

**Univerzita Karlova v Praze**

Pedagogická fakulta

Katedra psychologie



**Kolektivní odpovědnost při morálním usuzování dětí  
školního věku**

Collective responsibility in moral judgment of school age children

---

*Bakalářská práce*

Autorka: Anežka Beranová

Vedoucí práce: PhDr. Miroslav Klusák, CSc.

Studijní program: Psychologie

Studijní obor: Psychologie a speciální pedagogika

V Praze dne 16. července 2015

## **Poděkování**

Na tomto místě bych ráda moc poděkovala panu doktorovi PhDr. Miroslavovi Klusákovi, CSc. za veškerý čas, který mi věnoval, za jeho cenné rady a připomínky a také za ochotu a neobyčejnou trpělivost, kterou projevil při vedení mé práce.

Velké poděkování patří také mému manželovi, dceři a mým rodičům za jejich láskyplnou podporu a důvěru ve mně.

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci Kolektivní odpovědnost při morálním usuzování dětí školního věku vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 16. 7. 2015

.....  
Anežka Beranová

## Abstrakt

Otázka zda využívat ve výchově a vzdělávání dětí kolektivních trestů je stále aktuální. Pakliže se proviní jedno dítě, například poškozením nějakého předmětu, nepřizná se a autorita nepřijde na to, kdo to zavinil, je lépe nepotrestat nikoho, anebo celou skupinu, tedy s spolu s viníkem i nevinné? V zákonech naší společnosti platí, že nelze potrestat nikoho, komu není prokázána vina, ovšem na výchovu dětí se toto nevztahuje, v rodinách i ve školách se často ke kolektivním trestům přistupuje. Je to věc názoru a roli také hrají okolnosti každého konkrétního provinění, jaký trest je vhodný a jaký je spravedlivý, což nemusí být jedno a to samé. Ovšem jak na tyto tresty pohlízejí děti samotné a co to vypovídá o vývoji jejich morálního uvažování? Jak děti školního věku hodnotí kolektivní tresty a jaké je jejich vnímání kolektivní odpovědnosti? Na to se ptal Jean Piaget ve svém výzkumu kolektivní odpovědnosti v morálním uvažování školních dětí.

Předpokládal, že jejich vnímání kolektivní odpovědnosti by se mohlo podobat vnímání „primitivních“ společností, kdy na prvním místě stojí přesvědčení, že trest musí přijít za každou cenu, aby očistil společnost pošpiněnou proviněním a nezáleží příliš na tom, na koho trest dopadne. Tento předpoklad se mu však nepotvrdil, ačkoli děti, kterých se dotazoval, se nacházely v různých fázích vývoje morálního usuzování, uvažování žádného z nich nelze přirovnat k uvažování „primitivního“ člověka. Avšak Piaget narazil na jiné vývojové výzvy před kterými děti v tomto věku stojí, a to přechod od preferování trestu, který musí přijít, přestože spolu s viníkem budou zasaženi i nevinní k preferování toho, že nevinní nesmí být trestáni za žádnou cenu a dále přechod od solidarity se skupinou dané zvenčí, vnucené k solidaritě vědomé a dobrovolné.

Piaget získal tyto poznatky díky rozhovorům, ve kterých mu děti sdělovaly své názory a pocity ohledně spravedlnosti či nespravedlnosti kolektivních trestů.

Mým úkolem bylo provést kritickou repliku tohoto Piagetova výzkumu a za použití jeho výzkumných situací vést s dětmi rozhovory na toto téma se snahou doplnit a prohloubit pohled na to, jak děti vnímají problematiku kolektivní odpovědnosti a co z toho můžeme usoudit o vývoji jejich morálního usuzování.

## **Abstract**

The issue of collective punishments is still relevant today. For example, if one child broke something and parents or teacher cannot find out who did it, what is the best to be done? Punish no one or all group, innocent including? According to the law of our society the innocent should not be punished but it is not relevant for school or family. On the contrary the collective punishment is common there. It is a matter of opinion and of course there are another circumstances in each particular guilt so it is difficult to say what kind of punishments is adequate and righteous which is not always the same thing. However what is the opinion of children themselves? And what does it tell us about their moral development? What is the school age children judgment of collective punishments and the collective responsibility? Jean Piaget asked these questions himself in his research of the collective responsibility in the moral judgment of school age children.

His expectation was that the children's understanding of the collective responsibility will be similar as the understanding of „primitive” society. That means at first place there will be a believe in a punishment as a mystical act which will clean the society contaminated with a crime and does not matter who will be punished. However this expectation has not been confirmed. The questioned children were on various stages of a moral development but their judgment could not been compared with the judgment of „primitive” man. On the other hand Piaget find another challenges which children in this age have to overcome. The first is a transition from believe in necessity of a punishment which has to come even though it will hit the innocent including to believe that innocent could have never been punished. The second is a transition from a compulsory solidarity to the solidarity willed and voluntary.

Piaget obtained these results from interviews with children who shared with him their opinions and feelings about justice or injustice of the collective punishments.

My aim was to do a critical replica of Piaget's research and talk with children about the collective responsibility using his research situations and try to complement and deepen our knowledge about how children understand the issue of the collective responsibility and what does it tell us about their moral development.

# Obsah

<b>Úvod:</b> .....	7
<b>1. Teoretická východiska</b> .....	11
<b>1.1. Piagetův výzkum kolektivní odpovědnosti v morálním usuzování školních dětí ..</b>	11
1.1.1. Dospělý se nepokusí odhalit viníka a rovnou trestá celou skupinu .....	11
1.1.2. Dospělý se snaží odhalit viníka, ale ten se nepřizná a skupina jej odmítne udat ...	12
1.1.3. Dospělý se snaží odhalit viníka, ale ten se nepřizná a skupina nezná jeho totožnost .....	13
<b>2. Replikace Piagetova výzkumu</b> .....	17
<b>2.1. Terén</b> .....	17
2.1.1. Přístup k výchově a vzdělávání podle sv. Augustina.....	17
2.1.2. Působení augustiniánského přístupu na morální usuzování školních dětí .....	21
2.1.3. Škola sv. Augustina .....	23
<b>2.2. Metoda sběru dat</b> .....	25
<b>2.3. Upravené výzkumné situace</b> .....	27
<b>3. Rozbor a výklad dat</b> .....	31
<b>3.1. Prezentace reakcí jednotlivých dětí na zadané výzkumné situace</b> .....	31
<b>3.2. Morální úsudek u jednotlivých příběhů</b> .....	57
3.2.1. Dospělý se nepokusí odhalit viníka a rovnou trestá celou skupinu .....	59
3.2.2. Dospělý se pokusí odhalit viníka, ale ten se nepřizná a skupina jej nechce udat ...	59
3.2.3. Dospělý se snaží odhalit viníka, ale ten se nepřizná a skupina nezná jeho totožnost .....	65
<b>3.3. První vs. Druhá třída</b> .....	72
<b>Diskuze</b> .....	76
<b>Závěr</b> .....	79
<b>Seznam přečtené literatury</b> .....	81

## Úvod:

Cílem této práce je replikace výzkumu, švýcarského psychologa Jeana Piageta, zaměřeného na morálního usuzování u dětí školního věku, a to konkrétně části, která se zabývá postoji dětí k problematice kolektivních trestů. Jelikož budu zkoumat reakce dětí první a druhé třídy, čili menšího věkového rozmezí, nežli s jakým pracoval Piaget, který pracoval s dětmi ve věkovém rozmezí pět až čtrnáct let, zaměřím se na otázku tzv. horizontálního časového posunu, tedy na korelace reakcí dotazovaných dětí na šest výzkumných situací, z nichž některé upravím z původního znění tak, aby lépe odpovídaly zkušenostem dnešních dětí.

Hlavním dílem, ze kterého vycházím je Piagetova kniha *The Moral Judgment Of The Child*, kde Piaget popisuje svůj výzkum a teorii vývoje morálního usuzování. Ve své práci nejprve tento výzkum představím, respektive jeho část zaměřenou na morální usuzování v případě kolektivní odpovědnosti.

Piaget se ve svém díle inspiroval teoriemi Fauconneta<sup>1</sup> a Durkheima<sup>2</sup>, které se týkají problematiky kolektivních trestů a kolektivní odpovědnosti. (Fauconnetova teorie odpovědnosti; Piaget, 1948, s. 327-341, Durkheimova teorie morální výchovy; Piaget, 1948, s. 355-375) Fauconnet v tomto případě přirovnává dětskou morálku k morálce „primitivních“ společností, kde odpovědnost je zcela objektivní, sdílená, heteronomní a trest zde stojí jako odčinění, očištění společnosti od zločinu. (Piaget, 1948, s. 329) Shoduje se s Durkheimem, že tento zločin je porušením jisté společenské dohody a jeví se jako infekce, která zasahuje celou společnost, proto také musí trest postihnout vše spojené se zločinem, ať blízce či vzdáleně a pakliže se nepodaří zasáhnout viníka, trest dopadne na někoho jiného, na čemž příliš nezáleží, důležité je, aby trest vykonal svoji úlohu, tedy přinesl očistu společnosti. (Piaget, 1948, s. 329)

Velkou roli zde hraje to, že morálka je dána zvenčí, odpovědnost nevzniká uvnitř v jedinci, v jeho svědomí, jako jsme zvyklí u dospělých lidí očekávat dnes, ale vzniká zvenku, udávána „stařešinou“ ve společnosti. Členové této společnosti tudíž přijímají svůj podíl viny, jelikož prokazují jednostranný respekt k zákonům, k řádu dané společnosti. Zde můžeme najít významnou podobnost mezi morálkou dítěte, které do určitého věku přijímá vše, co stanovil rodič jako zákon a všechno jeho chování považuje

---

<sup>1</sup> P. Fauconnet: *La Responsabilité, Étude sociologique*, Paris, Alcan 1920

<sup>2</sup> E. Durkheim: *L'Éducation morale*, Paris, Alcan, 1925

za správné. (Piaget, 1948, s. 335) Objevíme tu taktéž tento jednostranný respekt a odpovědnost neležící uvnitř v jedinci, v jeho svědomí, nýbrž také venku určována rodičem, či jinou autoritou. Odpovědnost tudíž ani nemůže být subjektivní a svědomí autonomní, protože tyto vývojové výzvy ještě stojí před dítětem, jejich zvládnutí je teprve čeká. (Piaget, 1948, s. 335)

Fauconnet tedy neshledává žádný rozdíl mezi pojetím odpovědnosti u „primitivních“ společností a u dítěte: *„ranější a původní forma odpovědnosti není nic jiného, než objektivní odpovědnost, kterou nalezneme v tolika příkladech spojených s dětmi.“* (Piaget, 1948, s. 327).

Piaget se také přiklání k této podobnosti ve vnímání odpovědnosti v archaické etice a u dětí, a to v části týkající se jednostranného respektu a morálky dané zvenčí. Podle něj „primitivní“ člověk nechápe rozdíl mezi psychickou a fyzickou podstatou bytí a stejně tak pravidla jsou stanovena jasně, jako řídící princip společnosti a zároveň zákony přírody, tudíž porušení těchto pravidel ohrožuje bytí jako takové a je třeba potrestáním dát vše opět do pořádku. Stejnou koncepci, tedy jednotu morálního a fyzického, považuje Piaget za jádro dětského vnímání světa. Nutno podotknout, že hovoříme o vnímání u dětí mladších (přibližně do osmi let). (Piaget, 1948, s. 340)

Avšak Piaget ve svém výzkumu přesto odhalil významný rozdíl, ve kterém se vnímání kolektivní odpovědnosti u archaické etiky a u dětí liší. Touto odlišností je sounáležitost se skupinou chápána dospělým „primitivním“ člověkem, který silně vnímá a ctí jednotu společnosti, které je členem a přijímá trest dopadající na celek, aby byl tento celek očištěn. Ale dle Piageta dítě takovýto pocit sounáležitosti nemá, pakliže jsou trestání i nevinní je to proto, aby byl potrestán viník, protože provinění se proti pravidlům nemůže být ponecháno bez následků a ne proto, že všichni sdílí vinu jednotlivce. Děti nemají pocit, že celá skupina je znečištěna přečinem jednoho, ale vzhledem k tomu, že trest musí přijít za každou cenu, nevidí zde jinou možnost. V okamžiku, kdy dítě začne vnímat určitou sounáležitost se skupinou, není však už jeho chápání odpovědnosti objektivní, nýbrž už se vyvinulo k odpovědnosti subjektivní a individuální. Piaget se tudíž zabývá otázkou, zda lze tuto formu kolektivní odpovědnosti, jakou můžeme pozorovat u dětí, přirovnat k pravé podstatě kolektivní odpovědnosti, jak je chápána v archaické etice. (Piaget, 1948, s. 249-250)

Vývojovou výzvou, před kterou Piaget předpokládal, že zkoumané děti budou stát, je tedy přechod od morálního realismu kolektivní odpovědnosti archaické etiky k odpovědnosti individuální, avšak při svém výzkumu narazil ještě na další dvě výzvy.



Těmi jsou přechod od preference trestu k preferenci beztrestnosti viníka a přechod od morálního realismu „sylogistického“ pojetí odpovědnosti skupiny k pojetí „organickému“, tedy od vynucené solidarity k přijímání kolektivní odpovědnosti ze solidarity vědomé a dobrovolné.

Preference beztrestnosti viníka před nutností trestu souvisí právě s kvalitativní proměnou dětského svědomí, kdy děti nejprve zvnitřňují hodnoty přebírané od autorit v pozici jednostranného respektu, jejich svědomí je heteronomní a poté zvnitřňují hodnoty získané z pozice vzájemného respektu, vzniká tedy svědomí autonomní a odpovědnost začne být vnímána jako individuální. Starší děti zastávají stanovisko, že je nespravedlivější, když trest zasáhne nevinné spolu s viníkem, než když viník ujde trestu. (Piaget, 1948, s. 241)

S další vývojovou výzvou se Piaget setkal, když překvapivě starší děti souhlasí s udělením kolektivního trestu a přijímají kolektivní odpovědnost, ovšem zde se opět nejedná o kolektivní odpovědnost archaické etiky, protože jedinci, kteří odpovědnost přijímají, tak činí vědomě a dobrovolně, jsou si vědomi toho, že jsou nevinni, ale berou na sebe část trestu, aby ulehčili viníkovi, tedy ze solidarity. (Piaget, 1948, s. 243) Objevuje se tu tudíž silný pocit sounáležitosti jako u „primitivních“ společností, ale trest není vnímán jako nutnost pro očistu celé společnosti, jelikož viník je zde jasně jenom jeden.

V dalším úseku své práce se budu věnovat své vlastní kritické replice této části Piagetova výzkumu. Jak již jsem zmínila výše, některé původní příběhy bylo třeba upravit do podoby, která by lépe odpovídala zkušenostem dnešních dětí, zároveň však doufám, že se mi podařilo zachovat podstatu těchto příběhů. Jelikož jsem pracovala pouze s první a druhou třídou, tedy s poměrně malým počtem dětí a protože jsem již dříve měla příležitost se s těmito dětmi seznámit, nemusela jsem při rozhovorech překonávat žádné zvláštní překážky. Dle mého názoru děti rozhovory bavily a dané příběhy je skutečně zajímaly a pozorovala jsem zde snahu a zaujetí příběhy vyřešit, jako kdyby se týkaly jich samých, i když u některých případů děti očividně pociťovaly značnou nejistotu a pochyby.

Jelikož děti pocházejí ze soukromé školy sv. Augustina, školy pojmenované po tomto mysliteli, která se snaží vést své žáky v duchu jeho učení, čímž se odlišuje od běžných škol, představím tento augustiniánský přístup a také se pozastavím nad tím, jaký by mohl mít vliv na rozvoj morálního usuzování dětí, které jsou v něm

vychovávány. Poté přiblížím reálné prostředí školy sv. Augustina tak, jak jsem je mohla pozorovat.

Následně uvedu metodu sběru dat a nakonec samozřejmě získaná data rozeberu. Jako první prezentuji reakce na šest výzkumných situací u každého z dotazovaných dětí zvlášť a zhodnotím, v jaké fázi morálního vývoje se nacházejí a poté prezentuji tato data v celku podle tří Piagetem vytvořených kategorií (viz str. 11). Nakonec porovnáám výsledky získané z první a z druhé třídy.

# 1. Teoretická východiska

## 1.1. Piagetův výzkum kolektivní odpovědnosti v morálním usuzování školních dětí

Piagetova nyní již velmi slavná teorie vývoje morálního usuzování je prezentována v obsáhlém díle *The Moral Judgment Of The Child* původně vydaném v roce 1932 a tato bakalářská práce se zaměřuje na její část týkající se kolektivní odpovědnosti.

Piaget se v této části snaží odhalit postoje dětí ke kolektivním trestům, které se přes mnohé pochybnosti usadily ve školách. (Piaget, 1948, s. 231) Zkoumá vývoj těchto postojů s postupem věku dětí. Konkrétně se dotazuje šedesáti dětí mezi pěti až čtrnácti lety. Jejich názory se dozvídá pomocí polostrukturovaných rozhovorů o šesti příbězích na toto téma. Rozhovory jsou vlastně reakce dětí na tyto příběhy, kde autorita trestá celou skupinu za prohřešek jednoho či více, avšak ne všech, z jejích členů. Jsou vedeny tak, aby dotazované děti daly najevo, zda považují jednání autority za spravedlivé či nespravedlivé a proč, neboli jejich názor na kolektivní odpovědnost. Piaget se dále snaží tento názor ještě upřesnit otázkou, zda děti kolektivní odpovědnost posuzují obecně, anebo zda rozlišují její různé druhy. Proto rozdělil šest příběhů (viz str. 27-30) do tří kategorií. (Piaget, 1948, s. 231-232)

1. *Dospělý se nepokusí odhalit viníka a rovnou trestá celou skupinu za přečin spáchaný jedním nebo dvěma ze skupiny.*
2. *Dospělý se snaží odhalit viníka, ale ten se nepřizná a skupina ho odmítne udat.*
3. *Dospělý se snaží odhalit viníka, ale ten se nepřizná a skupina nezná jeho totožnost.*

Piaget dále pracuje s příběhy v tomto rozdělení, jelikož tyto kategorie se od sebe výrazně liší, proto i zde budu hovořit o každé kategorii zvlášť.

### 1.1.1. Dospělý se nepokusí odhalit viníka a rovnou trestá celou skupinu

Pouze v prvním případě, kde se trestající ani nepokusí odhalit viníka, aby ho mohl potrestat, což jasně poukazuje na to, že nezáleží na tom, kdo bude potrestán, ale že

trest jako takový proběhne, se setkáváme s kolektivní odpovědností, kterou můžeme přirovnat k odpovědnosti „primitivních“ společností. (Piaget, 1948, s. 232) Piaget uznává své překvapení, že ani pomocí manipulace se mu nepodařilo děti přesvědčit o tom, že takovýto trest je v pořádku, děti jakéhokoli věku, považovaly toto jednání za nespravedlivé. (Piaget, 1948, s. 235) Takovéto razantní odmítnutí představy kolektivní odpovědnosti, a to i u nejmladších dětí, které mají tendenci, souhlasit s veškerým jednáním dospělých, se zdá vyvracet Piagetovu původní domněnku, že děti budou stát před vývojovou výzvou přechodu od kolektivní odpovědnosti archaické etiky k individuální odpovědnosti, nikdo z dotazovaných dětí zřejmě již před takovouto výzvou nestojí, jelikož jasně rozlišují, kdo je viník a kdo by tedy měl být potrestán. Takto děti uvažují v první z kategorií, kdy viník je znám a autorita se ani nepokusí jej odhalit a jednomyslně se v tomto bodě shodují, takže jasně můžeme vidět, že ani nejmladší děti nevnímají kolektivní odpovědnost zcela stejně jako členové „primitivních“ společností. Zcela rozdílné názory však najdeme u dvou dalších kategorií.

