulace hypotéz nabízejících nápravu kritizovaných nedostatků a jejich převedení do podoby otázek orientujících sběr, rozbor a výklad empirických dat. Piaget prostě konstatuje, že *nejdříve musel zjistit*, co znamená respekt vůči pravidlům z hlediska dítěte, a že proto začal zkoumáním pravidel dětské sociální hry. *Pak že přešel* ke zkoumání specificky morálních pravidel ukládaných dítěti dospělými, kdy pravdomluvnost *vybral jako privilegovaný příklad*. Nakonec, když zkoumal pojmy vznikající ze vztahů, v nichž děti stojí jeden k druhému, *byl veden k diskusi* ideje spravedlnosti jako *svého speciálního tématu*. A pak přistoupil ke svému *poslednímu úkolu*, ke srovnání svých výsledků s některými hypotézami, které jsou oblíbené u autorů píšících o psychologii morálky, když mu připadlo, že jeho výsledky empirického výzkumu jsou dostatečně konzistentní. Jmenovitě Piaget diskutuje s Jamesem M. Baldwinem, Pierrem Bovetem, Émilem Durkheimem a Paulem Fauconnetem.

Nejde pak o to, nalik lze prezentovaný badatelský příběh chápat jako kroniku samotného výzkumu a nakoli jako autorský artefakt. A už vůbec nejde o úvahy, které by text zpytovaly z hlediska podezírání Piageta z toho, zda svým empirickým výzkumem jen nezískával argumenty pro své apriorní spekulace, a to pro čtenáře nekontrolovatelným způsobem. Jde o to, že Piaget sice v úvodu svého textu neprezentuje závěry svých předchozích výzkumů a předběžná očekávání toho, co nového by se mohl tentokrát dozvědět. Na druhé straně však již v předmluvě píše, že v knize předkládá výsledky rozhovorů podobných těm, které dříve vedl s dětmi o jejich *pojetí světa a kauzality*.¹¹ A v souhrnném výkladu teorie vývoje morálního usuzování v dětském věku, který prezentuje na několika posledních stránkách své knihy v subkapitolce *Žávěry* (Piaget, 1948, s. 401–414), se věnuje *souběžnosti* intelektuálního a morálního vývoje. To nové, co se Piaget dozvěděl při zkoumání morálního vývoje

11 Jmenovitě odkazuje k textům: *Language and Thought in the Child* (1. fr. vyd. 1923); *Judgment and Reasoning in the Child* (1. fr. vyd. 1924); *The Child's Conception of the World* (1. fr. vyd. 1926); *The child's conception of physical causality* (1. fr. vyd. 1927).

tedy je, že to, co se dozvěděl dříve o vývoji intelektuálním, platí i v případě vývoje morálního.

To lze samozřejmě uznat jako heuristickou pointu, když autor ve třicátých letech prezentoval výsledky svých empirických výzkumů. Dnes, po tolika výkladech Piageta a pro uspořádání výsledků zkoumání Piagetovy výzkumné zprávy, se jeví jako vhodnější vzít jeho pointu za východisko a dobrat se toho, čím a jak ony morálně problematické situace ze života dětí, jimž se Piaget věnoval, konkretizují jeho souhrnnou teorii.

Otevírá se pak další otázka: jak se vyrovnat se strukturací prezentace konkretizace Piagetovy souhrnné teorie? A to když postup, který by sledoval posloupnost Piagetova badatelského příběhu od konce, by spíše odváděl pozornost od základních kategorií, které obsah textu strukturuje z hlediska synchronního. Navíc lze v textu narazit na Piagetovu oscilaci mezi dvojím pojetím významu pojmů distributivní a retributivní spravedlnosti a na nejednoznačnost poučení z toho, když rozlišuje situace, ve kterých se děti nacházejí ve společnosti s dospělým a jen mezi sebou (z výzkumu těch druhých rozhodně neplyne jednoznačný závěr, že by v nich morálně zralejšího usuzování dosahovaly děti dříve než v těch prvních). Piagetův pokus o pojednání vývoje pojmu *spravedlnost* jako konfliktu mezi výchozí spravedlností *retributivní* (trestu od dospělých v nadřazeném postavení) a postupně převládající spravedlnosti *distributivní* (vzájemné služby sobě rovných vrstevníků) byl odmítnut jako závazně strukturující budovu jeho teorie – když explicitně nevyjasnil svůj teoretický postoj ke vzájemnému vztahu principů rozdělování dle rovnosti, práce a potřeb ve světě dospělých.

