

# 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
<b>Z historie našeho výzkumu Piagetovy teorie morálního vývoje</b>	11
Problematizace morálního aspektu dětských her	13
Piagetova výzkumná otázka	15
Otázka struktury Piagetovy výzkumné zprávy a struktury její prezentace	18
<b>Piagetův výzkum morálního vývoje</b>	31
<b>1. Výsledná Piagetova teorie morálního vývoje v dětském věku</b>	32
1.1 Anomie	33
1.2 Heteronomie	33
1.3 Autonomie	35
<b>2. Autorita vs. spravedlnost distribuce</b>	37
<b>3. Autorita odměňující a trestající vs. solidarita vrstevníků</b>	45
<b>4. Morální realismus jako projev egocentrismu</b>	50
<b>5. Trest – pokání vs. vzájemnost, trest vs. šlechetnost</b>	56
<b>6. Trest – imanentní spravedlnost vs. souhra okolností</b>	67
<b>7. Trestuhodná krádež, nemotornost, lež – odpovědnost objektivní vs. subjektivní</b>	72
<b>8. Trestuhodná skupina – otázka kolektivní odpovědnosti</b>	85
<b>9. Pravidla hry – zvyky vs. tradice vs. fair play</b>	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
<b>Příloha: Piagetovy výzkumné situace</b>	<b>135</b>
<b>1. Autorita vs. spravedlnost distribuce</b>	<b>136</b>
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
<b>2. Autorita odměňující a trestající vs. solidarita vrstevníků</b>	<b>153</b>
2.1 Výzkumná situace	153
2.2 Chování dětí	154
2.2.1 Preference pro retribuci	155
2.2.2 Preference pro rovnost	157
<b>3. Trest – pokání vs. vzájemnost</b>	<b>161</b>
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
<b>4.</b>	<b>Trest – účinnost trestu vs. výtky a vysvětlení</b>	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
<b>5.</b>	<b>Trest – v reakci dítěte na tělesný útok ze strany dětí</b>	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
<b>6.</b>	<b>Trest – imanentní spravedlnost vs. souhra okolností</b>	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
<b>7.</b>	<b>Trestuhodná krádež – odpovědnost objektivní vs. subjektivní</b>	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
<b>8.</b>	<b>Trestuhodná nemotornost – odpovědnost objektivní vs. subjektivní</b>	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
<b>9.</b>	<b>Trestuhodná lež – odpovědnost objektivní vs. subjektivní</b>	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
<b>10.</b>	<b>Trestuhodná skupina – kolektivní odpovědnost?</b>	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
<b>11.</b>	<b>Dodržování pravidel hry – v podobě individuální motorické pravidelnosti vs. egocentrické s vnějším donucením vs. spolupráce</b>	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
<b>12.</b>	<b>Idea pravidel a jejich zdroje – tradice vs. spolupráce na férové hře</b>	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
<b>13.</b>	<b>Zákaz podvádění při hře – autorita pravidel vs. spolupráce a rovnost</b>	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
<b>14.</b>	<b>Příklad nespravedlnosti – poslušnost vs. rovnost</b>	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 regestem 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.<sup>1</sup>

Práce související s publikací knihy *Dětské hry – games* tak spíše, než že by těžila z Piagetovy teorie, nabízela úvahy a objevy využitelné k její elaboraci.<sup>2</sup> Jako možný inspirativní zdroj kultivace teoretické citlivosti vůči dětským hrám, a tak i objekt nezbytného přezkoumání, se Piagetova teorie začala jevit až později v rámci úvah nad otázkou, čím může být tato kniha 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 Cailloise (1998), který rozlišuje čtyři základní kategorie: *agón* – soutěž; *alea* – náhoda, štěstí; *mimikry* – předstírání; a *ilinx* – závrať, trans. A ještě s klasifikací dětských her, kterou navrhl 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.<sup>3</sup> 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).<sup>4</sup>

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)<sup>5</sup>. 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*<sup>6</sup> 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*<sup>7</sup> – *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*<sup>8</sup>, 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.<sup>9</sup>

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 Boret 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.<sup>10</sup> 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, nalikol 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*.<sup>11</sup> 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 strukturují z hlediska synchronního. Navíc lze v textu narazit na Piagetovu oscilaci mezi dvojitým 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-