### **1.1.2. Dospělý se snaží odhalit viníka, ale ten se nepřizná a skupina jej odmítne udat**

V tomto případě se Piaget setkal se souhlasem i s nesouhlasem s kolektivním trestem. Avšak pokud se zde pokusíme rozdělit skupiny dle věku, zdá se to být matoucí, jelikož s trestem souhlasí nejmladší a nejstarší děti, zatímco skupina dětí „středního“ věku zastává stanovisko opačné. Piagetovi se zde však podařilo odhalit dva typy souhlasu, což vysvětluje, proč stejný názor zastávají nejmladší i nejstarší děti. U tohoto příběhu se setkáváme se silnou vzájemnou solidaritou ve skupině. Děti raději přijmou trest, než aby udaly svého kamaráda. (Piaget, 1948, s. 243)

Obyčejně nejmladší z dotazovaných dětí volily možnost potrestat celou třídu a to z toho důvodu: „*že každý je individuálně vinen tím, že neodhalí viníka autoritě.*“ (Piaget 1948, s. 236) Nejmladší děti na jednu stranu trvají na nutnosti trestu, a to i přesto, že by měli být potrestáni nevinní, s čímž se setkáme ještě později u třetí kategorie příběhů, ale zároveň připouštějí, že nikdo není tak úplně nevinný, protože se vzepřel proti autoritě. „*Odpovědnost zde tedy není kolektivní, ale obecná.*“ (Piaget, 1948, s. 240)

Další skupinu tvoří nejstarší děti, které na první pohled překvapivě souhlasí s mladšími s kolektivním trestem, avšak jejich vysvětlení ukazuje, že tak uvažují ze

zcela jiného důvodu. V tomto případě, na rozdíl od mladších dětí, není považováno za nutnost, aby trest proběhl, ani za nesprávné neudat viníka, avšak děti se vědomě rozhodly stát na straně viníka, „držet s ním“ proti autoritě a proto uznávají, že autorita je oprávněna potrestat je všechny. Ovšem tento trest nepovažují za nutný, jsou pouze ochotni podívat se na problém očima autority a pochopit, proč si vybrala toto řešení. Piaget poukazuje na to, že zde bychom mohli opět najít jistotu formu kolektivní odpovědnosti, avšak, jedná se o kolektivní odpovědnost přijatou vědomě a dobrovolně a navíc jedinci se zde nepovažují za viníky. Zda je nebo není možno tuto formu kolektivní odpovědnosti přirovnat ke kolektivní odpovědnosti „primitivních“ společností, Piaget určuje až po rozebrání třetí kategorie příběhů. (Piaget, 1948, s. 240)

Skupina třetí sestává ze středně starých dětí, které rozhodně preferují netrestat skupinu, když viník není odhalen, jelikož neuznávají potrestání nevinných, kteří nechtějí viníka udat. Nevinní by neměli být potrestáni za žádnou cenu. (Piaget, 1948, s. 240)

Zde tedy již nacházíme další dvě vývojové výzvy (viz str. 9), a to přechod od nutnosti trestu k preferenci „beztrestnosti“ viníka, před kterou stojí nejmladší děti a která jasně vyvstává u následující kategorie příběhů. A další výzvou je přechod od heteromního a „sylogistického“ pojetí odpovědnosti k pojetí autonomnímu a „organickému“, kdy se mění vnímání skupiny jako vnucené, dané zvenčí, kdy děti přijímají kolektivní odpovědnost zvnějšku, a proto se na první pohled jejich uvažování může zdát podobné uvažování archaických společností, na dobrovolné a vědomě přijímání skupiny jako celku a dobrovolné společné nesení kolektivní odpovědnosti.

### **1.1.3. Dospělý se snaží odhalit viníka, ale ten se nepřizná a skupina nezná jeho totožnost**

U této třetí kategorie příběhů se odpovědi jeví logičtěji v porovnání s věkem. Mladší děti, považují za nutné potrestat celou skupinu, protože, stejně jako v minulé kategorii, trest musí přijít, každé špatné chování je třeba potrestat a je lepší, pakliže trest zasáhne s viníkem i nevinné, než kdyby viník trestu ušel. Naopak starší děti, od 8-9 let výše, rozhodně preferují „beztrestnost“ viníka, kdyby spolu s ním měli být potrestáni i nevinní. (Piaget, 1948, s. 241)

Zde jasněji vidíme přechod k preferenci „beztrestnosti“ viníka před nutností trestu, před kterou stále stojí mladší děti a zdá se, že starší tuto výzvu již překonaly.

Zajímavé zjištění vyvstalo Piagetovi při porovnání reakcí na příběhy třetí kategorie s příběhy z kategorie druhé. Děti v nejmladším věku pokládaly za méně spravedlivé potrestat skupinu, která viníka nechce udat, protože je sice špatné vzepřít se autoritě, ale na druhou stranu děti již v tomto věku považují za správné nežalovat, proto jejich potrestání je z jednoho úhlu pohledu řešením sporným, avšak potrestání skupiny, která viníka nezná, je dle jejich názoru spravedlivější, protože v tomto případě, vzhledem k tomu, že trest musí přijít, opravdu jiné řešení neexistuje. Naopak starší děti, které odmítají postup, při kterém by měli být zasaženi i nevinní, pokládají v tomto případě trest za nespravedlivější, než u kategorie druhé. (Piaget, 1948, s. 243) Důvodem je nemožnost volby. Když se děti dobrovolně rozhodnou viníka neudat, jsou ochotnější uzнат oprávněnost trestu, nežli v případě, kdy viníka neznají, a proto ho prozradit nemohou, ani kdyby chtěly.

Zde u příběhů této kategorie je třeba poznamenat ještě výjimku, kdy děti snáze souhlasí s kolektivním trestem a to v případě, kdy má trest povahu bezpečnostního opatření, jak můžeme vidět nejprve u příběhu čtvrtého a poté ještě u dalších dvou příběhů (viz str. 27-30). Jsou případy, kdy je ostatním dětem něco zabaveno, či zakázána nějaká činnost, kvůli neopatrnosti jednoho, ovšem tady děti připouští, že pokud se jeden jejich vrstevník ukázal být nešikovný je důvodné, podezřívát z této nešikovnosti či nedbalosti všechny. Trest tedy nevztahují tolik na skupinu, které jsou členy, ale spíše na všechny děti obecně. (Piaget, 1948, s. 243-244)

Piaget tento fakt pozoruje dokonce i u dospělých a dokládá to příkladem, že se žádný dospělý nebude divit, pokud má zakázáno vstupovat někam, kde se jiní lidé chovali neopatrně, došlo tam k úrazu, a proto se toto místo pokládá se nebezpečné. (Piaget, 1948, s. 244)

V této části Piaget využívá dat získaných od slečny A. M. Feldwegové, která vedla rozhovory s dětmi o dvou příbězích, ve kterých byl také trest postaven spíše jako bezpečnostní opatření. (Piaget, 1948, s. 244)

V těchto příbězích se jedná o tresty, kde bylo dětem něco půjčeno či darováno a jelikož s tím zacházely neopatrně, bylo jim to opět odebráno. Velké množství dětí v tomto případě považovalo tento trest za spravedlivý.

Jak si tedy Piaget odpověděl na svoji otázku, zda kolektivní odpovědnost, jakou můžeme pozorovat v morálním usuzování dětí, lze porovnat s kolektivní odpovědností tak, jak je chápána „primitivními“ společnostmi? (Piaget, 1948, s. 232)

U dětí jsme se setkali se dvěma typy reakcí, které působí dojmem, že přijímají kolektivní odpovědnost, a to u nejmladších dětí v jejich názoru, že je třeba potrestat nevinné spolu s viníkem, aby trest proběhl a u dětí nejstarších, které připouštějí kolektivní trest, pakliže se dobrovolně rozhodnout viníka neudat. Piaget se táže, která z těchto dvou reakcí je spíše podobná představě kolektivní odpovědnosti archaické etiky? (Piaget, 1948, s. 248)

U mladších dětí bylo odhaleno, že jejich morálka je dána zvenčí, určená dospělým, s čímž souvisí objektivní vnímání odpovědnosti a představa nutnosti odčinění trestu. U dětí starších, je morálka založena na kooperaci a vyvinula se u nich představa odpovědnosti subjektivní a dobrovolné. (Piaget, 1948, s. 248) A právě proto, že přijímají odpovědnost dobrovolně, jsou ochotné za jistých okolností připustit myšlenku kolektivní odpovědnosti.

Piaget zde však zdůrazňuje, že v podstatě myšlenky pravé kolektivní odpovědnosti v „primitivních“ společnostech musí být přítomny dvě podmínky a to: „*Mystická víra v nezbytnost odčinění viny a pocit soudržnosti a solidarity skupiny.*“ (Piaget, 1948, s. 249) Zároveň dodává, že u dětí nejsou tyto dvě podmínky nikdy splněny najednou.

U mladších dětí můžeme najít podmínku první, naprostou víru v nutnost odčinění trestu, avšak druhá podmínka zde chybí.

„*Během tohoto stádia je dítě nutně egocentrické, a jestliže má pocit blízké soudržnosti se skupinou, je tomu tak primárně ve spojení s dospělými nebo se staršími dětmi, kde tato participace přechází v hru. Takže zde nemůžou být žádné dohady o kolektivní odpovědnosti.*“ (Piaget, 1948, s. 249)

Naopak u dětí starších je splněna podmínka druhá, tudíž pocit soudržnosti a solidarity skupiny, avšak zde zase chybí podmínka první, děti nepovažují trest za nutný, přestože jsou schopni se smířit s jeho oprávněností, morálka kooperativní stojí nyní nad morálkou danou zvenčí, vynucenou. (Piaget, 1948, s. 249-250)

Proto Piaget dochází k názoru, že myšlenka kolektivní odpovědnost projevovaná v určitých případech u dětí není srovnatelná s vnímáním kolektivní odpovědnosti archaické etiky. (Piaget, 1948, s. 250)

*„Proto nemůžeme mluvit o kolektivní odpovědnosti v pravém slova smyslu. V naší společnosti dítě, jak roste, vymaňuje se více a více z autority dospělých, zatímco v nižších stupních civilizace puberta značí začátek stále většího podrobování se individuí starším a dodržováním tradic kmene. A proto tedy se zdá, že kolektivní odpovědnost chybí v morálním uvažování dítěte.“ (Piaget, 1948, s. 250)*



## 2. Replikace Piagetova výzkumu

Nyní přejdu k prezentaci vlastní kritické repliky Piagetova výzkumu. Jak již jsem zmínila výše, tento výzkum se nezaměřuje na celé věkové rozmezí, s jakým pracoval Piaget, tedy pět až čtrnáct let, ale pouze na jeho úsek, na děti z první a druhé třídy. Věnuji se zde tedy problematice tzv. horizontálního časového posunu, což je Piagetův pojem, kterým označil otázku relativní míry pracnosti zvládnutí vývojové výzvy přechodu od heteronomní morálky k morálce autonomní u jednotlivých výzkumných situací. Tato část práce se tedy zabývá korelacemi postojů dětí ke kolektivním trestům, které je možné dělit do tří kategorií, v šesti různých výzkumných situacích.

Dotazované děti jsou žáci první a druhé třídy ze školy sv. Augustina v Praze, která se snaží vést své studenty v duchu augustiniánské pedagogiky. Nyní zvláště představím tento pedagogický přístup a poté, jak je uplatňován v praxi ve škole sv. Augustina.

### 2.1. Terén

#### 2.1.1. Přístup k výchově a vzdělávání podle sv. Augustina

Augustiniánský přístup k výchově a vzdělávání se výrazně liší od jiných přístupů v několika zásadních bodech, které se mi zdají být velmi podstatné a zajímavé zvláště v souvislosti s tímto výzkumem. Za nejdůležitější rozdíly považuji důraz, jaký klade augustiniánská tradice na společenství a na vztah mezi pedagogy, žáky a rodiči, kteří toto společenství tvoří a na význam dialogu, který mezi nimi probíhá. Také role učitele je zde chápána jinak, než jak to můžeme pozorovat v jiných pedagogických směrech. Dalším zásadním z bodů v augustiniánském učení je obracení se do vlastního nitra a učení se komunikací se sebou samým. Domnívám se, že pokud jsou děti vedeny tímto odlišným přístupem, hraje to významný podíl na utváření jejich morálky a hodnot a proto augustiniánský přístup popíšu více. Vycházím přitom hlavně z přednášky Setkání se vzděláním: Augustin o výchově Garyho N. Mcloskeyho, O.S.A děkana fakulty a vedoucího profesora augustiniánské pedagogiky na Merimack College v Massachusetts, publikované v augustiniánském sborníku v rámci 10. Augustiniánského týdne v Praze v roce 2008 a nyní zveřejněné na webových stránkách školy sv. Augustina, ale také z vlastních znalostí z četby děl sv. Augustina a ze svých zkušeností s augustiniánským přístupem.

Dle Garyho. N. McCloskeyho se dají myšlenky sv. Augustina o výchově a vzdělávání rozdělit do čtyř hlavních bodů, zásad, které se vzájemně prolínají. Jsou to cíle, kterých se snažíme dosáhnout, což však není nikdy zcela možné, poněvadž v seberozvoji, ať užitečných dovedností či vědomostí, tak vnitřního duchovního života, nelze nikdy dosáhnout úplné dokonalosti, vždy lze udělat další krok. Jedná se zde tedy spíše o životní cesty, kterými se následovníci sv. Augustina snaží ubírat. Jsou to tyto:

1. *Učení se skrze přetvářející zkušenosti*
2. *Studium jako hledání porozumění/smyslu/ pravdy*
3. *Studium s druhými v komunitě*
4. *Vytváření návyků (lásky) ke studiu*

(Gary N. McCloskey z přednášky Setkání se vzděláním: Augustin o výchově <http://www.skolasvatehoaugustina.cz/vychova>)

### **Učení se skrze přetvářející zkušenosti**

Hned v tomto prvním bodě můžeme pozorovat roli učitele, jak ji chápe sv. Augustin. Pedagog by měl ideálně působit pouze jako průvodce studiem jako někdo, kdo zprostředkovává setkání s učivem, avšak nesnaží se žákům předávat svoje názory a přesvědčení, naopak dobrý učitel by měl především vést děti k nahlédnutí do jejich vlastních myslí, k naslouchání a vedení dialogu se svým „vnitřním učitelem“. Důraz je zde kladen na obrácení se do svého vlastního nitra a porozumění sobě samému. V okamžiku, kdy se naučíme naslouchat a rozumět svému nitru, můžeme postoupit dál a to k překročení sebe samého, k vytvoření nadhledu, v jehož světle můžeme lépe rozumět světu a věcem kolem sebe. Důležité tedy je, aby učitel ukazoval svým žákům tuto cestu a vytvořil pro ně dostatek možností k získávání zkušeností se sebou samým a s okolním světem.

Zde tedy dle mého názoru vidíme velký rozdíl ve výuce, se kterou se běžně setkáváme ve školách a ve výuce podle sv. Augustina. Obyčejně můžeme sledovat, že dítě se jako první učí ve škole o okolním světě o jeho pravidlech a zákonitostech a samozřejmě taky možnostem, jak z tohoto světa získávat informace a orientovat se v něm, ale v augustiniánském přístupu se má dítě jako první naučit porozumět a orientovat se ve vlastním nitru, což mu poté umožní nadhled a otevřenost a tudíž lepší pochopení okolního světa.

## **Studium jako cesta hledání porozumění/smyslu/pravdy**

Tato zásada vlastně navazuje na zásadu předešlou. Pakliže se naučíme porozumět sobě samému a vést se sebou dialog, je načase, abychom vedli dialog s druhými, abychom se naučili hledět na věci z jiného úhlu pohledu, abychom si uvědomili, že nejsme vlastníky pravdy, smyslu, ale že její hledání je nikdy nekončící proces. Opět je zde třeba učitele, který žáky na této cestě hledání pravdy povede a pomůže jim naučit se ohledům a trpělivosti. Nevystupuje zde jako autorita, která hlásá fakta, ale jako partner na společném putování, hledání porozumění, protože i on si uvědomuje, že je stále na cestě.

Velmi za potřebí je tu také učitelova laskavost a trpělivost, protože dětem musí být dovoleno chybovat, musí mít dostatek prostoru pro svůj vývoj, pro pochyby, nedůvěru a zmatení.

Za ideální metodu, kterou by měl pedagog své žáky rozvíjet a pomáhat jim při hledání pravdy, považuje sv. Augustin dialog.

## **Studium v komunitě s druhými**

Pokud se má člověk učit pomocí dialogu, je zřejmé, že se nemůže učit sám. Augustiniánský přístup klade do popředí význam společenství a soudržnosti pro vzdělávání každého člena tohoto společenství. Nejen pro získávání vědomostí, ale také pro hledání a učení se lásky k Bohu. Sv. Augustin se domnívá se, že láska k Bohu může být nejlépe zakoušena a také zkoušena ve vzájemné lásce mezi lidmi.

Takovéto společenství tvoří žáci, ale i jejich učitelé a rodiče a všichni by si měli navzájem projevat náklonnost a respekt, aby společně přemohli strach z neúspěchů a pochybení a vytvořili tak poklidnou a podporující atmosféru pro studium a rozvoj. Ti nebystřejší a nejrychlejší by měli být vedeni, aby pomáhali těm pomalejším. Žáci by se měli učit pracovat společně a navzájem se motivovat a podporovat. Ve společenství by mělo být dosaženo toho, aby každý bral ohledy na toho druhého, aby se rozvíjel soucit a péče o své bližní, aby se jeho členové naučili myslet na své druhy, uvažovali spravedlivě a uměli přijmout odpovědnost za tento celek, ve kterém žijí.

Sv. Augustin připomíná, že v této jednotě nemusí vždy panovat shoda, naopak je správné, když učitel podněcuje žáky k diskuzi, skrz kterou se mohou mnoho naučit, nakonec těžko by se žáci naučili brát ohledy na druhé a respektovat je, kdyby nevěděli,

že každý může mít jiný názor. Avšak tato diskuze musí probíhat ve vřelém a bezpečném prostředí, aby nikdo nebyl urážen či zesměšňován.

*„V těchto přátelstvích bylo ještě mnoho jiného, co ještě více poutalo mé srdce; společná rozmluva a zábava, vzájemná úslužnost, společná četba poutavých knih, společné žerty a vzájemné poklony; někdy různost mínění, ale bez nenávisti, tak asi jako by člověk sám se sebou jednal, ba tato řídká nesjednocenost byla vlastně vzpruhou převládající shody; vzájemné poučování, vzájemné učení, postrádání nepřítomných, radostné vítání přicházejících. Těmito a podobnými projevy vzájemné lásky, vyjádřenými tváří, hlasem, očima a tisícerými roztomilými způsoby, jako jiskrami rozněcující se srdce tak, že se ze mnohých stává jediné.“*

(sv. Augustin, 1926, s. 102)

### **Vytváření návyků (lásky) ke studiu**

Čtvrtá zásada není o nic méně důležitá než zásady předešlé. Pro získání vhodných návyků k učení je třeba další schopnosti, na kterou se augustiniánský přístup zaměřuje, a to vytvoření pevné vůle. Augustin hovoří o tom, že pro něj usilování o vytvoření správných návyků bylo skutečným vnitřním bojem a tento boj popisuje ve své knize Vyznání, kde postupně prochází svůj život, který byl dosti dramatický a je zřejmé, že upevnění vůle jednat správně a charakteru stálo sv. Augustina mnoho sil. Proto je na vůli v jeho učení kladen takový důraz, dle Garyho N. McCloskeyeho větší nežli na mysl. (Gary N. McCloskey <http://www.skolasvatehoaugustina.cz/vychova>) Výchova by měla směřovat už v dětství na schopnost přemoci sám sebe, poprat se s protichůdnými touhami a emocemi a naučit se jednat tak, jak to považují za správné. Vůle se zde tedy spojuje s charakterem a spolu s rozumem by měla člověku pomoci překročit sebe samého.