Jako nejobecnější kategorie třídící celkem 54 výzkumných situací, v nichž Piaget se spolupracovníky vedl rozhovory s dětmi o konkrétních morálně problematických otázkách, byly nakonec odhaleny tři následující obory uplatnění teoretického či praktického morálního usuzování dítěte: (1) konflikty s autoritou starších (ať už se chová v rozporu se spravedlností rovnosti, zásluhovosti či slušnosti; nebo rozehrává princip zásluhovosti vůči rovnosti a slušnosti mezi vrstevníky, resp. sourozenci); (2) problematika trestání (co je trestuhodný čin porušení pouta solidarity, kdo je trestuhodný provinilec, postoj k trestu samotnému – jeho podobě a účinnosti); (3) sociální instituce her organizovaných jako soutěž. Ty pak mohou posloužit jako osnova pro kategorie konkretizující tři nejobecnější, které rozlišují kvality ve vývoji morálního usuzování dítěte: od egocentrické anomie, přes egocentrickou heteronomii, k decentrované autonomii. Konkrétně jde o jednostranný vs. vzájemný respekt, morální realismus jako výraz *spolupráce* spontánního egocent-

rismu dítěte a jednostranného respektu, pojem spravedlnosti rovnosti, zásluhovosti a slušnosti jako konkretizace konstitutivního morálního ideálu spolupráce (synonymně solidarity, šlechetnosti) mezi lidmi.

Konečně, smyslem předkládaného textu není prezentovat kritický rozbor kompozice Piagetovy výzkumné zprávy ani kritický rozbor jeho výzkumu morálního vývoje dítěte. Od počátku bylo smyslem prezentovat Piagetovu teorii morálního vývoje dítěte v její zakotvenosti v empirických datech. Otázkou pak bylo, jak přinutit text *The Moral Judgment of the Child*, aby vydal úplný přehled konkrétních výzkumných situací, z nichž Piaget čerpal, a tak nabídl pomoc při emancipaci od verbalismu, v němž setrvává čtenář, který se spokojí jen s encyklopedickým poučením o této teorii. A dále, jak prezentovat Piagetův rozbor a výklad empirických dat bez ztráty přehledu o jeho zakotvenosti v datech. Nakonec byla zvolena za odpověď na tyto otázky struktura, která vyčleňuje jednak část *Výzkumné situace*, která prezentuje všech 54 výzkumných situací ve struktuře popisující jak samotné výzkumné situace, tak chování dětí. A jednak část *Piagetův výzkum morálního vývoje*, která podává jejich rozbor a výklad v podobě souvislého textu, který oněch 54 konkrétních výzkumných situací sdružuje do deseti relativně samostatných dílčích vývojových výzev: (1) vývoj pojmu „spravedlnost“ v reakci na situace konfliktu mezi autoritou starších a spravedlností rovnosti, zásluhovosti či slušnosti; (2) vývoj pojmu „spravedlnost“ v reakci na situace konfliktu mezi odměňováním a trestáním poslušnosti a neposlušnosti distribucí projevů rodičovské lásky a péče mezi sourozence dle principu zásluhovosti na jedné straně a solidaritou (principem rovnosti a slušnosti) mezi sourozenci na straně druhé; (3) přechod od morálního realismu preference trestu pokáním k preferenci trestu vzájemností; (4) přechod od morálního realismu upřednostnění prevence trestem k upřednostnění prevence výtka, vysvětlováním a dovoláváním se vzájemné slušnosti; (5) přechod od morálního realismu víry v imanentní spravedlnost k víře v souhru okolností; (6) přechod od morálního realismu, který při hodnocení trestuhodných aktů absolutizuje objektivní odpovědnost, k zohledňování odpovědnosti subjektivní; (7) přechod od preference trestu viníka, i když zasáhne nevinné spolu s viníkem, k preferenci beztrestnosti viníka, pokud by trest spolu s viníkem zasáhl i nevinné; (8) přechod od morálního realismu „sylogistického“ pojetí odpovědnosti skupiny k pojetí „organickému“; (9) přechod od individuální pravidelnosti přes egocentrickou nápodobu pravidel a spolupráci na dodržování pravidel k samoučelné kodifikaci pravidel; (10) přechod od smyslu pro motorické pravidelnosti přes ideu mystických pravidel donucení k ideji racionál-

ních pravidel spolupráce. Jak jsou tyto vývojové výzvy prezentované v 9 kapitolách první části knihy a co je obsahem těchto kapitol, popisují jejich následující registry.

V kapitole *Výsledná Piagetova teorie morálního vývoje v dětském věku* je prezentovaná jako klíčová vývojová výzva ovlivňující celek morálního vývoje dítěte změna orientace respektu od jednostranného na vzájemný. To odpovídá tomu, jak se dle Piageta svědomí vyvíjí od stavu neexistence, morální anomie, při které egocentrická mysl naivní „morální“ city nehodnotí s pomocí pravidel a jejich struktury. Později se teprve svědomí konstituuje, avšak nejdříve jako morálně heteronomní: pravidla vnucovaná autoritou jsou zvnitřněná jako myslí vnější. Nakolik egocentrická mysl není schopná podrobit morální pravidla kritice z hlediska jejich vnitřního ideálu, je pojetí pravidel morálně realistické – porozumění morálním pravidlům zůstává omezené, především v tom, že „nejvyšší dobro“ je připisované pravidlům prosazovaným vůlí autorit. Později si pak svědomí osvojuje schopnost kritiky pravidel a jejich porozumění z hlediska jejich vnitřního ideálu, a tedy schopnost hodnotit spontánní altruistické a egoistické city z morálně autonomního hlediska. A to natolik, nakolik se decentrovaná mysl orientuje v tom, jak struktura pravidel konkretizuje „nejvyšší dobro“ v hodnotách spolupráce sobě rovných, spravedlnosti rovnosti, zásluhovosti, slušnosti atd. Vývoj schopnosti autonomního morálního hodnocení je tak odvozován od vývoje respektu: od orientace na jednostranný respekt k autoritám k orientaci na vzájemný respekt sobě rovných jedinců. „Respekt“ tak v Piagetově koncepci vystupuje jako morálně relevantní cit dvakrát: ve svého druhu cyklické, resp. spirální, teoretické struktuře. Jednak jako mimomorální a determinující, jednak jako morálně ohodnocený, takže jako morální hodnota determinovaná tím mimomorálním, mohli bychom říct praktikovaným a původně spontánním.

V kapitole *Autorita vs. spravedlnost distribuce* je prezentovaný Piagetův výklad toho, jak jím zkoumané děti ve věku 6–12 let reagovaly v celkem 11 výzkumných situacích, které nějak problematizovaly otázku spravedlivé distribuce: (1) když dospělý dítě předbíhá v obchodě; (2) když starší ze dvou dětí na výletě má při nedostatku jídla pro oba dostat většinu; (3) když starší dítě má být favorizované ve hře v kuličky nebo při závoděch v běhu; (4) když jednomu chlapci ze skupiny svačících dětí pes ukradl jeho rohlík; (5) když vedoucí jednoho ze skautů žádal, aby došel pro chleba, i když si svou práci již udělal; (6) když matka žádala dceru, aby donesla dříví za bratra, který si šel hrát; (7) když matka žádala jedno z dvojčat, aby nakrémovalo boty i za staršího nemocného bratra;