Učitel má opět velmi důležitou roli, jeho úkolem je pomoci žákům při budování této vůle, těchto vhodných návyků k učení, aby se učili s radostí, aby pociťovali touhu po vědomostech a dokázali přemoci únavu, lenost a rozptýlení.

Gary N. McCloskey shrnuje několik rad, které Augustin uděluje pedagogům, aby dokázali pomoci žákům v tomto nelehkém úkolu.

*I když jsou studenti unaveni, povzbud' je srdečným a radostným přístupem.*

*I když studenti ztrácejí odvahu, povzbud' je rozvahou a trpělivostí.*

*I když jsou studenti znuďeni, povzbud' je a snaž se najít nové a vzrušující věci.*

*I když jsou studenti smutní, povzbud' je láskou a radostí.*

*I když jsou studenti apatičtí, povzbud' je soucitem a energickou domluvou.*

*I když jsou studenti nervózní a bázlivý, povzbud' je laskavostí a taktem, abys pomohl vybudovat důvěru.*

(Gary N. Mcloskey <http://www.skolasvatehoaugustina.cz/vychova>)

Toto jsou tedy čtyři hlavní zásady augustiniánského přístupu k výchově a vzdělávání a škola sv. Augustina se snaží vést své žáky v jejich duchu. Můžeme vidět, že tyto cíle významně souvisejí s tématem tohoto výzkumu, proto bych se ráda zamyslela nad tím, jaký vliv by mohla mít výchova v takovýchto hodnotách na morální usuzování dětí.

### **2.1.2. Působení augustiniánského přístupu na morální usuzování školních dětí**

Vrátím se nyní krátce zpět k Piagetovu výzkumu kolektivní odpovědnosti při morálním usuzování školních dětí a připomenu dvě podmínky, které Piaget uvedl, jež považuje za nezbytné proto, abychom mohli přirovnat vnímání kolektivní odpovědnosti u dětí ke kolektivní odpovědnosti chápané „primitivními“ společnostmi (viz str. 15). Těmito podmínkami je přesvědčení v nutnost očištění, odčinění prohřešku trestem a pocit soudržnosti a solidarity ve skupině. Piaget dodává, že tyto dvě podmínky u dětí nikdy nenajdeme splněné obě najednou, protože první postrádají starší a druhou mladší děti. (Piaget, 1948, s. 249) Já se nyní zaměřím pouze na děti mladší, jelikož právě s nimi jsem hovořila.

Piaget ve svém výzkumu při rozhovorech s mladšími dětmi odhalil, že stejně jako dospělí členové „primitivních“ společností věří v naprostou nutnost trestu. „*Trest musí přijít, ať to stojí, co to stojí.*“ (Piaget, 1948, s. 242) Děti se již naučily něco o tom, jaké je správné a nesprávné jednání a učí se to podle reakce autority na toto jednání. Jak víme z vývojové psychologie, dítě v určitém vývojovém stádiu zkouší své rodiče. Testuje různé druhy chování a pozoruje při tom své rodiče, aby zjistilo, jak daleko smí zajít a kdy už překročí hranice. Takto je v dítěti usídlená heteronomní morálka, co je správné, určují autority v okolí dítěte. Děti v tomto věku vzhlížejí k dospělým, mají tendenci považovat veškeré jejich jednání za správné, i když i zde můžeme najít výjimky, viz první kategorie kolektivních trestů, kdy i nejmladší děti považují jednání

autority za nespravedlivé. (Piaget, 1948, s. 235) Ve svém svědomí usuzují podle zvnitřněných kritérií, udaných autoritou, výzva přechodu od heteronomní k autonomní morálce stojí ještě před nimi. Proto musí být všechno špatné chování potrestáno, samy děti na tom trvají, protože je to v souladu se stádiem morálního uvažování, ve kterém se nacházejí.

Avšak bylo by tomu tak i v případě, kdyby děti byly skutečně vedeny podle augustiniánského přístupu, kdy první věcí, kterou se mají naučit, je obrácení se do svého nitra a vedení dialogu se sebou samým? Pokud se klade důraz na vzájemný respekt a dětské svědomí se tedy utváří zvnitřňováním hodnot získaných v tomto oboustranném respektu a děti jsou vedeny k tomu, aby se naučily radit se se svým svědomím a řídit se dle něj, morálka se stává autonomní, nemohly by takto uvažovat už děti z prvních a z druhých tříd? Není pravděpodobné, že se na morálním usuzování projeví takovýto výchovný styl už u dětí v tomto věku?

Navíc, pakliže vztah učitele a žáků je takový, jaký by měl podle sv. Augustina ideálně být, tedy trpělivý, láskyplný, průvodcovský a hlavně postavený na vzájemné úctě a dialogu, nedalo by se předpokládat, že děti budou od tohoto učitele očekávat a vyžadovat spravedlivé zacházení více, než žáci, jejichž vztah s učitelem je postavený spíše na jednostranném respektu?

Další ze zásad augustiniánského přístupu je důležitost společenství, soudržnosti, solidarity. To se zde mi zdá být obzvlášť zajímavé v kontextu výzkumu, jelikož zde se setkáváme s druhou Piagetovou podmínkou pro porovnání dětského pohledu na kolektivní odpovědnost s pohledem archaické etiky. Dle Piageta u menších dětí tato podmínka splněna není. První, výše zmíněná podmínka ano, ale druhá nikoli a proto není možné dětský postoj porovnat s postojem „primitivního“ dospělého. Piagetova teorie tvrdí, že děti v tomto věku jsou egocentrické, nejsou schopni vytvořit si pocit soudržnosti, jedině snad s dospělými, ale ne se skupinou svých vrstevníků, jako výjimku uvádí pouze silně semknuté rodiny, kde se takovéto pouto může vytvořit mezi sourozenci. (Piaget, 1948, s. 249) Ale zde se opět nabízí otázka, zda se pod vlivem důrazu, který klade učení sv. Augustina na společenství, nemůže vyvinout tento pocit sounáležitosti rychleji? Zvláště pokud se jedná o malý kolektiv, kde se všichni znají a kde se všichni učí soucitu a porozumění tomu druhému. Domnívám se, že v takovémto případě může školní prostředí budít podobný pocit soudržnosti jako je v rodinách, což by spadalo do výjimky, již uvádí Jean Piaget.

Když se nad tím tedy zamyslím, není možné, že vzhledem k vedení, které je součástí augustiniánského přístupu, u mladších dětí neplatí podmínka první, ale naopak podmínka druhá, tedy že by uvažovaly stejně, jako dle Piageta uvažují děti starší?

Domnívala jsem se, že ano, když jsem vstupovala do školy sv. Augustina a začínala svůj výzkum, uvažovala jsem, že by její žáci mohli zaujímat postoje, které by spíše odpovídaly dětem starším. Vzhledem k pedagogice, jakou tato škola vyznává, jsem očekávala, že se děti budou více obracet do svého nitra a že jejich morální uvažování bude na vyšší úrovni, než s jakým se dle mého názoru můžeme setkat s dětmi z jiných škol.

Sv. Augustin klade velký důraz na společenství, na laskavý, ohleduplný a spravedlivý přístup učitelů k žákům, a také naopak a na dialog mezi lidmi, na obrácení se do svého svědomí a na pevnou vůli. Pokud jsou děti ve škole skutečně vedeny a vyučovány takovýmto způsobem, mohli bychom očekávat, že se to projeví na jejich morálce a hodnotách, na jejich vnímání spravedlivosti a nespravedlnosti a taktéž na jejich postoji ke kolektivní odpovědnosti.

Avšak na druhou stranu ze zkušeností je nám všem známo, že praxe může fungovat odlišně nežli teorie a že ne všechny záměry se vždy podaří naplnit a dokonce některé snahy mohou přinést zcela opačné výsledky, než jaké byly zamýšleny. Proto nyní krátce zmíním, jak se reálně uplatňují myšlenky sv. Augustina ve škole po něm pojmenované, tak jak jsem měla příležitost to vypořadovat a pod dojmem, jakým to na mě působilo.

### **2.1.3. Škola sv. Augustina**

Škola sv. Augustina byla založena v roce 2010 řádem sv. Augustina a ředitelem je augustiniánský mnich Mgr. páter Juan Provecho O.S.A, který byl řádem poslán do České republiky z Madridu. V době, kdy jsem prováděla výzkum, dělila se škola na školu základní, kde zatím byly dvě třídy, první a druhá, a školu mateřskou, která se dělila na předškoláky a mladší děti. Vzhledem ke snaze o rodinnou atmosféru, ale také k tomu, že škola vznikla teprve nedávno, pohybuje se počet dětí ve třídě okolo patnácti a ve škole se tudíž děti jejich učitelé, rodiče, ale i další sourozenci dobře znají a skutečně se snaží o vytvoření jednotného společenství, jak ho pojímá sv. Augustin.

Snaha o utvoření tohoto společenství nápadně prostupuje celou školou a významně se podílí na atmosféře, která ve škole panuje. Pokud otevřeme webové stránky školy,

najdeme v popředí motto: „škola všemi smysly, rozumem a srdcem“, a poté doplnění, že ideálem je vybudování společenství, které sdílí jedno srdce a jednu mysl. Domnívám, že úsilím školy je následovat tuto myšlenku sv. Augustina a vytvořit bezpečné prostředí, kde by se děti mohly vzdělávat bez tlaku a úzkosti, avšak dle mého názoru je zde třeba velké opatrnosti, jelikož si myslím, že takovéto společenství se velmi snadno může dostat na tenký led.

Sv. Augustin vyzdvihuje myšlenku soudržné jednoty, která společně kráčí na cestě k Bohu, navzájem se podporuje a motivuje, avšak, jak již jsem zmínila výše, je třeba mít na zřeteli ještě další zásady, v tomto případě hlavně umění vést dialog a brát ohled na druhé. Sv. Augustin zdůrazňuje, jak je třeba diskutovat s druhými a vzájemně se učit.

Domnívám se, že takovéto ideální společenství nelze vytvořit ze dne na den, sv. Augustin také označil toto úsilí spíše za cestu, postupný proces a při mém výzkumu ve škole sv. Augustina jsem získala dojem, že se možná přílišně vyzdvihuje tato hodnota a tlačí se na její dosažení, možná až na úkor zásad, hodnot ostatních, jako je vedení dialogu a obracení se do svého nitra. Ředitel školy se skutečně snaží o vytvoření rodinné atmosféry, k dětem se chová až s otcovskou náklonností a mezi pedagogickými pracovníky se snaží udržovat klid a mírnost. Bohužel zřejmě nezamýšleným důsledkem této snahy bylo zjevné potlačování názorových růzností a neshod. Důraz, který klade augustiniánský přístup na dialog a vzájemnou úctu, byl zcela zastíněn důrazem na jednotnost.

Mým předpokladem bylo, že pod vlivem vzdělávání dětí v duchu učení sv. Augustina budou děti více znát své svědomí a projeví se to na jejich morálním usuzování, avšak tento předpoklad jsem bohužel nemohla ověřit v takové šíři, jak jsem původně zamýšlela, jelikož se domnívám, že přes všechnu snahu se škole jako celku zatím nepodařilo dostat při výuce a výchově dětí záměru, který z odkazu sv. Augustina vychází. Domnívám se, že společenství, o které bylo tolik usilováno, nefunguje, tak jak bylo zamýšleno, jelikož zde bylo zřetelně cítit jisté napětí a na konci školního roku opustila školu jedna ze dvou učitelek ze základní školy a také dvě děti z druhé třídy.

Ovšem setkala jsem se zde i s výjimkou, která potvrzovala můj původní předpoklad, a tou byla učitelka z první třídy, jejíž úsilí vést děti v duchu učení sv. Augustina se dle mého názoru střetlo s větším úspěchem. Důraz na společenství zde šel ruku v ruce s důrazem na ohleduplnost a vzájemnou úctu a také na obracení se do svého svědomí. Učitelka se snažila děti vést k přemýšlení, o tom, jaké chování je správné a



špatné a také k vytvoření si vlastního usuzování, proč tomu tak je. Domnívám se tedy, že děti z první třídy byly více vedené pod vlivem augustiniánského přístupu, než zbytek školy. Z tohoto důvodu také na konci rozboru získaných dat porovnávám mezi sebou postoje dětí z první a z druhé třídy.

## 2.2. Metoda sběru dat

Pro svůj výzkum jsem si vybrala školu sv. Augustina kvůli známosti s oběma učitelkami ze základní školy. Díky tomu jsem měla dojednaný vstup do školy a pro svoji práci tolik času a prostoru, kolik bude potřeba. Vzhledem k tomu, že už jsem v obou třídách prováděla jiný výzkum půl roku předtím, využila jsem toho, že mě děti dobře znají a moje přítomnost je tedy už tolik nevyvádí z míry. Dalším důvodem, proč jsem chtěla spolupracovat s touto školou, byl odlišný pedagogický přístup v duchu sv. Augustina, který škola vyznává, ačkoli nakonec tento důvod ustoupil poněkud do pozadí, protože tento přístup byl dle mého názoru uplatňován jen v jedné ze dvou tříd.

Nežli jsem výzkum započala, požádala jsem třídní učitelky, aby dětem rozdaly informovaný souhlas pro rodiče, že souhlasí, abych s jejich dětmi vedla rozhovory na téma kolektivní odpovědnosti a použila takto získaná data pro svoji práci a nebude jim vadit, že rozhovory pro svoji potřebu budu zaznamenávat na diktafon. Souhlas jsem dostala od všech rodičů s jednou výjimkou, tuto holčičku z druhé třídy jsem tedy z výzkumného vzorku vyřadila.

Díky tomu, že mě děti již znaly a protože předešlý výzkum, kterého se účastnily, je bavil, na tento výzkum se těšily a předháněly se, kdo se mnou může jít hovořit jako první. Pro rozhovory jsem dostala možnost využít volné třídy, což jsem velmi ocenila, jelikož tak bylo možné povídat si v klidu a díky tomu se děti mohly na spravedlivé řešení šesti výzkumných situací více soustředit a nemusely se obávat, že je někdo poslouchá.

Každé dítě jsem na začátku rozhovoru upozornila na diktafon a ujistila je, že slouží jenom pro moji potřebu a že se naše rozhovory nedostanou k nikomu ze školy sv. Augustina ani k jejich rodičům a dotázala jsem se jich, jestli jim nahrávání nevadí. Nikomu z dětí nahrávání nevadilo, díky tomu jsem se mohla lépe soustředit na povídání a nemusela jsem si dělat podrobné zápisky. Taktéž jsem děti ubezpečila, že si spolu povídáme pouze pro moji práci, že se jen zajímám o jejich názor a žádná odpověď nebude hodnocena jako správná nebo špatná, abych jejich postoje neovlivňovala obavou

z hodnocení. Přesto však zvláště u složitějších příběhů byla na některých dětech patrná určitá nervozita a ostych, když si nebyly jisté odpovědí. Tuto nervozitu jsem pozorovala zvláště u dětí z druhé třídy. V této třídě jsem zaznamenala poněkud soutěživou a nepřátelskou atmosféru mezi žáky, objevil se zde dokonce i problém se šikanou, až na konec její oběť školu opustila. Učitelka z této třídy často volí jako metodu vyučování soutěže a srovnávání, ačkoli je to vlastně v rozporu s pedagogikou sv. Augustina a myslím, že díky tomu se zde mohla objevit ta nervozita, když si děti nebyly jisté, jaká odpověď je správná, přestože jsem je ujišťovala, že žádná odpověď se nedá označit za správnou či špatnou. Nerozhodnost při některých výzkumných situacích se často vyskytovala u dětí jak z první tak z druhé třídy, ale u dětí z druhé třídy jsem pozorovala tíseň a rozpaky, které tuto nerozhodnost provázely.

Rozhovory, které jsem s dětmi vedla označujeme jako polostrukturované. Podle vzoru Piagetova výzkumu jsem s dětmi postupně probrala šest příběhů na téma kolektivních trestů a zjišťovala jsem, zda se jim tresty zdají spravedlivé či nespravedlivé a proč, a jestli by se příběhy daly vyřešit jinak, spravedlivěji. S každým dítětem jsem hovořila přibližně 20 minut.

Pakliže se chceme dozvědět skutečný postoj dětí je třeba opatrně volit slova, která při rozhovoru používáme, abychom děti neúmyslně nenaváděly k určité odpovědi. Proto jsem začala vždy příběhem a danou otázkou, zde tedy byla stanovena struktura rozhovoru, ale pokračování již bylo otevřené, poté jsem již naslouchala reakcím dětí a další otázky kladla v jejich kontextu, občas jsem díky tomu sklouzli i k jiným tématům ze školy či rodiny, která žáky zajímala a teprve pak jsem je opět opatrně vrátila k příběhu. Měla jsem možnost pozorovat, že děti se do daných situací skutečně vžívaly a upřímně hledaly nejlepší možné řešení, mnohdy během rozhovoru nastávalo delší ticho, kdy děti přemýšlely, jak situaci vyřešit. Vedla jsem dotazované děti k tomu, aby se zkusily vžít do různých postav v příběhu a podívat se na to z různých úhlů pohledu např. „Jak bys to vyřešila, kdybys byla učitelkou v té třídě?“ nebo „Jak by ses cítil, kdybys byl potrestaný spolu s ostatními, když jsi to neudělal?“ apod. Pod tímto úhlem pohledu, někdy děti svá stanoviska ještě pozměnily.

Rozhovory jsem vedla se všemi dětmi z první a z druhé třídy, od jejichž rodičů jsem získala informovaný souhlas, kromě dalších dvou dětí z druhé třídy, které byly dlouhodobě nepřítomny. Dohromady jsem hovořila s 26 dětmi, s 16ti z první třídy a 10ti ze třídy druhé. Vzhledem k tomu, že vícero dětí na škole sv. Augustina nastoupilo docházku s ročním odkladem, nachází se mezi dětmi výrazné věkové rozdíly. Protože

v době, kdy jsem výzkum prováděla, byl skoro konec školního roku, všechny děti už dosáhly sedmi let a kvůli odkladu nejstaršímu dítěti bylo devět let a čtyři měsíce. Tento věkový rozdíl jsem považovala ve výzkumu za zajímavý, protože jsem předpokládala, že bych se díky tomu třeba mohla setkat s dětmi, které ještě stojí před vývojovými výzvami zaznamenanými Piagetem, dětmi které se nachází v období přechodu a dětmi, které již mají tyto vývojové výzvy za sebou.

### **2.3. Upravené výzkumné situace**

Vzhledem k tomu, že od doby Piagetova výzkumu uplynulo více než osmdesát let, bylo třeba dané příběhy s problematikou kolektivní odpovědnosti projít a některé upravit do podoby, která by více odpovídala době a zkušenostem dnešních dětí a jelikož znám děti a prostředí školy, které jsem pro výzkum zvolila, pokusila jsem se příběhy upravit tak, aby jim seděly na míru. Zároveň jsem však použila, co možná nejmenších změn, aby příběhy neztratily svojí podstatu a smysl. Nakonec jsem po uvážení nechala většinu příběhů zcela v původním znění, protože se domnívám, že jsou v nich zobrazeny situace, se kterými se děti mohou snadno setkat i nyní, pouze jsem dodala jména „zlobivým“ dětem, jelikož jsem toho názoru, že se děti pak v příbězích lépe orientují a lze o nich lépe hovořit.

Další věcí, kterou jsem v příbězích upravila, bylo pohlaví zlobivých, nebo neopatrných dětí a skupin. V Piagetově výzkumu vystupují pouze chlapci. Domnívám se však a výzkum mi tuto domněnku v několika případech potvrdil, že děti, dívky ale i chlapci mají tendenci chlapce považovat za zlobivější a trestat je přísněji, proto jsem chtěla, aby v příbězích vystupovaly také dívky, aby tato okolnost neměla vliv na rozhodování dětí.

Nežli jsem příběhy předložila dětem ze školy sv. Augustina, rozebírala jsem je se svojí dcerou ve stejném věku, abych se ujistila, že ty, které jsem nechala v původním znění, jsou dobře srozumitelné a ty upravené neztratily nic ze svého významu.