(8) když otec častěji posílal na pochůzky syna, který nereptal; (9) když skupina dětí žádala chlapce, aby chodil pro zakutálený míč poté, co jej sám od sebe několikrát donesl; (10) když otec žádal syna, aby žaloval na svého bratra; (11) když měly děti vysvětlit, proč nesmí opisovat. Pro vývoj morálního usuzování dětí daného věku devět z těchto jedenácti situací představuje konkrétní podoby dílčí paradigmatické výzvy, která je těsně spjatá se změnou orientace z jednostranného respektu k autoritám na vzájemný respekt sobě rovných jedinců. Mladší děti častěji používaly morálně heteronomní hledisko, když považovaly za spravedlivé takové chování autorit (rodičů, dospělých či starších dětí), které starší z morálně autonomního hlediska považovaly za nespravedlivé. Jinými slovy bychom mohli říct, že obsahem dané výzvy je vývoj pojmu „spravedlnost“ v reakci na situace konfliktu mezi autoritou starších a spravedlností rovnosti, zásluhovosti či slušnosti. Tyto dvě situace, v nichž se spravedlnost nedostává do konfliktu s autoritou starších (čtvrtá a devátá) již pro děti daného věku žádnou vývojovou výzvu nepředstavovaly a reakce i těch nejmladších tak svědčily o tom, jak i děti v období převládající heteronomní morálky mohou disponovat zárodky ideje spravedlnosti, díky zkušenostem s vrstevníky, a pokud se nedostanou do rozporu s autoritou starších.

V kapitole *Autorita odměňující a trestající vs. solidarita vrstevníků* jde o reakce dětí daného věku na tři výzkumné situace: (1) když poslušná sestra má dostat větší kus dortu; (2) když bratr má zůstat bez rohlíku, který mu z neopatrnosti upadl do vody; (3) když neposlušnému bratrovi nemají být opraveny děravé boty. Na první pohled se jedná o výchovu dětí v pojmu „spravedlnost zásluhovosti“. Dle Piageta však jde o případy, kdy kousek dortu jako pamlsek, rohlík k svačině a opravu děravých bot rodiče jako projev své lásky a péče dětem dopřávají či odpírají směnou za jejich poslušnost či neposlušnost. Rodičovská láska by však měla být samoučelná a péče povinná a rodiče by neměli mezi sourozenci roztáčet spirálu řevnivosti v soutěži o jejich péči a lásku. Tedy pokud „nejvyšší dobro“ není konkretizované poslušností vůči pravidlům prosazovaným vůlí autorit, ale hodnotami spolupráce sobě rovných, vzájemnosti, spravedlnosti, vzájemné služby atd. A taky mladší ze zkoumaných dětí častěji považovaly takové chování autorit za spravedlivé, zatímco starší častěji za nespravedlivé. Mohli bychom tedy říct, že obsahem této paradigmatické výzvy, relativně samostatné vůči té předchozí, je vývoj pojmu „spravedlnosti“ v reakci na situace konfliktu mezi odměňováním a trestáním poslušnosti a neposlušnosti distribucí projevů rodičovské lásky a péče mezi sourozence dle principu zásluhovosti na jedné straně

a solidaritou (principem rovnosti a slušnosti) mezi sourozenci na straně druhé.

V kapitole *Morální realismus jako projev egocentrismu* je prezentovaný stručný výklad Piagetovy teorie realismu dítěte předškolního věku a teorie jeho egocentrismu jako obecnější specifické kvality lidské myslí (epistemický postoj), která realismus vysvětluje na půdě samotného usuzování (vs. jeho determinace praktikovaným jednostranným respektem). Morální realismus je tak dle Piageta vším tím, co je plozeno jednostranným respektem, když konsoliduje zvyky charakteristické pro egocentrismus. Má tedy širší a hlubší platnost než jen na specifické chápání „nejvyššího dobra“ jako rigidně definovaného poslušností autoritě starších. Obsahem obecné vývojové výzvy pro morální vývoj dítěte sám o sobě (vs. klíčové výzvy spočívající ve změně orientace respektu) pak není jen samotná emancipace od praktikovaného jednostranného respektu vůči autoritě starších, nýbrž od morálního realismu, od všeho, co souvisí s tendencí považovat povinnost a s ní spjatou hodnotu za samostatně existující a nezávislé na myslí, vnucující se nezávisle na okolnostech, v nichž se jedinec nachází. Jinými slovy, emancipace od všeho, co souvisí s tím, když pravidlo není něco elaborovaného, posuzovaného a interpretovaného myslí, nýbrž dané hotové a myslí vnější, odhalované a vnucované autoritou starších. Konkretizací toho „všeho“, od čeho se má dítě ve svém vývoji emancipovat, se zabývají následující kapitoly.