Nyní uvedu všech šest výzkumných situací v podobě původní a v podobě, v jaké jsem je předložila dětem.

### *Příběh 1.*

*Matka řekla svým třem synům, že si nesmí hrát s nůžkami, než se vrátí. Ale hned jak odešla, první řekl: „Pojďte si hrát s nůžkami.“ Druhý šel pro nějaké noviny, které by mohli nastříhat. Třetí řekl: „Ne, maminka řekla, že nesmíme. Já si s nimi hrát nebudu.“ Když se matka vrátila, viděla rozstříhané noviny, takže pochopila, že někdo si hrál s nůžkami a potrestala všechny tři chlapce. Bylo to fér?*

Tento příběh jsem nechala v původní podobě, jelikož si myslím, že zákaz hraní s nůžkami a samozřejmě následné pokušení tento zákaz porušit platí dnes stejně jako dřív, pouze jsem doplnila jména tří chlapců.

### *Příběh 2.*

*Skupinka chlapců se po škole na ulici koulovala, ale jeden hodil kouli moc silně a rozbil okno. Z domu vyšel pán a zeptal se, kdo to udělal. Nikdo nic neřekl, a tak šel za ředitelem školy. Druhý den se ředitel ptal, kdo to udělal. Ale opět nikdo nic neřekl. Chlapec, který to udělal, se nepřiznal a ostatní to na něj neřekli. Co by měl ředitel udělat? Nepotrestat nikoho anebo celou třídu.*

I tento příběh jsem ponechala skoro v původním znění, protože ho považuji za pravděpodobný i v dnešních dnech a zvláště mi přišel trefný pro školu sv. Augustina, protože budova školy se nachází v prostorách augustiniánského kláštera, a proto jsou na dvorku a zahradě zavedena poměrně přísná pravidla. Také mě zajímalo, jak budou děti vymýšlet spravedlivé řešení očima pana ředitele, který se k nim většinou chová velmi laskavě a ony k němu vzhlíží. Jediné, co jsem pozměnila, bylo nahrazení skupiny chlapců skupinou dětí.

### *Příběh 3.*

*Chlapci házeli sněhové koule na zeď. Otec jim to dovolil, ale řekl, že nesmí házet koule moc vysoko, protože za zdí jsou domy, tak musejí dávat pozor, aby nerozbili okno. Všichni chlapci si vesele hráli až na jednoho, který byl nešikovný a házení koulí mu nešlo. Když se nikdo nedíval, chlapec vzal kámen a obalil ho sněhem, aby vznikla pevná koule. Hodil ji, ale letěla moc vysoko a rozbila okno u jednoho domu a spadla do pokoje. Když přišel majitel domů a viděl, co se stalo a dokonce našel kámen obalený*

*sněhem, rozzlobil se a šel se zeptat chlapců, kdo to byl. Chlapec, který to udělal, řekl, že on to nebyl a ostatní chlapci taky. Co by měl jejich otec udělat, potrestat všechny chlapce nebo nikoho?*

I tento příběh jsem zanechala v původní podobě, pouze jsem opět předělala chlapce na děti a viníkovi jsem přidala jméno.

#### *Příběh 4.*

*Na školní vycházce učitel dovolil dětem, že si smí hrát ve stodole, ale musí pak všechno uklidit. Děti si hrály. Jeden chlapec si hrál s kolečkem a rozbil ho a potom ho schoval ve stáji. Když učitel kontroloval, jestli je vše uklizeno, našel kolečko a ptal se, kdo to udělal. Chlapec nic neřekl a ostatní nevěděli, kdo to udělal. Co by měl učitel udělat, potrestat celou třídu nebo nikoho?*

U čtvrtého příběhu jsem považovala za nutné udělat výraznou úpravu, jelikož nepokládám za pravděpodobné, že by se děti dnes s takovouto situací běžně setkávaly. Navíc se domnívám, že mnoho z nich by ani nemuselo vědět, co je to kolečko. Proto jsem vymyslela nový příběh, kdy jsem za „poškozený“ předmět zvolila pianino, které je v obou třídách základní školy. Chlapce jsem tentokrát změnila na dívku a přidala jsem jméno.

#### *Upravený příběh*

*Paní učitelka dovolila dětem, že si smí o přestávce hrát na piano, ale že musí dávat pozor a umýt si ruce, aby piano nezamazaly. Janička si na piano hrála, ale svačila u toho a piano od svačiny umazala. Protože si toho nikdo nevšiml, Janička piano zase zavřela a šla si hrát. Když po přestávce začala hudební výchova, paní učitelka otevřela piano a viděla, že je zamazané a ptala se, kdo to udělal, ale Janička se nepřiznala a ostatní děti to nevěděly. Co by měla paní učitelka udělat, potrestat celou třídu, anebo nikoho?*

#### *Příběh 5.*

*Škola se dvěma třídami. Jedna pro malé a druhá pro větší děti. V sobotu odpoledne, když nikdo moc tvrdě nepracoval, zeptali se mladší starších, jestli by si mohli půjčit*

*jednu jejich knížku o zvířatech. Starší jim ji půjčili a zdůraznili, ať na ni dávají pozor. Ale dva chlapci chtěli oba otáčet stránky a některé přitom potrhali. Když to starší viděli, řekli, že už mladším knížku nikdy nepůjčí. Bylo to spravedlivé nebo ne?*

I tento příběh jsem se rozhodla ponechat bez výrazné změny, dvě třídy jsem nazvala jako třídu první a druhou, takže situace odpovídá tomu, jak je to na škole sv. Augustina, jediné bylo potřeba vyměnit sobotu za jiný den, proto jsem zvolila páteční přestávku. „Zlobivými“ dětmi nyní zůstali chlapci a opět jsem jim přidala jména.

*Příběh 6.*

*Tři chlapci dostali od matky pastelky. Řekla jim, ať na ně dávají pozor a nehází je na zem, aby se nezlomily. Jeden z chlapců se zlobil, protože mu kreslení nešlo tak jako druhým dvěma a krabičku s pastelkami hodil na zem. Když maminka viděla, že se některé pastelky polámaly, zabavila je a už je chlapcům nevrátila. Bylo to spravedlivé nebo ne?*

Šestý příběh dle mého názoru také nepotřeboval žádné zvláštní úpravy, pouze jsem zdůraznila, že se jednalo o sadu krásných pastelek, aby děti pochopily, že se šlo o něco poměrně vzácného, co nedostávají zcela běžně, jelikož se domnívám, že obyčejné pastelky dříve měly pro děti větší hodnotu než je tomu dnes. V tomto příběhu jsem opět zvolila za zlobivé dítě dívku a druzí dva byli chlapec a dívka.

### 3. Rozbor a výklad dat

Nyní se již dostávám k samotnému rozboru a výkladu získaných výsledků vlastního výzkumu. Nejprve rozeberu reakce každého z dotazovaných dětí na šest příběhů a zhodnotím, v jaké fázi vývoje morálního usuzování se nacházejí, zdali vývojové výzvy, popsané Jeanem Piagetem leží ještě před nimi, nebo jsou již v přechodu, či zda vývojové výzvy již zvládly. Poté prezentuji tyto reakce dětí v souhrnu u každého příběhu podle tří Piagetových kategorií (viz str. 9) a také je rozdělím do skupin podle věku. Nakonec porovnáám postoje dětí z první a z druhé třídy.

#### 3.1. Prezentace reakcí jednotlivých dětí na zadané výzkumné situace

Jako první krok této části práce tedy prezentuji reakce každého z 26 dětí a zhodnotím, zdali se z těchto dětí některé ocitá v nejranější či naopak nejvyšší fázi vývoje vnímání odpovědnosti tak, jak je určil Piaget.

Dle jeho teorie by nejmladší děti měly spadat do fáze nejranější, kdy vždy preferují nutnost trestu, i kdyby měl zasáhnout spolu s viníkem nevinné, děti prostředního věku naopak zcela jednoznačně preferují netrestat viníka, pokud by trestání měli být i nevinní a nejstarší děti na nejvyšší úrovni morálního uvažování hodnotí situace dle okolností, pakliže je viník neznámý preferují bez zaváhání beztrestnost, avšak pokud viníka znají a dobrovolně se rozhodnou jej nevydat, jsou ochotni uznat oprávněnost kolektivního trestu.

Tyto vývojové fáze Piaget utvořil podle reakcí dotazovaných dětí na šest výše zmíněných výzkumných situací (viz str. 27-30), avšak dle mého názoru řadí dotazované děti do těchto fází postupem, který nezohledňuje postoje dětí v plné šíři. Na důležitou okolnost narazíme totiž již při prozkoumání výzkumných situací. V polovině příběhů, konkrétně v příběhu prvním, pátém a šestém Piaget předkládá dětem rozhodnutí autority a táže se jich, zdali ho hodnotí jako spravedlivé či nespravedlivé, avšak v příběhu druhém, třetím a čtvrtém je vede k tomu, aby se vžily do role této autority a samy zvolily správné řešení. Domnívám se, že v těchto dvou typech otázek je významný rozdíl. Pokud dítěti předložíme řešení a dotazujeme se na jeho spravedlnost, dítě nám zřejmě odpoví ze svého pohledu, např. potrestat všechny by bylo nespravedlivé, avšak jestliže je požádáme, aby samo zvolilo vhodné řešení a pohlédlo tedy na problém očima autority, může se stát, že zvolí kolektivní trest, přestože ho hodnotí jako nespravedlivý,

jelikož to stále považuje za jedinou možnost učitele či rodiče, jak danou situaci vyřešit. Pakliže tedy k otázce, která zjišťuje vnímání spravedlnosti či nespravedlnosti, přidáme ještě otázku, jaké řešení by zvolily děti a naopak u otázky, jaké řešení by zvolily, se jich ještě doptáme, zdali to řešení považují za spravedlivé, narazíme na dilema, které u příběhů některé děti pocítují a které jim ztěžuje vybrat odpověď. Není proto snadné zařadit děti do fáze preference trestu či beztrestnosti či dobrovolně přijaté kolektivní odpovědnosti, jelikož si dítě může zvolit jednu odpověď, avšak jeho vnímání spravedlnosti či nespravedlnosti může být s touto volbou v rozporu. Domnívám se totiž, a můj výzkum to potvrzuje, že i děti mladšího školního věku jsou schopni podívat se na různé situace z odlišných úhlů pohledu a uvažovat pak pod tímto úhlem a dle mého názoru je třeba tuto schopnost a toto dilema či pochybnosti při rozhodování zohlednit, pakliže budeme děti dělit do těchto tří vývojových fází, které Piaget vytvořil.

Fakt, že děti jsou schopné hledět na příběhy z různých úhlů pohledu a zvažovat různé okolnosti, souvisí dle mého názoru i s Piagetem zmíněnou výjimkou, kdy jsou děti ochotnější přistoupit na kolektivní trest, pakliže má povahu bezpečnostního opatření do budoucna. Dle Piageta jsou děti svolné přijmout například zabavení určitého předmětu, pokud s ním jiné dítě jednalo neopatrně, nebudou si s tímto předmětem hrát, aby jej opět nepoškodily. (Piaget, 1948, s. 243) Tady můžeme vidět opatření do budoucna zcela zřetelně a děti nemají problém ho odhalit. Avšak pakliže tedy naše vnímání kolektivní odpovědnosti a vlastně i odpovědnosti jako takové není srovnatelné s vnímáním primitivních společností, tedy nevidíme trest jako nutnost, která musí přijít, aby očistila společnost, neplatí pro nás pravidlo „oko za oko, zub a zub“, trest není pojímán jako odplata, která je nutná, aby se opět nastolil řád vesmíru, proč tedy trestáme? Dle mého názoru je v naší společnosti totiž každý trest pojímán jako bezpečnostní opatření do budoucna, proto je tak důležité koho zasáhne, proto musí dopadnout na viníka, aby se poučil a příště jednal jinak a aby již nemohl škodit ostatním členům společnosti a také aby bylo společnosti uděleno varování, že „špatné“ jednání bude potrestáno.

Ne ve všech Piagetových příbězích je možno odhalit povahu trestu jako bezpečnostního opatření tak, jako u posledních tří, avšak všechny tresty ve skutečnosti jsou této povahy. Můžeme předpokládat, že maminka v prvním příběhu netrestá chlapce, aby se jim pomstila, ale aby se podobné chování neopakovalo, nejspíše proto, že chlapci by si mohli s nůžkami ublížit, nejedená sice spravedlivě, když se nesnaží odhalit viníka, ale evidentně se záměrem chlapce napříště ochránit. V tomto příběhu



mají sice všechny děti jasno, maminka jednala nespravedlivě, jelikož se viníka ani nesnažila odhalit, avšak kdyby se o to pokusila a nepodařilo se jí to, jako u ostatních příběhů, děti by opět volily řešení obtížnější, jelikož dle mého názoru, stejně jako u ostatních příběhů, pokud má dítě hodnotit řešení situace z pohledu rodiče, nebere v úvahu jen možné přesvědčení, že špatné chování by mělo být potrestáno, ale i myšlenky, co by se mohlo stát, pokud potrestáno nebude a domnívám se, že ve více případech, kdy děti volí kolektivní trest, nejde o to, že trest musí přijít za každou cenu, ačkoli tuto tendenci, také můžeme zaznamenat, ale také o volbu trestu jako varování a předejití tomu, aby se situace opakovala. Je tomu tedy tak, jak se domnívá Piaget, že pokud dítě volí kolektivní trest i v případě, kdy viník není znám a nelze ho tedy udat, jednají tak proto, že věří, že trest musí dopadnout stůj co stůj, nebo je možné, že zvažují následky, které může nepotrestaný přečin vyvolat?

Ve svém výzkumu jsem tedy snažila odhalit a zohlednit tento možný motiv, tedy trest jako bezpečnostní opatření do budoucna u všech výzkumných situací a dále jsem rozdělila zvolené řešení situace a pocíťování spravedlnosti či nespravedlnosti této volby, protože myslím, že je velký rozdíl mezi uvažováním dvou dětí, které zvolí obě stejné řešení, ale jedno ho pokládá za spravedlivé a druhé ne.

Nyní již tedy přejdu k prezentování konkrétních reakcí jednotlivých dětí. Nejprve odpovědi každého dítěte znázorním pomocí dvou tabulek. První znázorňuje příběhy první, pátý a šestý, kde je primární otázkou, zda je zvolený trest spravedlivý či ne a poté se ptám, jaké řešení by zvolily samy děti. Druhá ukazuje příběhy druhý, třetí a čtvrtý, kde se nejprve táži, jak by děti postupovaly a pak, zda toto své rozhodnutí považují za spravedlivé či ne. Poté u každého dítěte shrnu, v jakém vývojovém stádiu vnímání odpovědnosti se zdá, že se nachází.

## 1. třída

### Deniska 7, 3 let

#### Tabulka spravedlivé/nespravedlivé

Příběh	Spravedlivé/nespravedlivé	Vhodné řešení
1.	Nespravedlivé	Potrestat pouze viníky
5.	Nespravedlivé	Ponechat možnost nápravy
6.	Nespravedlivé	Potrestat pouze viníky

#### Tabulka trestat/netrestat

Příběh	Trest/beztrestnost/kolektivní odpovědnost	Spravedlivé/nespravedlivé
2.	Společná náprava (dobrovolné přijetí kolektivní odpovědnosti)	Spravedlivé
3.	Beztrestnost	Spravedlivé
4.	Trest formou bezpečnostního opatření	Spravedlivé

Denisku bychom snad mohli zařadit do kategorie, která u Piagetova výzkumu odpovídá nejstarším dětem. U druhého příběhu, kdy je viník znám a skupina jej odmítá udat, volí možnost kolektivní nápravy způsobené škody. Ačkoliv myšlenku trestu jako takového zamítá, přijímá myšlenku dobrovolného přijetí kolektivní odpovědnosti tím, že se celá skupina podílí na zakoupení nového okna, čímž prohřešek odčiní. Toto řešení pokládá za spravedlivé.

V případech, kdy viník znám není, volí Deniska beztrestnost, s jedinou výjimkou u čtvrtého příběhu, kdy volí určitou formu trestu, jako bezpečnostního opatření do budoucna, a to zákaz hrát na piano v nepřítomnosti učitelky. Zde tedy myšlenku trestu připouští, ale ne proto, že je nutné zasáhnout viníka, ale aby se prohřešek neopakoval. Je otázkou, co způsobilo změnu v Denisině uvažování, proč u čtvrtého případu volí řešení, které je nesourodé s ostatními jejími úsudky a volbami, jelikož jinak vždy preferuje beztrestnost viníka před kolektivním trestem, pakliže není viník znám. Můžeme uvažovat nad tím, zda roli třeba nehraje materiální hodnota poškozené věci (piano je drahý nástroj), či postavení a role toho, kdo trestá, učitelka, tatínek či vrstevníci.

Vzhledem k tomu, že tato nesourodost se objevuje u více dětí, vrátím se k ní ještě později a rozeberu ji více.

Zajímavá je taky volba řešení u příběhu pátého a šestého. V příběhu s potrhanou knihou, Deniska navrhuje opět kolektivní napravení škody a trest jako takový odmítá. Pakliže první třída škodu napraví, druhá jim bude knihu dál půjčovat. U příběhu s polámanými pastelkami sice připouští určitou formu trestu pro viníka, nikoli pro všechny děti, ale zároveň dodává, že by dívka měla být povzbuzena, aby se svým neúspěchem v kreslení nemusela trápit.

### **Esterka 7, 5 let**

Tabulka spravedlivé/nespravedlivé

Příběh	Spravedlivé/nespravedlivé	Vhodné řešení
1.	Nespravedlivé	Potrestat pouze viníky
5.	Spravedlivé, pokud viník není znám (bezpečnostní opatření)	Pokud jsou viníci známi, potrestat pouze je
6.	Nespravedlivé	Potrestat pouze viníky

Tabulka trestat/netrestat

Příběh	Trest/beztrestnost/kolektivní odpovědnost	Spravedlivé/nespravedlivé
2.	Trest	Spravedlivé (viník měl být prozrazen)
3.	Trest	Nespravedlivé (ale viník musí být zasažen)
4.	Trest	Nespravedlivé (ale viník musí být zasažen)

V tomto případě můžeme pozorovat stále ještě přetrvávající preferenci trestu, který musí přijít, aby byl viník potrestán, přestože jsou spolu s ním zasaženi i nevinní. Přesvědčení, že špatné chování musí být potrestáno je u Esterky stále velmi výrazné. Avšak na druhou stranu i u ní můžeme pozorovat váhání a neochotu takového řešení zvolit, jelikož je již považuje za nespravedlivé, pouze zde zatím nevidí jinou možnost. U

otázek typu trestat/netrestat Esterka vždy volí trest, pokud je viník znán, tak měl být vydán autoritě, pakliže vydán není, všichni jsou tím pádem vinni a trest je spravedlivý, pokud znán není, musí být potrestáni všichni, aby byl viník dostižen, ale zároveň toto řešení je uznáno jako nespravedlivé. V případě s knihou zde vidíme rozlišení mezi tím, zda viník je nebo není znán, což v příběhu není jasně uvedeno. Pakliže není, trest musí přijít na všechny, ovšem zde Esterka uvádí, že je to nutné, aby se situace neopakovala, tedy jako bezpečnostní opatření. Pakliže viník znán je, měl by být potrestán pouze on, není zde důvod, proč by měli být trestáni všichni. Neodpovídá to tedy zcela Piagetově výjimce přípuštění kolektivního trestu jako bezpečnostního opatření, spíše jde o to, že pokud viník nebude odhalen a potrestán může knihu zničit znovu, než že by zde byla obava, že stejně mohou jednat i ostatní děti, opět se tu tedy blížíme představě, že viník nesmí trestu ujít, avšak můžeme za tím vidět čistě praktické důvody.

### **Klárka 7 let**

Tabulka spravedlivé/nespravedlivé

Příběh	Spravedlivé/nespravedlivé	Vhodné řešení
1.	Nespravedlivé	Zvažování nepotrestat nikoho, pokud ano jen viníky
5.	Spravedlivé (bezpečnostní opatření)	
6.	Nespravedlivé	Zvažování nepotrestat nikoho, pokud ano jen viníky

Tabulka trestat/netrestat

Příběh	Trest/beztrestnost/kolektivní odpovědnost	Spravedlivé/nespravedlivé
2.	Trest (společná náprava škody)	Spravedlivé (musíme si pomáhat)
3.	Trest (společná náprava škody)	Ne zcela spravedlivé (ale musíme si pomáhat)
4.	Trest (společná náprava škody – bezpečnostní opatření)	Ne zcela spravedlivé

U Klárky vidíme velkou nerozhodnost ve volbě řešení, změnu názorů a velkou snahu vyhnout se odpovědím, čímž je myšleno, že hledala jiné možnosti, jak situaci vyřešit. Př. „Tak by pan ředitel zavolal policii a ta by to vyšetřila.“ (viz příloha) Klárka nechtěla přistoupit na myšlenku, že by opravdu zůstala volba pouze mezi tím, že viník unikne, anebo že spolu s ním budou potrestáni nevinní, obě tyto možnosti jí připadaly nespravedlivé. Nakonec v případech, kdy měla volit trest nebo beztrestnost, zvolila vždy kolektivní trest, ovšem pokaždé formou společné nápravy škody a ve čtvrtém příběhu také proto, aby se situace už neopakovala. Avšak, když pohlédneme na příběh první a šestý Klárka na druhou stranu zvažuje možnost nepotrestat ani viníky, ale pouze je napomenout, což je neobvyklé řešení. Zdá se tedy, že zde nehraje až takovou roli přesvědčení, že viník musí být potrestán, jako spíše názor, že způsobená škoda by měla být odčiněna. To, že je zde zvolena společná náprava škody, je také jasně specifikováno, není to proto, aby všichni byli potrestáni, ale proto, že je správné si navzájem pomáhat. Zajímavé je, že pokud viník znán je, tak je tato společná náprava spravedlivá a pokud ne, tak spravedlivé není. Ačkoli tedy Klárka volí v obou případech trest, rozlišuje možnost a nemožnost volby viníka udat, která hraje v jejím rozhodování roli. I podle již zmíněné Klárčiny nerozhodnosti a neochoty vyřknout jednoznačné řešení, se můžeme domnívat, že se nachází v přechodu vývojové výzvy od preference trestu k preferenci beztrestnosti viníka, ale také se již u ní objevuje náznak dobrovolného přijímání kolektivní odpovědnosti.

### **Maruška 7, 5 let**

Tabulka spravedlivé/nespravedlivé

Příběh	Spravedlivé/nespravedlivé	Vhodné řešení
1.	Nespravedlivé	Potrestat jen viníky
5.	Nespravedlivé	Potrestat jen viníky, pokud nejsou známi, zakázat knihu klukům
6.	Nespravedlivé	Netrestat ani viníka

Tabulka trestat/netrestat

Příběh	Trest/beztrestnost/kolektivní odpovědnost	Spravedlivé/nespravedlivé
2.	Společná náprava (dobrovolné přijetí kolektivní odpovědnosti)	Spravedlivé
3.	Beztrestnost	Nespravedlivé
4.	Beztrestnost	Nespravedlivé

Maruška ve svých odpovědích, vyjma prvního příběhu, který všechny děti shodně vyřešily trestem pouze pro viníky, ani jednou trest nevolí. U druhého případu sice trvá na společné nápravě škody, ale toto není považováno za trest. Skupina zde dobrovolně přijímá kolektivní odpovědnost, protože se rozhodla neudat viníka, toto rozhodnutí je považováno za spravedlivé. Myšlenka dobrovolného přijetí kolektivní odpovědnosti za prohřešek jednoho člena ze své skupiny dle Piageta svědčí o vývojově nejvyšší úrovni vnímání kolektivní odpovědnosti. Maruška u třetího a čtvrtého příběhu zvolila beztrestnost, ale vnímala na jednu stranu jako velmi nespravedlivé, že viník v těchto případech ušel trestu, takže by se mohlo zdát, že jsou zde zbytky víry v nutnost trestu, ale na druhou stranu nesprávnost tohoto jednání Maruška pocítovala ne proto, že viník ujde trestu za spáchaný přečin, ale proto že se nepřiznal, čímž uvalil podezření i na ostatní členy skupiny, což dle mého názoru opět dokazuje již rozvinutější smysl pro odpovědnost. Navíc u šestého příběhu je trest odmítnut úplně, je zde nabídnutí možnosti promluvy a povzbuzení dívky, aby se nepříště chovala jinak.

Jediná odpověď, kterou bychom mohli považovat za nesourodou s ostatními, je volba řešení u pátého příběhu v případě, že viníci nejsou známi, kdy Maruška navrhuje zákaz půjčování knihy všem chlapcům, protože zastává názor, že chlapci se častěji chovají k věcem nešetrně. Toto řešení považuje za spravedlivé, přestože druháci nevědí, kdo je viník, může jím tedy být klidně dívka.

## Tereзка 7,7 let

Tabulka spravedlivé/nespravedlivé

Příběh	Spravedlivé/nespravedlivé	Vhodné řešení
1.	Nespravedlivé	Potrestat jen viníky
5.	Nespravedlivé	Ponechat možnost nápravy - kolektivní náprava škody (musíme si pomáhat)
6.	Nespravedlivé	Ponechat možnost nápravy - kolektivní náprava škody (musíme si pomáhat)

Tabulka trestat/netrestat

Příběh	Trest/beztrestnost/kolektivní odpovědnost	Spravedlivé/nespravedlivé
2.	Trest (společná náprava škody)	Spravedlivé
3.	Trest (společná náprava škody)	Spravedlivé
4.	Trest formou bezpečnostního opatření	Spravedlivé

U Terezky najdeme velký důraz na solidaritu skupiny. V pátém a šestém příběhu volí možnost ponechat dětem prostor na nápravu způsobené škody, kterou by měly všechny provést společně. Stejně tak je tomu u příběhu druhého a třetího, všechny děti by měly zaplatit rozbité okno společně. Nevidíme tu však žádné rozlišení mezi případy, kdy viník znán je a kdy není. Nejedná se tedy o dobrovolné přijetí odpovědnosti, ale ani o domněnku, že všichni jsou individuálně vinni, protože Tereзка zdůraznila, že je dobře nežalovat. Jde zde spíše o přesvědčení, že způsobená škoda musí být odčiněna, nežli o nutnost trestu a zároveň je tu silný pocit, že si musíme pomáhat, podílet se na odčinění provinění jednoho. Je zajímavé, že Tereзка toto řešení shledává spravedlivé i v případě, že viník není znán, což spíše nasvědčuje tomu, že pocit vzájemnosti skupiny a přesvědčení, že se musí členové této skupiny podílet na nápravě prohřešku jednoho je dáno zvenčí, možná právě důrazem na jednotu skupiny, který klade na první místo ředitel školy, nežli tomu, že se jedná o niterné přesvědčení. Právě z důvodu nerozlišování mezi kolektivní nápravou škody, když je viník znán a neznán se domnívám, že Tereзка se nachází spíše v ranější fázi vývoje chápání kolektivní odpovědnosti.

## Aleš 7, 9

Tabulka spravedlivé/nespravedlivé

Příběh	Spravedlivé/nespravedlivé	Vhodné řešení
1.	Nespravedlivé	Potrestat jen viníky
5.	Nespravedlivé	Potrestat jen viníky, pokud nejsou známi, zákaz knihy klukům
6.	Nespravedlivé	Kolektivní napravení škody, zvážení možnosti netrestat ani viníka

Tabulka trestat/netrestat

Příběh	Trest/beztrestnost/kolektivní odpovědnost	Spravedlivé/nespravedlivé
2.	Společná náprava (dobrovolné přijetí kolektivní odpovědnosti)	Spravedlivé
3.	Beztrestnost	Spravedlivé
4.	Trest jako bezpečnostní opatření	Spravedlivé

Alešovy volby odpovídají volbám jeho spolužačky Denisky, opět zde vidíme uvažování, které by jinak odpovídalo nejvyšší fázi vývoje morálního uvažování.

Ve druhém příběhu je jako u některých spolužáků sice trest odmítnut, ale je zde společné nahrazení způsobené škody jako dobrovolné přijetí kolektivní odpovědnosti, když se skupina rozhodla viníka neudat. Toto rozhodnutí je považováno za spravedlivé, ale v příběhu třetím už je trest zamítnut, protože skupina viníka nezná. Aleš posuzuje příběhy podle různých okolností, u šestého příběhu dokonce zvažuje možnost nepotrestat nikoho, pokud je viník ještě malý (do čtyř let), to jasně ukazuje, že trest nemusí přijít za každou cenu, nýbrž pouze tehdy, když povede k nápravě.

Avšak podobně jako u Denisky zde znovu narážíme na s ostatními volbami nesourodé řešení čtvrtého příběhu, kde Aleš volí trest, přestože s viníkem zasáhne i nevinné a toto řešení dokonce považuje za spravedlivé a musíme uvažovat nad tím, jaké faktory způsobily, že Aleš přistupuje k tomuto řešení a zřejmě tyto faktory převážily nad jinak silným pocitem, že nevinní nesmějí být trestáni.



## Ben 7, 7 let

Tabulka spravedlivé/nespravedlivé

Příběh	Spravedlivé/nespravedlivé	Vhodné řešení
1.	Nespravedlivé	Potrestat jen viníky
5.	Spravedlivé (trest jako bezpečnostní opatření)	
6.	Nespravedlivé	Potrestat jen viníky

Tabulka trestat/netrestat

Příběh	Trest/beztrestnost/kolektivní odpovědnost	Spravedlivé/nespravedlivé
2.	Trest	Nespravedlivé (ale viník musí být zasažen)
3.	Trest	Nespravedlivé (ale viník musí být zasažen)
4.	Trest	Nespravedlivé (ale viník musí být zasažen)

V tomto případě můžeme odhalit převládající preferenci trestu, který musí zastihnout viníky, přestože přitom budou zasaženi i nevinní. U otázek typu trestat/netrestat Ben vždy volí trest, ovšem uznává, že toto řešení není spravedlivé, pouze nevidí jiný způsob, jak to vyřešit, kvůli převládajícímu pocitu, že viník nesmí ujít trestu. Za nespravedlivé Ben také považuje jednání rodičů v prvním a šestém příběhu, kde ani nebyl učiněn pokus o odhalení viníka. Pakliže je viník znám, měl by být potrestán pouze on a není důvod, proč by měli být trestáni spolu s ním i ostatní.

Znovu se tu však setkáváme s odlišným náhledem na problém u pátého příběhu, kde je jednání druháku pokládáno za spravedlivé, přestože není zcela jasné, zda učinili pokus o odhalení viníka. Tento a čtvrtý příběh mají nejvíce podobu trestu jako bezpečnostního opatření. Byla zapůjčena nějaká věc (knížka), či povolena nějaká činnost (hraní na piano), která již půjčována, či povolena nebude, což se jeví části z dotazovaných dětí jako přiměřené a celkem logické opatření, možná to není ani tolik vnímáno jako trest. Konkrétně u Bena však vidíme rozdíl mezi příběhem čtvrtým a pátým, přestože uznává volbu kolektivního trestu u obou příběhů, u příběhu čtvrtého ji

považuje za nespravedlivou a u příběhu pátého za spravedlivou, znovu si tedy musíme položit otázku, jaké další okolnosti zde při rozhodování hrají roli.

### Jeníček 7, 1 let

Tabulka spravedlivé/nespravedlivé

Příběh	Spravedlivé/nespravedlivé	Vhodné řešení
1.	Nespravedlivé	Potrestat pouze viníka
5.	Nespravedlivé	Ponechat možnost nápravy
6.	Nespravedlivé	Potrestat pouze viníka

Tabulka trestat/netrestat

Příběh	Trest/beztrestnost/kolektivní odpovědnost	Spravedlivé/nespravedlivé
2.	Beztrestnost	Spravedlivé
3.	Beztrestnost	Spravedlivé
4.	Beztrestnost	Spravedlivé

U Jeníčka můžeme vidět názornou ukázkou Piagetovy kategorie středně starých dětí, které vždy preferují beztrestnost viníka. Pakliže by byli spolu s viníkem zasaženi i neviní je kolektivní trest vždy nespravedlivý a to i v případě, že viník je znám a skupina jej nechce vydat a i v případě, kdy má trest povahu bezpečnostního opatření. Jeníček vždy volí jako lepší variantu beztrestnost viníka, než potrestání neviných a neprojeví se u něj ani žádné významnější váhání.

### Kuba 7, 9 let

Tabulka spravedlivé/nespravedlivé

Příběh	Spravedlivé/nespravedlivé	Vhodné řešení
1.	Nespravedlivé	Potrestat jen viníky
5.	Spravedlivé (bezpečnostní opatření)	
6.	Nespravedlivé	Potrestat jen viníky

Tabulka trestat/netrestat

Příběh	Trest/beztrestnost/kolektivní odpovědnost	Spravedlivé/nespravedlivé
2.	Trest společná náhrada škody	Nespravedlivé
3.	Trest (aby byl viník potrestán)	Nespravedlivé
4.	Trest (aby byl viník potrestán)	Nespravedlivé

Kuba volí kolektivní trest ve všech případech, kromě těch, kde se autorita, ani nepokusí viníka odhalit. U druhého příběhu uvažuje spíše o tom, že způsobená škoda by měla být nahrazena, a to všemi, přestože to není zcela spravedlivé, ale u třetího a čtvrtého příběhu jasně vidíme, že trest nutně musí přijít proto, aby byl viník zastížen a to i přesto, že spolu s ním budou zasaženi nevinní. Zde tedy můžeme pozorovat stále převládající preferenci trestu nad beztrestností, ale na druhou stranu Kuba uznává, že kolektivní trest není spravedlivý. Považuje ho za nespravedlivý v případě, kdy je viník znám i neznám, zvolil sice trest, ale pouze proto, že to zatím považuje za „menší zlo“, než když viník trestu ujde, za správné řešení to však nepovažuje.

V Kubových volbách vidíme podobnost s volbami jeho spolužáka Bena. Znovu je zde za jediný spravedlivý kolektivní trest považována volba druháků v pátém příběhu, zatímco pakliže by zvolila kolektivní trest učitelka v příběhu čtvrtém, přestože by to dle Kuby měla udělat, je to považováno za nespravedlivé.

### **Marek B. 7, 8 let**

Tabulka spravedlivé/nespravedlivé

Příběh	Spravedlivé/nespravedlivé	Vhodné řešení
1.	Nespravedlivé	Potrestat jen viníky
5.	Nespravedlivé	Přesto použít toto řešení (trest jako bezpečnostní opatření)
6.	Nespravedlivé	Potrestat jen viníky

Tabulka trestat/netrestat

Příběh	Trest/beztrestnost/kolektivní odpovědnost	Spravedlivé/nespravedlivé
2.	Beztrestnost	Nespravedlivé
3.	Beztrestnost	Nespravedlivé
4.	Trest (bezpečnostní opatření)	Nespravedlivé

Mohli bychom se domnívat, že u Marka už spíše převážila preference beztrestnosti viníka, pokud by spolu s ním měli být potrestáni i nevinní, ovšem opět zde narážíme na výjimku u příběhu čtvrtého a pátého, kde trest má nejvíce povahu bezpečnostního opatření a kde tedy Marek zvolil trest, přestože ho nepovažuje za spravedlivý. A zároveň za nespravedlivé Marek také považuje své volby u příběhu druhého a třetího, kde sice hlasuje pro beztrestnost, ale jen nerad, volí toto řešení pouze jako méně nespravedlivé z dvou nespravedlivých možností a nepadne se s myšlenkou, že viník zde ujde trestu, ačkoli tedy beztrestnost viníka zde převážila, není tato vývojová výzva zřejmě ještě zcela zvládnutá.

### Marek P. 7, 5 let

Tabulka spravedlivé/nespravedlivé

Příběh	Spravedlivé/nespravedlivé	Vhodné řešení
1.	Nespravedlivé	Potrestat pouze viníky
5.	Spravedlivé (bezpečnostní opatření)	
6.	Nespravedlivé	Potrestat pouze viníka

Tabulka trest/beztrestnost

Příběh	Trest/beztrestnost/kolektivní odpovědnost	Spravedlivé/nespravedlivé
2.	Trest	Nespravedlivé
3.	Beztrestnost	Spravedlivé
4.	Trest (bezpečnostní opatření)	Nespravedlivé

Na první pohled bychom mohli u Marka vidět určitou nejednotnost názorů. Někdy volí trest a považuje ho za spravedlivý, jindy za nespravedlivý a někdy volí beztrestnost,

avšak když se na to podíváme blíže, je každé jeho řešení logicky zdůvodněné a naopak ukazuje citlivost na drobné rozdíly v příbězích. U druhého příběhu volí trest, přestože ho nepovažuje za zcela spravedlivý, zohledňuje skutečnost, že ostatní ze skupiny měli možnost viníka udat a rozhodli se to neudělat a u příběhu třetího volí beztrestnost, protože děti viníka udat nemohou, ani kdyby chtěly, a toto rozhodnutí považuje za spravedlivé, což by v podstatě odpovídalo Piagetově kategorii nejstarších dětí.

Znovu se tu však setkáváme s odlišným posuzováním u příběhu čtvrtého a pátého, kde vícero z dotazovaných dětí volí trest, jakožto bezpečností opatření do budoucna stejně jako Marek a jako u některých jeho spolužáků Marek z nějakého důvodu hodnotí kolektivní trest u čtvrtého příběhu jako nespravedlivý a u pátého jako spravedlivý.

### Míša 7, 3 let

Tabulka spravedlivé/nespravedlivé

Příběh	Spravedlivé/nespravedlivé	Vhodné řešení
1.	Nespravedlivé	Potrestat jen viníky
5.	Nespravedlivé	Ponechat možnost nápravy
6.	Nespravedlivé	Potrestat jen viníka

Tabulka trestat/netrestat

Příběh	Trest/beztrestnost/kolektivní odpovědnost	Spravedlivé/nespravedlivé
2.	Trest (společná náprava škody)	Nespravedlivé
3.	Trest	Nespravedlivé
4.	Trest (společná náprava škody)	Nespravedlivé

U Míši ještě převládá preference trestu nad beztrestností, ale jako už u některých dětí předtím, nepokládá toto řešení za spravedlivé, pouze není jiné cesty, protože stále vítězí přesvědčení, že viník nesmí ujít trestu a také u Míši vidíme důraz na to, že způsobená škoda by měla být nahrazena, proto často volí trest formou společné náhrady škody. Oproti některým jeho spolužákům Míša zatím nerozlišuje situace, kdy je viník znám a neznám, v obou případech hlasuje pro trest a u obou případů to hodnotí jako nespravedlivé.

### **Patrik 7, 10 let**

Tabulka spravedlivé/nespravedlivé

Příběh	Spravedlivé/nespravedlivé	Vhodné řešení
1.	Nespravedlivé	Potrestat jen viníky
5.	Nespravedlivé	Ponechat možnost nápravy
6.	Nespravedlivé	Potrestat jen viníka

Tabulka trestat/netrestat

Příběh	Trest/beztrestnost/kolektivní odpovědnost	Spravedlivé/nespravedlivé
2.	Společná náprava škody	Spravedlivé
3.	Beztrestnost	Nespravedlivé
4.	Beztrestnost	Spravedlivé

Patrik kromě prvního příběhu nezvolil ani jednou trest. V případě, kdy viník není znám a ostatní tedy nemají možnost volby, zda ho udají nebo ne, preferuje beztrestnost viníka před tím, aby spolu s ním byli potrestáni i nevinní. U druhého příběhu, kdy je viník znám, uvažuje však už trochu jinak. Slovy sice odmítá trest, ale domnívá se, že by bylo správné a spravedlivé, aby všichni ze skupiny společně nahradili způsobenou škodu, přijímá zde tedy dobrovolně kolektivní odpovědnost, proto bychom ho mohli zařadit do skupiny dětí na vývojově nejvyšší úrovni vnímání kolektivní odpovědnosti. Zajímavé je, že u čtvrtého příběhu pokládá beztrestnost za spravedlivou a u příběhu třetího za nespravedlivou, domnívám se, že proto, že u třetího příběhu se provinění jeví vážnější, protože tam také explicitně vstupuje do hry lež „chlapec řekl, že on to neudělal...“ (viz str. 29), a proto některé děti zvláště u tohoto příběhu projevují velkou nelibost nad tím, že viník ujde trestu, i když jiné řešení nepovažují za možné.