V kapitolách *Trest – pokání vs. vzájemnost, trest vs. šlechetnost a Trest – imanentní spravedlnost vs. souhra okolností* jde o reakce dětí ve věku 6–13 let na 14 výzkumných situací, jejichž prostřednictvím Piaget zkoumal vývoj pojmu spravedlnosti v jeho platnosti vůči trestu jako retribuci za způsobenou škodu – za porušení pouta solidarity. Vývojové výzvy přechodu od morálního realismu preference trestu pokáním k preferenci trestu vzájemností se týkaly situace: (1) když dítě nepomůže matce, která jej žádá, aby došlo koupit chleba k večěři; (2) když dítě lže učiteli, že nemohlo udělat domácí úkol, protože bylo nemocné; (3) když dítě rozbije okno míčem, i když je otec žádal, aby si s ním nehrálo; (4) když dítě rozbije hračku malému sourozenci; (5) když dítě rozbije míčem květináč v průchodu, kde je zakázáno hrát si s míčem; (6) když dítě z neopatrnosti poskvrní otci obrázkovou knížku; a řekněme též, (7) když jeden z kandidátů na vůdce bandy lupičů druhého udá policii; a pak taky, (8) když malý chlapec krádeží svačiny velkému chlapci splatil jeho rány, protože nebyl dost silný, aby oplatil ránu ranou; (9) a když měly děti odpovědět na otázku: Co děláš, když tě někdo udeří? Vývojové výzvy přechodu od morálního realismu upřednostnění prevence trestem k upřednostnění

prevence výtkou, vysvětlováním a dovoláváním se vzájemné slušnosti se týkaly situace: (10) když se dítě dopustí krádeže papíru nebo tužky otci; (11) když dítě lže, že nerozbilo hrnek nebo že si nehrálo se sirkami. Vývojové výzvy přechodu od morálního realismu víry v imanentní spravedlnost k víře v souhru okolností se týkaly situace: (12) když zakázaný nůž dítě „řízne za trest“, že si s ním ořezává tužku; (13) když pod dítětem můstek „praskne za trest“, že si hrálo se zakázanými nůžkami; nebo, (14) že kradlo jablka. Pro specificky omezené chápání trestu, pro morální realismus, při kterém dítěti splývá fyzikální a morální svět, neboť pod donucením ze strany dospělého se mu fyzikální zákony jeví tak, že věci poslouchají pravidla obdobně jako dítě samo, je asi ikonickou výzvou emancipovat se od představy, že věci jsou společníky dospělých v zajišťování toho, že viníka stihne trest v případě, že unikl výkonu spravedlnosti dospělých. Dle Piageta je však tato představa jen relativně samostatným případem víry v univerzální platnost trestu pokáním ve smyslu přenosu pocitů získaných vlivem donucení ze strany dospělých až na objekty neživé přírody. Z hlediska dítěte je pojem trestu pokáním vývojovým výdobytkem vůči instinktivní tendenci k pomstě. Z hlediska dítěte je tedy trest pokáním pomstou, která může být vztažena k rozšířené pomstě jako pomsta ze strany samotných pravidel (mstí zákon) a která vychází od autorů těchto pravidel (rodičů, dospělých, starších). Idea trestu pokáním však nemůže otevřít cestu vývoji pojmu spravedlnosti retribuice za škodu k principu vzájemné slušnosti. Tu, dle Piageta, otvírá až idea trestu vzájemnosti; nejdříve střídá ideu trestu pokáním v podobě legalizované pomsty či zákona odplaty v kvazimatematické formě; později sama od sebe směřuje k morálce odpuštění, porozumění, slušnosti. A to, když dítě pochopí, že k ideální vzájemnosti může směřovat jen konání dobra.