### **Šimon 8 let**

Tabulka spravedlivé/nespravedlivé

Příběh	Spravedlivé/nespravedlivé	Vhodné řešení
1.	Nespravedlivé	Potrestat jen viníky
5.	Nespravedlivé	Ponechat možnost nápravy
6.	Nespravedlivé	Potrestat jen viníka

Tabulka trestat/netrestat

Příběh	Trest/beztrestnost/kolektivní odpovědnost	Spravedlivé/nespravedlivé
2.	Beztrestnost	Spravedlivé
3.	Beztrestnost	Spravedlivé
4.	Trest (bezpečnostní opatření)	Nespravedlivé

U Šimona s jedinou, mezi dotazovanými dětmi častou, výjimkou u čtvrtého příběhu, trestu jako bezpečnostního opatření, vítězí beztrestnost nad kolektivním trestem. Ovšem patřil k dětem, které vehementně odmítaly přistoupit na myšlenku, že by musely skutečně volit pouze mezi trestem a beztrestností a navrhol různé postupy, jak viníka odhalit. Pakliže by tedy skutečně odhalen nebyl, považoval za celkem spravedlivou možnost beztrestnost, ale sám podotýkal, že kdyby se podobný čin opakoval, potrestal by už všechny děti. Tady můžeme vidět, že Šimon rozvažuje nad důsledky toho, když nebude viník potrestán, nejde tedy o to, že by bylo tak nutné, aby trest dopadl, protože špatné chování musí být vždy potrestáno, ale aby si viník a i ostatní členové skupiny uvědomili, že takové jednání není přípustné. U čtvrtého příběhu také trest zřejmě mimo jiné z tohoto důvodu převážil nad beztrestností.

### Tadeáš 7, 1 let

Tabulka spravedlivé/nespravedlivé

Příběh	Spravedlivé/nespravedlivé	Vhodné řešení
1.	Nespravedlivé	Potrestat jen viníky
5.	Nespravedlivé	Přesto použít toto řešení (trest jako bezpečnostní opatření)
6.	Nespravedlivé	Přesto použít toto řešení (trest jako bezpečnostní opatření)

Tabulka trestat/netrestat

Příběh	Trest/beztrestnost/kolektivní odpovědnost	Spravedlivé/nespravedlivé
2.	Trest (protože ostatní neudali viníka)	Spravedlivé
3.	Beztrestnost	Spravedlivé
4.	Trest (bezpečnostní opatření)	Nespravedlivé

Vidíme, že Tadeáš ve většině případů zvolil trest. U posledních tří je to trest jako bezpečnostní opatření do budoucna, které považuje za nutné, ale přesto ne za spravedlivé. Tadeáš dokonce na rozdíl od většiny jeho spolužáků přijímá trest pro všechny děti i v šestém příběhu. Ve druhém případě volí trest proto, že ostatní děti odmítly viníka udat, proto si trest zaslouží, tento trest je spravedlivý. Ovšem ve třetím příběhu najdeme výjimku, která potvrzuje, že Tadeáš rozlišuje mezi tím, když děti mají a nemají volbu viníka udat, protože ve třetím příběhu volí beztrestnost a pokládá to za řešení spravedlivé. Tadeáš se tedy zřejmě nachází v přechodu od preference trestu k preferenci beztrestnosti viníka.

### Váňa 7, 5 let

Tabulka spravedlivé/nespravedlivé

Příběh	Spravedlivé/nespravedlivé	Vhodné řešení
1.	Nespravedlivé	Potrestat jen viníky
5.	Nespravedlivé	Ponechat šanci na nápravu
6.	Nespravedlivé	Potrestat jen viníka

Tabulka trestat/netrestat

Příběh	Trest/beztrestnost/kolektivní odpovědnost	Spravedlivé/nespravedlivé
2.	Trest (protože ostatní neudali viníka)	Nespravedlivé
3.	Beztrestnost	Spravedlivé
4.	Beztrestnost	Spravedlivé

Váňa v otázce typu trestat/netrestat vybral trest pouze v jednom případě, a to ve druhém příběhu, kdy ostatní děti viníka znají a odmítnou ho udat. V ostatních případech



preferuje beztrestnost, protože nevinní nesmějí být trestáni. Těmito volbami by spadal do kategorie nejstarších dětí podle Piageta, ale domnívám se, že u druhého příběhu není trest zvolen jako dobrovolné nesení kolektivní odpovědnosti, proto také není považován za oprávněný, ale spíše proto, že tím, že děti odmítly viníka udat, jsou vlastně také vinni, což Piaget pozoruje v uvažování nejmladších dětí, těžko tedy jasně stanovit, do které Piagetovy kategorie Váňa spadá. Musíme však také přihlídnout k tomu, že vina z toho, že kamarádi viníka nevydali, není stejné váhy jako přečin sám, proto toto řešení není zcela spravedlivé, pouze převážilo nad beztrestností, která u Váni jinak zvítězila.

## 2. třída

### Anetka 9, 5 let

Tabulka spravedlivé/nespravedlivé

Příběh	Spravedlivé/nespravedlivé	Vhodné řešení
1.	Nespravedlivé	Potrestat jen viníky
5.	Nespravedlivé	Potrestat jen viníky
6.	Nespravedlivé	Potrestat jen viníky

Tabulka trestat/netrestat

Příběh	Trest/beztrestnost/kolektivní odpovědnost	Spravedlivé/nespravedlivé
2.	Trest (jako bezpečnostní opatření)	Spravedlivé
3.	Beztrestnost	Nespravedlivé
4.	Beztrestnost	Nespravedlivé

Anetka skoro ve všech případech preferuje beztrestnost nad potrestáním viníka, pokud by spolu s ním měli být potrestáni i nevinní. Jediný případ, kdy připouští kolektivní trest je u druhého příběhu, avšak je to spíše trest jako bezpečnostní opatření, aby se už podobné jednání nemohlo opakovat. Můžeme se domnívat, že by Anetka volila toto bezpečnostní opatření i v ostatních případech, ale pocit, že potrestat zcela nevinné, kteří ani nemohou viníka prozradit, by bylo nespravedlivé, převážil. Vidíme tedy, že je zde důležitá možnost volby, zda viníka udat či ne. Na druhou stranu Anetka sice vybrala beztrestnost, ale zároveň toto řešení pokládá za nespravedlivé. Snažila se

vymyslet různé způsoby, jak viníka odhalit a teprve, když jsem ji přiměla k tomu, aby vybrala ze dvou možností, vybrala tu méně nespravedlivou. Přesvědčení, že špatné chování by nemělo ujít trestu je přesto velmi silné, i když se domnívám, že je tomu tak spíše proto, že Anetka zvažuje možné následky nepotrestání prohřešku, než víra, že trest musí být odčiněn, aby se opět obnovil řád světa, jak dle Piageta uvažují nejmladší děti. Domnívám se tedy, že Anetka spadá spíše do kategorie středně starých dětí.

### **Dorotka 8, 9 let**

Tabulka spravedlivé/nespravedlivé

Příběh	Spravedlivé/nespravedlivé	Vhodné řešení
1.	Nespravedlivé	Potrestat jen viníky
5.	Nespravedlivé	Dát ještě jednu šanci
6.	Nespravedlivé	Netrestat ani viníka

Tabulka trestat/netrestat

Příběh	Trest/beztrestnost/kolektivní odpovědnost	Spravedlivé/nespravedlivé
2.	Společná náprava (dobrovolné přijetí kolektivní odpovědnosti)	Spravedlivé
3.	Beztrestnost	Spravedlivé
4.	Beztrestnost	Spravedlivé

Dorotka, kromě prvního příběhu, ani jednou nevybrala možnost trestu. Podobně jako některé děti v první třídě, volí u druhého příběhu společnou nápravu škody, tedy dobrovolné přijetí kolektivní odpovědnosti, ale není to označeno jako trest. Trest odmítá dokonce i u pátého a šestého příběhu, kde navrhuje dát viníkům ještě další šanci. Přestože v rozhovoru také trvala na tom, že musí existovat jiný způsob řešení, než potrestat všechny nebo nikoho, v případech, kde viník není znán, se nakonec rozhodla netrestat nikoho a toto své rozhodnutí také považuje za spravedlivé, protože není možné potrestat nevinné. Dorotka hledí na příběhy z různých úhlů pohledu a citlivě zvažuje různé okolnosti. Mohli bychom ji tedy zařadit do Piagetovi kategorie nejstarších dětí s nejvíce vyvinutým morálním uvažováním v oblasti kolektivní odpovědnosti.

### **Helenka 9, 4 let**

Tabulka spravedlivé/nespravedlivé

Příběh	Spravedlivé/nespravedlivé	Vhodné řešení
1.	Nespravedlivé	Potrestat jen viníky
5.	Nespravedlivé	Potrestat pouze viníky, pokud nejsou známi, toto řešení (trest jako bezpečnostní opatření)
6.	Nespravedlivé	Potrestat jen viníky

Tabulka trestat/netrestat

Příběh	Trest/beztrestnost/kolektivní odpovědnost	Spravedlivé/nespravedlivé
2.	Beztrestnost	Nespravedlivé
3.	Beztrestnost	Nespravedlivé
4.	Beztrestnost	Nespravedlivé

Tady můžeme pozorovat již převládající preferenci beztrestnosti nad kolektivním trestem, avšak přestože Helenka toto řešení vybrala, stále považuje za velmi nespravedlivé a uchýlila se k němu, protože je to „menší zlo“, nežli potrestat všechny, připouštěla ho však jen nerada, protože víra v nutnost trestu, který by měl zasáhnout viníka je zde ještě velmi zřetelná. Helenka tedy již zřejmě zdolala vývojovou výzvu přechodu od preference trestu k beztrestnosti viníka, ale najdeme u ní ještě zbytky dřívějšího postoje.

### **Tereška H. 8, 10**

Tabulka spravedlivé/nespravedlivé

Příběh	Spravedlivé/nespravedlivé	Vhodné řešení
1.	Nespravedlivé	Potrestat jen viníky
5.	Nespravedlivé	Půjčovat jen holkám
6.	Nespravedlivé	Potrestat jen viníka

Tabulka trestat/netrestat

Příběh	Trest/beztrestnost/kolektivní odpovědnost	Spravedlivé/nespravedlivé
2.	Trest	Spravedlivé
3.	Trest	Spravedlivé
4.	Beztrestnost	Spravedlivé

Je zajímavé, že u Terezky můžeme pozorovat uvažování, které dle Piageta náleží nejmladším dětem, ačkoliv je jednou z nejstarších z mnou dotazovaných dětí. U většiny případů volí trest, který dokonce považuje za spravedlivý. U druhého a třetího příběhu nerozlišuje mezi tím, kdy je viník znám a kdy ne. Beztrestnost volí akorát u čtvrtého případu, kde se domnívá, že by děti měly dostat ještě jednu šanci a tentokrát jednání odpustit, ale u předchozích dvou příběhů rezolutně hlasuje pro trest. Zdá se tedy, že nutnost zasažení viníka trestem, zde stále ještě převládá nad pocitem, že nevinní by neměli být trestáni.

Na druhou stranu, ale u prvního a posledního příběhu, ze kterých jasně vyplývá, že nebyl ani učiněn pokus o odhalení viníka, Tereška považuje jednání autority za nespravedlivé, stejně jako všichni její spolužáci i děti z první třídy si nemyslí, že záleží hlavně na tom, aby trest dopadl a je jedno na koho, hlavně, aby očistil společnost, která byla špatným činem pošpiněna, takže v dle Piageta nejranější fázi vývoje morálního usuzování, tedy takové, která by odpovídala primitivním společnostem, se nenachází žádné z dotazovaných dětí ze školy sv. Augustina.

### **Tereška S. 8, 8 let**

Tabulka spravedlivé/nespravedlivé

Příběh	Spravedlivé/nespravedlivé	Vhodné řešení
1.	Nespravedlivé	Potrestat jen viníky
5.	Nespravedlivé	Potrestat jen viníky
6.	Nespravedlivé	Potrestat jen viníky

Tabulka trestat/netrestat

Příběh	Trest/beztrestnost/kolektivní odpovědnost	Spravedlivé/nespravedlivé
2.	Trest (bezpečnostní opatření)	Spravedlivé
3.	Trest (aby byl viník potrestán + bezpečnostní opatření)	Nespravedlivé
4.	Trest (bezpečnostní opatření)	Nespravedlivé

Přestože Tereška volí u všech tří případů, kdy je třeba se rozhodnout mezi trestem a beztrestností, trest, můžeme vidět již počínající změnu v jejím uvažování. Rozhodovala se opravdu nesnadno, protože pociťovala rozpor mezi pocitem nutnosti potrestat viníka, ale zároveň pocitem nespravedlnosti, když spolu s ním budou potrestáni i nevinní, nakonec tedy zvolila trest, ale v případě, kdy viník není znám, je považuje za nespravedlivý. Vidíme tedy, že již rozlišuje mezi tím, když ostatní děti mají a nemají možnost zvolit, zda viníka udají. Navíc sice pokaždé zvolila trest, ale dle mého názoru, spíše proto, aby si viník uvědomil, že takto nemůže jednat, tedy jako opatření do budoucna, jako výchovný prostředek spíše, než že by trvala na tom, že každý přečin musí být nutně potrestán. U případu, kde viník je znám, zvolila vždy možnost potrestat jen jeho. Neuvažuje tedy tak, že když se provinil jeden, může se provinit i druhý, ale že viník by měl být potrestán, aby své chování změnil. Domnívám se tedy, že přestože volí trest, nespadá již docela do Piagetovy kategorie nejmladších dětí, nýbrž už u ní začíná pozvolný přechod do fáze preference beztrestnosti viníka.

### **Petr 8, 3 let**

Tabulka spravedlivé/nespravedlivé

Příběh	Spravedlivé/nespravedlivé	Vhodné řešení
1.	Nespravedlivé	Potrestat jen viníky
5.	Spravedlivé, pokud viník není znám, bezpečnostní opatření	Potrestat jen viníky
6.	Nespravedlivé	Potrestat jen viníka

Tabulka trestat/netrestat

Příběh	Trest/beztrestnost/kolektivní odpovědnost	Spravedlivé/nespravedlivé
2.	Společná náprava škody	Spravedlivé
3.	Beztrestnost	Spravedlivé
4.	Beztrestnost	Spravedlivé

U Petra můžeme pozorovat podobnosti v uvažování s některými jeho spolužáky z první třídy, skoro všemi svými volbami by spadal do Piagetovy kategorie nejstarších dětí, vyjma jeho řešení pátého příběhu, kdy pakliže by viník nebyl znám, považuje kolektivní trest za spravedlivý z důvodu bezpečnostního opatření. U příběhu čtvrtého však volí beztrestnost. Jinak Petr rozlišuje mezi příběhy, kde viník je a kde není znám. Pakliže viník znám je a ostatní ze skupiny se rozhodnout ho neudat, připouští, že tím na sebe ostatní dobrovolně berou část odpovědnosti a přestože odmítá explicitně zvolit trest, vybírá jako spravedlivé řešení společnou nápravu u škody. A kromě pátého příběhu, kde viník znám není, jednoznačně hlasuje pro beztrestnost jako jediné spravedlivé řešení. Vystupuje zde tedy opět otázka, zda při řešení dvou předposledních příběhů zvažují děti oproti příběhům ostatním nějaké nové skutečnosti a jaké.

### Matouš 8 let

Tabulka spravedlivé/nespravedlivé

Příběh	Spravedlivé/nespravedlivé	Vhodné řešení
1.	Nespravedlivé	Potrestat jen viníky
5.	Nespravedlivé	Potrestat jen viníky
6.	Nespravedlivé	Potrestat jen viníky

Tabulka trestat/netrestat

Příběh	Trest/beztrestnost/kolektivní odpovědnost	Spravedlivé/nespravedlivé
2.	Trest (dobrovolné přijetí kolektivní odpovědnosti)	Nespravedlivé
3.	Beztrestnost	Spravedlivé
4.	Beztrestnost	Spravedlivé

Matoušovo uvažování jednoznačně odpovídá Piagetově kategorii nejstarších dětí. Ačkoliv u většiny případů preferuje beztrestnost a považuje toto řešení za spravedlivé, u druhého příběhu, kde ostatní členové skupiny viníka znají, volí kolektivní trest. Nepovažuje sice toto řešení za zcela spravedlivé, ale připouští jeho oprávněnost, jelikož se ostatní děti rozhodly viníka neudat, drží s ním za „jeden provaz“ a tím pádem se musí smířit s tím, že společně ponесou následky. U Matouše se neprojevila ani žádná významná nejistota při řešení příběhů. Je schopen vidět rozdíly mezi příběhy a posuzuje je z různých úhlů pohledu. Matouš se zřejmě již nachází v nejvyšší vývojové fázi morálního uvažování.

### Míša 8, 8 let

Tabulka spravedlivé/nespravedlivé

Příběh	Spravedlivé/nespravedlivé	Vhodné řešení
1.	Nespravedlivé	Potrestat jen viníky
5.	Spravedlivé, pokud viník není znám, bezpečnostní opatření	Potrestat jen viníky
6.	Nespravedlivé	Potrestat jen viníky

Tabulka trestat/netrestat

Příběh	Trest/beztrestnost/kolektivní odpovědnost	Spravedlivé/nespravedlivé
2.	Beztrestnost	Spravedlivé
3.	Beztrestnost	Spravedlivé
4.	Beztrestnost	Nespravedlivé

Míša ve většině případů preferuje beztrestnost viníka, pokud by jinak spolu s ním měli být potrestáni i nevinní, považuje to za spravedlivé řešení a nerozlišuje v tomto případě, zdali viník je nebo není znám, jediné váhání znovu najdeme u příběhu čtvrtého a pátého, kdy je trest podán spíše jako bezpečnostní opatření, zde tedy u čtvrtého příběhu volí Míša beztrestnost, ale nepovažuje to již za zcela spravedlivé a také sám dodává, že kdyby se situace opakovala, byli by potrestáni všichni. U příběhu pátého

rozlišuje, zdali viník je nebo není znám, což zde není jasně uvedeno. Pokud není, příklání se zde tedy k trestu, jakožto bezpečnostnímu opatření. Můžeme tedy opět pozorovat, že u těchto dvou příběhů převážili jiné okolnosti nad jinak hlavním přesvědčením, že nevinní nesmějí být trestáni, které se u Míši projevilo.

### **Toník 7, 8 let**

Tabulka spravedlivé/nespravedlivé

Příběh	Spravedlivé/nespravedlivé	Vhodné řešení
1.	Nespravedlivé	Potrestat jen viníky
5.	Nespravedlivé	Potrestat jen viníky
6.	Nespravedlivé	Potrestat jen viníky

Tabulka trestat/netrestat

Příběh	Trest/beztrestnost/kolektivní odpovědnost	Spravedlivé/nespravedlivé
2.	Beztrestnost	Spravedlivé
3.	Beztrestnost	Spravedlivé
4.	Beztrestnost	Spravedlivé

U Toníka můžeme jasně vidět preferenci beztrestnosti viníka před nutností dopadu trestu. V příbězích, kde má zvolit mezi trestem a beztrestností, volí vždy beztrestnost a považuje toto řešení za spravedlivé, v příbězích, kdy volí mezi spravedlností a nespravedlností trestu, pokládá řešení vždy za nespravedlivé. V každé situaci by měl být odhalen viník, pokud odhalen není, nelze potrestat nikoho, aby nevinným nebylo ublíženo a to i ve druhém příběhu, kdy ostatní děti viníka znají. Toník tedy odpovídá Piagetově kategorii středně starých dětí.