V kapitole *Trestuhodná krádež, nemotornost, lež – odpovědnost objektivní vs. subjektivní* jde o reakce dětí daného věku na 12 výzkumných situací, jejichž prostřednictvím Piaget zkoumal vývoj teoretického předpokladu pojmu spravedlnosti v jeho platnosti vůči trestu jako retribuici za porušení pouta solidarity: tj. vývoj pojmu porušení pouta solidarity – trestuhodných činů. Vývojová výzva přechodu od morálního realismu, který při hodnocení trestuhodných aktů absolutizuje objektivní odpovědnost, k zohledňování odpovědnosti subjektivní, se týkala v názvu kapitoly zmíněných tří druhů trestuhodných činů. Konkrétněji jednak situací, v nichž měly děti odpovědět na otázku: (1) Co je to lež?; (2) Proč nesmíme lhát?; a (3) Je lhát dospělým to samé jako lhát jiným dětem? A jednak situací vyžadujících volbu toho více trestuhodného ze dvou aktů:

(4) když jedno dítě lhalo, že vidělo psa velkého jako kráva, a druhé dítě lhalo o dobrých známkách ve škole a dostalo od matky odměnu; (5) když jedno dítě lhalo, že je nějaký pán vzal autem na projíždku, a druhé dítě lhalo, že je bolí nohy, aby nemuselo vyřídít matce pochůzku; (6) když jedno dítě, které neumělo kreslit, jednou lhalo, že nakreslilo půvabnou kresbu, kterou udělalo jiné dítě, a druhé dítě lhalo matce, když ztratilo její nůžky; (7) když jedno dítě z neznalosti poslalo pána špatným směrem a ten pak hledanou ulici skutečně nenašel a druhé dítě poslalo pána špatným směrem, aby si z něj ztropilo legraci, ten však hledanou ulici nakonec našel; (8) když jedno dítě, které nevidělo patnáct hrníčků na židli za dveřmi, je rozbilo, když do místnosti vešlo v reakci na volání k večeři, a druhé dítě rozbilo jeden hrneček, když si samo chtělo vzít džem z kredence; (9) když jedno dítě udělalo velkou kaňku, když chtělo otci doplnit kalamář, a druhé dítě udělalo malou kaňku, když si hrálo s otcovým kalamářem; (10) když si jedno dítě udělalo nůžkami velkou díru do šatů, když chystalo matce překvapení, a druhé dítě si do šatů udělalo malou díru, když si s nůžkami hrálo; (11) když jedno dítě ukradlo rohlík pro hladového kamaráda z chudé rodiny a druhé dítě ukradlo stuhu na šaty; (12) když jedno dítě ukradlo ptáčka v kleci, aby jej pustilo na svobodu, a druhé dítě ukradlo bonbóny, aby je snědlo.

Specificky omezené chápání trestuhodného porušení pouta solidarity se dle Piageta nejflagrantněji projevuje v případech absolutizace objektivní odpovědnosti při hodnocení lži a „lží“, ke kterým jsou děti vedeny samotnou strukturou svého spontánního myšlení v mnohem větším rozsahu a hloubce (nejen v podobě omylů z neznalosti, ale už v podobě symbolické hry, dětského bájení a pseudolži) než k dalším druhům prohřešků (např. destruktivní experimentace). Morální realismus, při kterém dítěti splývá fyzikální a morální svět, vykazuje paradoxní charakteristiku. Dítě, na jedné straně od prvních „proč“ zaměřené na svého druhu univerzální intencionalismus světa, ve kterém nic neexistuje bez motivu, se na druhé straně více zajímá o výsledky než o motivaci činů. To však je pochopitelné, pokud je dítě v zajetí bludného kruhu působení dětského spontánního egocentrismu a, byť nevyhnutné, donucovací edukace – proč a proto nejsou prožívána zevnitř jako impuls náklonnosti či soucitu, subjektivní intence jsou z hlediska heteronomní morálky nakonec sekundární. Závazek nelhat (ale i nekrást atd.) v rámci heteronomní morálky, která jen zhruba předchází morálku autonomie, nevytváří pevně ohraničené stadium, může dítě cítit velmi hluboce, nikoli však jako odkazující na pouto solidarity, ale na pouto čisté povinnosti (dobro vs. správně). Když dítě začne objevovat, že pravdomlupnost