### **Viktor 8, 1 let**

Tabulka spravedlivé/nespravedlivé

Příběh	Spravedlivé/nespravedlivé	Vhodné řešení
1.	Nespravedlivé	Potrestat jen viníky
5.	Nespravedlivé	Potrestat jen viníky
6.	Nespravedlivé	Netrestat ani viníka



Tabulka trestat/netrestat

Příběh	Trest/beztrestnost/kolektivní odpovědnost	Spravedlivé/nespravedlivé
2.	Trest	Nespravedlivé
3.	Beztrestnost	Nespravedlivé
4.	Trest (bezpečnostní opatření)	Nespravedlivé

U Viktora je patrná velká nerozhodnost a nejistota, které řešení zvolit. Snažil se hledat jiné různé způsoby, jak příběhy vyřešit a zpočátku odmítal přistoupit na to, že by musel rozhodovat mezi trestem a beztrestností. V některých případech nakonec volí trest a v jiných beztrestnost, citlivě zvažuje různé okolnosti, avšak žádné ze zvolených řešení nepovažuje za spravedlivé. Vnímá již rozdíl mezi tím, kdy viník znám je a kdy není, proto se u druhého příběhu nakonec přiklání k trestu a u třetího k beztrestnosti, ale pouze velmi nerad, protože pocity, že viník by měl být zasažen, ale zároveň i že nevinní nesmějí být trestáni, jsou zde oba velmi silné. U čtvrtého volí trest jako bezpečnostní opatření u pátého však již ne, opět tedy vidíme rozdíl v usuzování u příběhu čtvrtého a pátého. U šestého příběhu se domnívá, že viníkovi by stačilo pouze domluvit a netrestat ho. Viktor o svých rozhodnutích pochybuje a není snadné zařadit ho do některé z Piagetem určených kategorií, ale i právě díky pochybování je zřejmé, že o příbězích hluboce přemýšlí.

### 3.2. Morální úsudek u jednotlivých příběhů

Nyní tedy prezentuji v souhrnu postoje dětí na každý z šesti příběhů podle Piagetových tří kategorií. Vzhledem k tomu, že, jak již můžeme vidět v předchozím rozboru reakcí každého z dítěte, postoje dětí a jejich věk neodpovídají výsledkům Piagetova výzkumu, kdy Piaget našel nejvyšší formu vývoje morálního usuzování u dětí nejstarších a tu nejranější u dětí nejmladších, prezentuji tabulky, ve kterých dělím děti do skupin podle věku a ukazuji typ jejich odpovědi. Pro větší přehlednost jsem zaokrouhlila věk dětí na celé roky. Hned na začátku proto uvádím tabulku se skupinou dětí podle věku a počtem dětí v této skupině.

Je třeba dodat, že v tabulkách uvádím zvolené řešení, ke kterému se děti ve výsledku přiklonily, avšak z předchozího rozboru můžeme vidět, že někdy se děti třeba přiklání k trestu, ale svými pochybnostmi a zvažováním jiných variant se vlastně

posouvají na vyšší úroveň vývoje morálního uvažování, než jakou bychom určili pouze podle zvolené odpovědi. Tabulky tedy ukazují volbu řešení, ale ne vždy úroveň vývoje morálního usuzování dotazovaných dětí.

Je zde ještě další okolnost, kterou je třeba zmínit, a to častý odklad školní docházky u dotazovaných dětí v první i ve druhé třídě. Ve skupině dětí osmiletých zde totiž najdeme děti z první i z druhé třídy. Žádné z dotazovaných dětí neopakovalo ročník, jedná se tedy o odklady nastoupení školní docházky z různých méně závažných důvodů, přesto však můžeme předpokládat určitý rozdíl mezi dětmi, které nastoupily docházku včas a které mají odklad. Otázkou je, zdali se tento rozdíl nějak projeví na stádiu jejich morálního uvažování. Rok přípravy na vstup do školy navíc možná může dětem poskytnout více času, aby dozrály a případně vyrovnaly možná znevýhodnění, díky kterým jim byl odklad poskytnut, avšak nevíme, jak závažná tato znevýhodnění byla, ani jak byl tento rok navíc využit, jestli tedy děti dostaly příležitost dohnat, či dokonce předejít své spolužáky, kteří nastoupili docházku včas, či zda se musely potýkat s možnými problémy ještě, když do školy nastoupily. Proto tedy vytvořím ještě jednu tabulku, kde rozlišuji děti, které nastoupily do školy včas a děti s odkladem. Díky zaokrouhlování na celé měsíce spadají do skupiny osmiletých děti, kterým je více jak 7, 6 měsíců, ne proto všichni ve skupině osmiletých jsou děti s odkladem, stejně je tomu tak se skupinou devítiletých. Skupina osmiletých je nejrozrůznodější, jelikož jsem spadají děti z první třídy s odkladem i bez odkladu a také děti z druhé třídy. Můžeme tedy polemizovat o tom, zda na vývoj morálního uvažování dětí má zde vliv odlišný výchovný styl učitelek z první a z druhé třídy, či vliv odkladu školní docházky, což však není možno zcela jednoznačně posoudit.

Vždy když prezentuji odpovědi společně s věkem, přidávám ještě druhou tabulku, kde k tomu ještě zohledňuji odklady školní docházky.

### **Skupiny podle věku**

Skupiny podle věku	Počet dětí ve skupině
7	9
8	11
9	6

### Zohlednění odkladů nástupu školní docházky

Osmiletí	Bez odkladu	S odkladem
11	7	4

Devítiletí	Bez odkladu	S odkladem
9	2	4

Nyní již tedy přejdu k prezentaci získaných dat podle jednotlivých příběhů.

#### 3.2.1. Dospělý se nepokusí odhalit viníka a rovnou trestá celou skupinu

Podobně jako u Piagetova výzkumu i zde nikdo z dětí nebyl ochotný přistoupit na myšlenku, že by měly být trestány všechny děti za provinění jednoho. V tomto bodě měly všechny v odpovědi jasno a jednohlasně se na ní shodly, nezaznamenala jsem tu žádné váhání, všechny děti považovaly jednání maminky v prvním příběhu za nespravedlivé a byly toho názoru, že se každopádně měla nejdřív pokusit zjistit, kdo je viník a teprve potom volit trest. Stejně jako u Piagetova výzkumu zde tudíž vyplývá, že dětské vnímání kolektivní odpovědnosti neodpovídá zcela vnímání u „primitivních“ společností. Děti před vývojovou výzvou přechodu od morálního realismu archaické etiky k odpovědnosti individuální již nestojí, jelikož provinilým je jen jedno dítě a pouze to si zaslouží trest.

#### 3.2.2. Dospělý se pokusí odhalit viníka, ale ten se nepřizná a skupina jej nechce udat

Po prvním příběhu však už sebejistota a rozhodnost v názorech dotazovaných dětí končí. Od druhého příběhu v této druhé a později i ve třetí kategorii jsem se v mnohých případech setkala s velkou nejistotou, pochybnostmi a změnou názorů. Několik dětí se zde dostalo do úzké uličky, jelikož se zřejmě právě nacházely v přechodu od přesvědčení v nutnost trestu k preferenci beztrestnosti viníka, což se dalo sledovat v jejich zoufání nad tím, že nemohou najít správné řešení. To že by unikl viník trestu, jim stále připadalo nesprávné, ale zároveň potrestání celé skupiny také považovaly za nespravedlivé. Některé z dětí tedy zvolily jednu nebo druhou možnost, ale zároveň

zdůrazňovaly, že toto řešení není spravedlivé, pouze nevidí jinou možnou cestu. Jelikož otázka na konci příběhu zní, jak by se měla autorita zachovat, děti se tedy poctivě snažily toto zodpovědět, ale můj následující dotaz, zda považují vybrané řešení za spravedlivé, je poté mnohdy zmátl, nakonec se sice přiklonily k jednomu nebo druhému řešení, ale považují za důležité zohlednit také jejich názor na toto řešení.

Další zajímavostí, kterou jsem při svém výzkumu odhalila je, že přijetí kolektivního trestu a kolektivní odpovědnosti spolu nemusí nutně souviset. Pakliže chceme rozdělit odpovědi dětí na ty, které preferují beztrestnost viníka před nutností provedení trestu, je třeba stanovit si, co je a co není považováno za trest. Některé děti, totiž odmítly řešení potrestání celé skupiny, avšak zabývaly se nutnou nápravou škody. Vzhledem k tomu, že v příběhu bylo rozbito okno cizímu člověku, který požádal ředitele školy, aby situaci vyřešil, vnímají děti jako povinnost ředitele tuto záležitost řešit a v několika případech se objevil návrh, aby se všechny děti podílely na náhradě způsobené škody. Zajímavé ale je, že někteří tuto náhradu pojali za formu trestu, ale jiní trest odmítli, avšak trvali na společné náhradě škody. Děti v tomto případě nechtěly přistoupit na myšlenku kolektivního trestu, ale byly ochotné nést jako kolektiv za rozbité okno odpovědnost. Řešení situace tedy bylo ve výsledku stejné, ale rozdíl byl ve vnímání tohoto řešení, pojem trest zde očividně hraje velký význam. Rozhodla jsem se zařadit tedy odpovědi dětí podle jejich postoje, děti, které zvolily jako řešení nápravu škody, ale nepovažují to za trest, jsem přiřadila do skupiny, která preferuje beztrestnost viníka. Domnívám se, že v těchto postojích můžeme vidět obě vývojové výzvy zmíněné Jeanem Piagetem. Za prvé děti zřejmě již přešly k preferenci beztrestnosti viníka, jelikož odmítají myšlenku, že by měli být potrestáni všichni a zároveň jsou ochotni nést následky jednání člena jejich skupiny, ne proto, že se také cítí vinni, ale ze solidarity, raději okno všichni zaplatí, než aby viníka udali a považují to za spravedlivé.

Tabulka preference trest/beztrestnosti

<b>Preference trestu</b>	<b>Preference beztrestnosti</b>	<b>Celkem</b>
14 (54%)	12 (46%)	26 (100%)

Jak můžeme vidět více, než polovina dětí stále vyznává nutnost trestu před beztrestností viníka.

Za zmínku stojí, že stejně jako u Piagetova výzkumu, se zde již objevila volba trestu spíše jako bezpečnostního opatření, jako u posledních tří příběhů, nežli trestu klasického ve smyslu odčinění viny. Dvě z čtrnácti dětí, které preferují trest, volily toto řešení kvůli prevenci proti způsobení další škody.

Další skutečností je, že ačkoliv trest volí více jak polovina dotazovaných dětí, když se doptáme, co si o tomto řešení myslí, polovina z nich tento trest považuje za nespravedlivý, pouze nevidí jinou možnost.

<b>Spravedlnost trestu</b>	<b>Nespravedlnost trestu</b>	<b>Celkem</b>
7 (50%)	7 (50%)	14 (100%)

U těchto sedmi dětí, které považují kolektivní trest za spravedlivý, můžeme vidět Piagetem zmíněné přesvědčení nejmladších dětí, že nikdo není tak vlastně úplně nevinný, když odmítl viníka udat a tudíž se vzepřel autoritě. Tento postoj, který zřejmě znamená, že děti, jež ho zastávají, ještě stojí před vývojovou výzvou přechodu k preferenci beztrestnosti viníka od přesvědčení v nutnost trestu, z 26 dětí ve škole sv. Augustina zaujímá pouze 7 dětí (27%), k tomuto se však ještě vrátím při rozboru třetí kategorie.

Dalších šest z čtrnácti dětí (43%) nakonec také zvolilo kolektivní trest, ať už jako bezpečnostní opatření, nápravu škody či jiný trest, přijaly toto řešení, protože stále pocítují nutnost trestu, avšak zároveň vnímají potrestání ostatních dětí za nespravedlivé, jelikož je nepovažují za žádným způsobem vinné. Obě možnosti, potrestat i nepotrestat tyto děti považují za nespravedlivé a nakonec u nich převážil názor, že trest je přece jenom nutný a ředitel nemá možnost jiného řešení. Tady se domnívám, že můžeme pozorovat začínající přechod k preferenci beztrestnosti viníka, přestože děti stále volí trest, avšak rozdíl je, že se necítí provinile, ani tím, že neudali viníka autoritě jako mladší děti v Piagetově výzkumu, ani nepovažují trest za oprávněný, jelikož „drží“ s viníkem, jako děti starší. Přejít k preferenci beztrestnosti viníka také můžeme pozorovat u dalšího příběhu, kde některé z těchto dětí trest již odmítly.

Jeden chlapec z čtrnácti dětí, které volí trest a ze sedmi dětí, které považují ho za nespravedlivý, uznal oprávněnost autority zvolit kolektivní trest, protože se ostatní členové skupiny dobrovolně rozhodli viníka neudat a nést odpovědnost společně. Uvažování tohoto chlapce zcela odpovídá tomu, které Piaget odhalil u nejstarších dětí.

Vrátím se nyní ještě k dětem, které preferují beztrestnost viníka, protože i tady najdeme dost odlišné odpovědi. Šest dětí z dvanácti (50%) odmítlo myšlenku, že by nevinní měli být potrestáni spolu s viníkem, přestože ho odmítli udat. Nepovažují za spravedlivou žádnou formu trestu, ani trest jako bezpečnostní opatření nebo náhradu škody. Pakliže se neví, kdo je viník, není možné nikoho potrestat. Tyto děti očividně již přešly od přesvědčení v očistnou moc trestu k názoru, že nevinní nesmějí být trestáni. Ostatní ze skupiny nepovažují žádným způsobem za podílející se na prohřešku. Ačkoli ne všichni z těch, kdo zaujali toto stanovisko, ho považovali za zcela spravedlivé, někteří stále hloubali nad myšlenkou, že viník takto zůstane nepotrestán a že to není v pořádku, takže stejně jako děti, které nakonec zvolily trest, tyto vybíraly z dvou ne zcela spravedlivých možností, ale poté označily za důležitější a spravedlivější, když viník ujde trestu, než když spolu s ním zasáhne i nevinné, ale bylo možné pozorovat u toho velkou nerozhodnost a až jisté roztrpčení z toho, že nemohu nalézt jinou, lepší možnost řešení.

Druhých šest z dvanácti dětí (50%) taktéž odmítlo trest, ale zastávalo stanovisko, že děti by společně měly nahradit vzniklou škodu a považovaly to za oprávněné a spravedlivé, což se mi zdá být podobné postojům starších dětí ve výzkumu Jaena Piageta, které přijaly trest vědomě a dobrovolně, považovaly ho za oprávněný, protože nechtějí udat viníka. Nenašla jsem u dětí už souhlas s trestem ve formě mystické očisty špatného činu, ale jsou dobrovolně ochotné nést společně odpovědnost za čin jednoho člena své skupiny, kterého odmítají vydat a považují tedy za spravedlivé podílet na nápravě způsobené škody. Trest tedy ve svých reakcích rezolutně zamítají, je u nich velmi silný pocit, že nevinní nesmějí být potrestáni, ale na druhou stranu jeho určitou podobu vlastně připouštějí, pakliže není označená jako trest.

Mohly bychom tedy říci, že těchto šest dětí se nachází ve středu druhé vývojové výzvy, kdy přecházejí od heteromního a „sylogistického“ pojetí odpovědnosti k pojetí autonomnímu a „organickému“ a začínají tedy dobrovolně a vědomě přijímat kolektivní odpovědnost za svou skupinu, které se již cítí být členy.

I některé z dětí, které se rozhodly pro trest, volily nápravu škody, avšak tyto děti o tom spíše hovořily jako o naučeném pravidlu, že je správné si pomáhat, spíše než o přesvědčení, že je spravedlivé podílet se na nápravě činu jedince, kterého nechtějí udat, tudíž ty jsem do skupiny dětí, které volí kolektivní odpovědnost, nepřidala.

Považuji za velmi zajímavé, že přestože jsem pracovala s menším věkovým rozmezím, nežli Piaget, stejně jsem se setkala se všemi třemi typy odpovědí, které ve svém

výzkumu zaznamenal. Další zajímavostí je, že postoje, které v Piagetově výzkumu náleží určitým věkovým kategoriím, se v tomto případě vůbec neshodují s věkem dětí. I nejmladší děti ze školy sv. Augustina mají názory, jako starší děti v Piagetově výzkumu a naopak, abych tuto skutečnost znázornila, sestavila jsem tabulku, kde využívám původního rozdělení dětí do tří skupin podle věku a uvádím jejich typ odpovědi.

<b>Skupiny dle věku</b>	<b>Počet dětí ve skupině</b>	<b>Typ a počet odpovědí</b>		
		Preference trestu	Preference beztrestnosti	Společná náprava škody (přijetí kolektivní odpovědnosti)
7	9	7 (78%)	1 (11%)	1 (11%)
8	11	3 (27%)	3 (27%)	5 (46%)
9	6	3 (50%)	2 (33%)	1 (17%)

### Zohlednění odkladů školní docházky

Skupiny dětí podle věku	Odklad školní docházky/bez odkladu	Počet dětí ve skupině	Typ a počet odpovědí		
			Preference trestu	Preference beztrestnosti	Společná náprava škody (přijetí kol. odpovědnosti)
8		11	3	3	5
	S odkladem	4 (36%)	1 (25%)	1 (25%)	2 (50%)
	Bez odkladu	7 (64%)	2 (29%)	2 (29%)	3 (42%)
9		6	3	2	1
	S odkladem	4 (67%)	2 (50%)	1 (25%)	1 (25%)
	Bez odkladu	2 (33%)	1 (50%)	1 (50%)	0

Pakliže zohledníme odklady školní docházky u osmiletých a devítiletých dětí, vidíme, že častost volby trestu, beztrestnosti či kolektivní odpovědnosti je skoro na stejné úrovni, zdá se tedy, že se zde vliv roku přípravy na školní docházku navíc a také fakt, že jsou mezi spolužáky starší, nijak výrazně neprojevil, stejně tak jako možná znevýhodnění, kvůli kterým byl odklad povolen.

Nyní přejdu k třetí kategorii, která nám odhaluje, jak děti vnímají kolektivní trest v případech, kdy nemají volbu udat viníka.



### 3.2.3. Dospělý se snaží odhalit viníka, ale ten se nepřízná a skupina nezná jeho totožnost

#### 1. Příběh 3

V tomto případě měla většina dětí jasno snáze, než v případě předchozím. Většina dětí zde volí netrestat nikoho, protože ostatní neměli možnost volby, zda viníka udají nebo ne. Potrestat ostatní děti, které neměly s prohřeškem nic společného, se většině dotazovaných zdálo naprosto nespravedlivé.

Preference trestu	Preference beztrestnosti	Celkem
8 (31%)	18 (69%)	26 (100%)

Můžeme pozorovat, že oproti předešlé kategorii šest dětí, které předtím zvolily trest ho nyní odmítlo a již předtím některé děti připouštěly trest jako řešení velmi neradi a v tomto případě, byť fakt, že viník ujde trestu, stále považují za velmi nesprávný, nebyly schopné přistoupit na myšlenku, že by měli být spolu s viníkem trestáni i nevinní, kteří nemají ani možnost volby, zda viníka udají, což znovu poukazuje na to, že tyto děti zřejmě právě přecházejí od preference trestu k preferenci beztrestnosti.

To, že by nevinní rozhodně neměli být trestáni, pozoroval Piaget ve svém výzkumu u dětí středně starých a nejstarších, pouze nejmladší děti pokládaly za vhodné řešení trest, protože viník musí být zasažen za každou cenu. Starší děti zcela rezolutně odmítaly myšlenku, že by měli být potrestáni i nevinní a to i ty, které v příběhu minulém na trest přistoupily, ovšem za podmínky, že děti v příběhu odmítly udat viníka ze solidarity, jeho trest se dobrovolně rozhodly nést spolu s ním a to je ten významný rozdíl, kterým se nám liší druhá kategorie od třetí. Důležité je, že tento trest nepovažují za nutný, pouze jsou ochotni uznat, že autorita má právo je takto potrestat, když „drží“ proti ní. (Piaget, 1948, s. 248)

Tento rozdíl zapůsobil i na velkou část dětí ze školy sv. Augustina. Ty, které u minulého příběhu zvolily beztrestnost viníka tak u tohoto příběhu vybraly tuto možnost s menšími pochybnostmi, s větší jistotou, že toto rozhodnutí je správné, protože u předchozí kategorie stále přetrvávala myšlenka, že nikdo není tak úplně nevinný, když odmítne viníka udat.

Piaget ve svém rozboru dat získaných od dotazovaných dětí zmiňuje dva postoje, které dle jeho názoru najdeme u nejmladších dětí, a to názor, že není správné žalovat a zároveň tendenci nevzpírat se autoritě. Zaznamenal, že některé děti považovaly trest ve třetím případě za spravedlivější, než v případě druhém, jelikož pakliže je správné nežalovat, neměly by za to děti být potrestány, v příběhu, kde děti viníka neznají a možnost volby nemají, volí trest snadněji, na rozdíl od dětí starších, než v příběhu předchozím. (Piaget, 1948, s. 242) Na druhou stranu, ale Piaget hovoří o přesvědčení nejmladších dětí, že nikdo není tak zcela neviný, když se rozhodl vzepřít proti autoritě a viníka neudat, odpovědnost je zde tedy obecná. (Piaget, 1948, s. 240) Jak tedy dle Piageta nejmladší děti uvažují, je správné nežalovat, či je správné udat viníka? Zřejmě se tu vyskytují obě protichůdné tendence.

Já jsem u dotazovaných dětí takovéto protichůdné postoje nezaznamenala, nikdo z osmi dětí, které volily trest v tomto i předchozím případě, nepovažoval trest v tomto případě za více spravedlivý. Pro znázornění rozložení pocitů spravedlnosti či nespravedlnosti přidávám tabulku.

<b>Spravedlnost trestu</b>	<b>Nespravedlnost trest</b>	<b>Celkem</b>
2 (25%)	6 (75%)	8 (100%)

Porovnání spravedlnosti či nespravedlnosti trestu 2. vs 3. příběh

<b>Dotazované děti</b>	<b>2. příběh (spravedlnost trestu)</b>	<b>3. příběh (spravedlnost trestu)</b>
Esterka	Ano	Ne
Ben	Ne	Ne
Klárka	Ano	Ne
Kuba	Ne	Ne
Míša D.	Ne	Ne
Terezka G.	Ano	Ano
Terezka H.	Ano	Ano
Terezka S.	Ano	Ne

Vidíme tedy, že i pro některé děti, které stále nemohou opustit přesvědčení, že trest musí přijít za každou cenu, stojí tedy ještě před vývojovou výzvou preference

beztrlestnosti, je důležitá myšlenka volby a dobrovolnosti, jako pro děti, které dobrovolně přijímají odpovědnost a trest za přečin jednoho členu, kterého nechtějí vydat, které tedy již prošly vývojovou výzvou k autonomnímu pojetí odpovědnosti od pojetí heteronomního.

V tomto příběhu dotazované děti stále ještě volí jako nutné řešení trest, v příběhu druhém ho některé z nich považují za spravedlivý a jiné za nespravedlivý, ale přesto spravedlivější než v příběhu třetím. Dle mého názoru ne proto, že u předchozího příběhu zcela chápou dobrovolnost nesení společné viny, která v tomto případě není možná, tak jako pozoroval Piaget u starších dětí, není to tedy zcela stejný typ uvažování, jelikož v druhém příběhu se děti stále považují za vinné tím, že neudaly viníka autoritě, která ho o ni žádá a v tomto příběhu stále volí trest, ale proto že přesto již vnímají možnost volby, která v předchozím příběhu je a v tomto není.

Zdá se mi tedy, že ačkoli těchto šest dětí ze čtrnácti (43%), které volily trest u druhého příběhu a z 8 (75%), které volily trest ve třetím příběhu, stále věří v nutnost trestu, který musí přijít, ať to stojí, co to stojí, přestože je nespravedlivý, stále stojí před vývojovou výzvou přechodu od preference trestu k preferenci beztrlestnosti viníka, avšak již se nacházejí v určitém stádiu přechodu od heteronomního pojetí odpovědnosti k pojetí autonomnímu, právě pro toto vnímání rozdíl ve spravedlnosti trestu, když mají nebo nemají možnost volby, neodpovídají tedy zcela Piagetově kategorii nejmladších dětí. Po rozboru třetí kategorie, kdy dospělý trestá celou skupinu, ačkoliv ta nezná viníka, se tedy zdá, že do Piagetovy kategorie nejmladších dětí, tedy nejranější fáze vývoje morálního uvažování z dvaceti šesti dětí ve škole sv. Augustina spadají pouze dvě děti (8%).

Stejně jako v předešlém příběhu věkové rozložení vůbec neodpovídá Piagetově výzkumu. I nejstarší volí trest stejně, jako ho nejmladší odmítají. Pro znázornění opět vkládám tabulku s věkem dětí a typem odpovědi a poté ještě jednu se zohledněním odkladů.

Skupiny podle věku	Počet dětí ve skupině	Typ a počet odpovědí	
		Preference trestu	Preference beztrestnosti
7	9	3 (33%)	6 (67%)
8	11	3 (27%)	8 (73%)
9	6	2 (33%)	4 (67%)

#### Zohlednění odkladů školní docházky

Skupiny podle věku	Odklad školní docházky/bez odkladu	Počet dětí ve skupině	Typ a počet odpovědí	
			Preference trestu	Preference beztrestnosti
8		11	3	8
	S odkladem	4 (36%)	1 (25%)	3 (75%)
	Bez odkladu	7 (64%)	2 (29%)	5 (71%)
9		6	2	4
	S odkladem	4(67%)	1 (25%)	3 (75%)
	Bez odkladu	2 (33%)	1 (50%)	1 (50%)

U tohoto příběhu odmítá kolektivní trest více dětí, nežli tomu bylo u příběhu předchozího. U skupiny osmiletých je procento dětí s odkladem, které volí trest skoro stejné, jako u dětí bez odkladu. U skupiny devítiletých preferují beztrestnost více děti s odkladem, avšak vzhledem k malému počtu dětí, zde nelze říci, zdali je to díky vlivu odkladu či jiných vlivů.

## 2. příběh 4

Příběh třetí a příběh čtvrtý spadají na jednu stranu oba do stejné kategorie, dospělý trestá celou skupinu, i když skupina viníka nezná, takže by se mohlo zdát, že není třeba příběhy od sebe oddělovat, avšak jako zaznamenal Piaget ve svém výzkumu, děti mají

tendenci snáze připustit trest, pokud je tento trest pojímán jako bezpečnostní opatření. Pokud jedno dítě něco svojí neopatrností či nešikovností poškodí, je pravděpodobné, že se to může stát i ostatním (viz str. 14). U tohoto příběhu jsem opět zaznamenala navýšení preference trestu oproti třetímu příběhu, a to ze stejného důvodu, jaký pozoroval ve svém výzkumu Piaget, tedy uložení trestu, pro jistotu, jako bezpečnostního opatření, aby se situace už neopakovala.

<b>Preference trestu</b>	<b>Preference beztrestnosti</b>	<b>Celkem</b>
14 (54%)	12 (46%)	26 (100%)

Zajímavé je, že tady se nám děti ve svých odpovědích dělí skoro dvě poloviny jako u druhého příběhu, ale je důležité podotknout, že to nejsou stejné děti, o jaké se jednalo předtím. Některé, které připustily trest u druhého příběhu, odmítají trest v tomto případě stejně jako v příběhu třetím, protože ostatní nevěděli, kdo je viník, nemohli jej tedy udat, nenesou na prohřešku vinu žádným způsobem.

A naopak některé děti preferovaly beztrestnost viníka v příběhu druhém, ale v tomto příběhu volí trest a to zřejmě právě proto, že zde nese trest více povahu bezpečnostního opatření. Trest nevnímají jako nutnost, nemusí přijít, aby dopadl viníka, ale spíše jako prevenci proto, aby se situace už znovu neopakovala.

Tuto domněnku potvrzuje, že deset ze čtrnácti dětí (71%), které zvolily trest, ho samy upřesňují jako opatření do budoucna př. zákaz hrát na piano. Zajímavé také je, že tři z dvanácti dětí (25%), které trest odmítly, dodaly, že pokud by se situace někdy zopakovala, potrestání by měli být všichni.

Podívejme se ještě na to, jak je to s vnímáním spravedlnosti či nespravedlnosti trestu u tohoto čtvrtého příběhu.

<b>Spravedlnost trestu</b>	<b>Nespravedlnost trestu</b>	<b>Celkem</b>
3 (21%)	11 (79%)	14 (100%)

Můžeme vidět, že ačkoli trest zde volí více, než polovina dětí, pouze tři z nich ho považují za spravedlivý, zajímavé tedy je, proč jedenáct dětí trest také zvolilo, přestože ho nepovažuje za spravedlivý. Povaha trestu jako bezpečnostního opatření je u posledních tří příběhů mnohem výraznější, nežli u příběhů předchozích, avšak

pravděpodobně zde vstupují do úvah dětí ještě další faktory jako třeba materiální hodnota poškozené věci.

### 3. příběh 5 a 6

Poslední dva příběhy byly vytvořeny, aby potvrdily domněnku, že děti snáze přijímají kolektivní trest, pakliže je formulován jako bezpečnostní opatření do budoucna. Již výše jsem zmínila, že k tomu děti měly tendence i u předchozích příběhů. Piaget ve svém výzkumu pozoroval, že v těchto dvou případech pro trest hlasoval výrazný počet dětí. U pátého příkladu je to dokonce polovina dětí a u šestého pětina. (Piaget, 1948, s.)

Já jsem však ve svém výzkumu nezaznamenala takové významné navýšení volby trestu oproti předchozím příběhům, naopak příběh šestý děti hodnotily spíše jako příběh první, tedy, že matka by měla potrestat pouze viníka, ale u pátého příběhu, zde přeci jen určité rozdíly u uvažování najdeme.

Dle mého názoru je také důležité zmínit, že u pátého příběhu není jasně uvedeno, jestli viníci jsou nebo nejsou známi, některé děti se mně tedy na tuto skutečnost doptávaly a rozhodovaly pak také podle toho, takže nezvažovaly trest pouze jako bezpečnostní opatření. Těchto dětí jsem se ptala na obě možnosti, viník známý a neznámý a někteří z nich zvolili podle toho dvě řešení.

V pátém a šestém příběhu byla také jinak formulována otázka, než u předchozích tří. Tam byly děti dotazovány, jak by měla autorita jednat, kdežto u posledních dvou, stejně jako u prvního bylo jednání předložené a dotaz směřoval k spravedlivosti tohoto jednání. Někteří z dotazovaných žáků považovali trest za nespravedlivý, ale stejně by ho použili, zařadila jsem je zde do kolonky nespravedlivé.

#### Příběh 5

Spravedlivé	Nespravedlivé	Viník znám nespravedlivé/ neznám spravedlivé	Celkem
4 (15%)	19 (73%)	3 (12%)	26 (100%)

V tabulce můžeme vidět, že trest hodnotí jako nespravedlivý více dětí než u předchozích příběhů. Domnívám se, že je tomu tak kvůli stejné okolnosti, kterou najdeme u prvního příběhu. Vzhledem k tomu, že oproti předchozím třem příběhům v tomto příběhu není zaznamenána žádná snaha odhalit viníka, hodnotí to děti podobně jako příběh první. Druháci potrestali celou třídu, aniž by se pokoušely odhalit viníka. Tento postup schvalují čtyři děti z dvaceti šesti dotazovaných. Vidíme tedy, že od myšlenky trestu ustupuje více dětí, nežli u předchozích třech příběhů, ale oproti prvnímu příběhu, kde nikdo z dětí nepovažoval rozhodnutí matky za spravedlivé, se zde přiklání k trestu o čtyři děti více. Přestože druháci nezjišťovali, kdo knihu poničil, trestají celou skupinu, což považují za spravedlivé čtyři děti a všechny se ve svých odpovědích přiklání k trestu jako k bezpečnostnímu opatření do budoucna. Další tři děti pokládají za nespravedlivé trestat celou třídu, pakliže byl učiněn pokus o odhalení viníka a ten je znám, avšak pakliže znám není, přiklánějí se také k trestu jako ke spravedlivému řešení, přestože budou tedy s viníkem potrestáni i neviní.

Vidíme tedy, že u tohoto příběhu děti uvažovaly odlišně, nežli u příběhů ostatních. Pakliže si příběh vyložíme tak, že nebyl učiněn pokus o odhalení viníka, tedy podobně jako u příběhu prvního a šestého, kde jednání autority nikdo z dětí nehodnotí jako spravedlivé, zde tento postup vidí jako spravedlivý čtyři děti. A pakliže byl učiněn pokus o odhalení viníka a ten není znám, považují trest za spravedlivý další tři děti. Celkem sedm dětí tedy hodnotí trest jako spravedlivý, pokud viník není znám, u příběhu třetího tento postup považují za spravedlivý pouze dvě děti a u příběhu třetího tři děti, zde tedy můžeme pozorovat odlišnost v uvažování a hodnocení spravedlnosti a nespravedlnosti.

### **Příběh 6**

<b>Spravedlivé</b>	<b>Nespravedlivé</b>	<b>Celkem</b>
0	26	26

Můžeme vidět, že šestý příběh hodnotí děti stejně jako příběh první. Nikdo nesouhlasí se spravedlností trestu. Je to rozdíl oproti předchozímu příběhu, kde některé děti se spravedlností trestu souhlasily. Domnívám se, že můžeme použít stejné vysvětlení, jaké užil Piaget, totiž že zde tento trest působí méně jako bezpečnostní opatření a více jako represe, než u příběhu pátého. (Piaget, 1948, s. 245) Zabavení

darovaných pastelek všem dětem, aniž by se autorita pokusila zjistit, kdo zavinil škodu, se zdá všem z dotazovaných dětí nespravedlivé.

Zajímavé je, že v reakcích dětí přeci jen najdeme rozdíl mezi prvním a šestým příběhem. Zatímco v prvním příběhu se všichni domnívají, že matka by měla potrestat viníka, u šestého příběhu vícero dětí zastává názor, že by neměla trestat nikoho, ani viníka. Domnívám se, že je tomu tak proto, že v prvním příběhu chlapci jasně přestoupili zákaz. Nesměli si hrát s nůžkami, a přesto to udělali, zcela vědomě matku neposlechli. V šestém příběhu dívka jedná nesprávně ze vzteku, pod návašem frustrace z toho, že se jí nedaří tak, jako ostatním dětem. Některé děti rozlišují tyto dva motivy prohřešku a u šestého příběhu doporučují, aby matka dívce odpustila a spíše ji povzbudila pro příště, aby se neúspěchem netrápila. Zdá se mi, že toto vystihuje, jak jsou některé děti velmi vnímavé k rozdílům a různým okolnostem v příbězích.

### **3.3. První vs. Druhá třída**

Ještě nežli přejdu k diskuzi, krátce se vrátím k již dříve zmíněné domněnce, že odlišný přístup učitelky z první a druhé třídy by mohl mít určitý vliv na vývoj morálního uvažování u dětí. Vzhledem k tomu, že dle mého názoru učitelka z první třídy mnohem výrazněji vedla děti v duchu augustiniánského přístupu nežli učitelka ze třídy druhé, očekávala jsem, že by se tento přístup mohl projevit tím, že děti z první třídy budou na vyšší úrovni morálního uvažování, nežli děti ze třídy druhé, přestože jsou mladší. Samozřejmě, je zde také možný vliv odkladů školní docházky u některých dětí, najdeme je však v první i ve druhé třídě, a také dalších různých vlivů v první řadě výchovný styl rodičů, přesto však považuji za zajímavé porovnat reakce dětí z první a z druhé třídy. Znázorním je pomocí dvou tabulek u první i u druhé třídy, které ukazují reakce dětí podle typu primární otázky spravedlivé/nespravedlivé či trestat/netrestat.



## Tabulka spravedlivé/nespravedlivé

### 1. třída

Příběh	Spravedlivé	Nespravedlivé	Viník znán nespravedlivé/neznán spravedlivé
1.	0	16 (100 %)	-
5.	4 (25 %)	12 (69 %)	1 (6 %)
6.	0	16 (100 %)	-

### 2. třída

Příběh	Spravedlivé	Nespravedlivé	Viník znán nespravedlivé/neznán spravedlivé
1.	0	10 (100 %)	-
5.	0	8 (80 %)	2 (20 %)
6.	0	10 (100 %)	-

Vidíme, že reakce dětí z první a z druhé třídy na první a šestý příběh jsou zcela totožné. Žádné z dětí zde nepovažovalo jednání autority za spravedlivé. Rozdíl najdeme u pátého příběhu, který nikdo z druháků nehodnotí jako spravedlivý, pokud je viník znán, zatímco čtyřem z šestnácti prvňáků se toto jednání jeví jako spravedlivé, připouštějí zde kolektivní trest formou bezpečnostního opatření.

## Tabulka trestat/netrestat

### 1. třída

Příběh	Trest	Beztrestnost	Kolektivní odpovědnost
2.	9 (56 %)	3 (19 %)	4 (25 %)
3.	6 (38 %)	10 (62 %)	-
4.	12 (75 %)	4 (25 %)	-

### 2. třída

Příběh	Trest	Beztrestnost	Kolektivní odpovědnost
2.	4 (40 %)	3 (30 %)	3 (30 %)
3.	2 (20 %)	8 (80 %)	-
4.	2 (20 %)	8 (80 %)	-

Pokud porovnáme reakce u příběhů typu trestat/netrestat můžeme už pozorovat významnější rozdíl mezi reakcemi žáků z první a z druhé třídy. Prvňáci preferují trest před beztrestností častěji nežli druháci. Markantní rozdíl vidíme hlavně u čtvrtého příběhu, kde trest preferuje 75% z prvňáků a z druháků pouze 20%. Když přihlídneme i k předchozím tabulkám, můžeme říci, že prvňáci připouštějí kolektivní trest, pokud má podobu bezpečnostního opatření snáze, nežli druháci.

Vzhledem k tomu, že žáci prvních tříd preferují trest, i když zasáhne nevinné spolu s viníkem před beztrestností viníka spíše, nežli žáci druhé třídy, zdá se, že můj předpoklad, že by augustiniánský přístup, který uplatňuje učitelka z první třídy, měl výrazný vliv na morální usuzování dětí a že se díky němu budou nacházet na vyšší úrovni vývoje morálního usuzování, nežli žáci druhé třídy, se zde nepotvrdil.

Avšak na druhou stranu, pokud přihlídneme k vnímání spravedlnosti či nespravedlnosti trestu, zvláště u třetího příběhu, kde ostatní ze skupiny nejsou žádným

způsobem vinni a zároveň zde trest nepůsobí tolik jako bezpečnostní opatření, kdy se domnívám, že pouze děti, které tento trest považují za spravedlivý a ochotně se k němu přiklání, se nachází v nejranější úrovni vývoje morálního usuzování, tak jak ji popsal Piaget, dostává se první a druhá třída na roveň. V tabulce porovnávající spravedlnost a nespravedlnost trestu u druhého a třetího příběhu (viz str. 66) vidíme, že trest ve třetím příběhu považuje za spravedlivý jeden žák ze třídy první (6%) a jeden ze třídy druhé (10%). Vzhledem k tomu, že druháci mají ve vývoji morálního uvažování oproti prvňákům jeden rok náskok, domnívám se, že přece jen nelze domněnku, že díky vlivu odlišného přístupu učitelky z první třídy je vývoj morálního uvažování u dětí na vyšší úrovni, než kdyby v této třídě augustiniánský přístup uplatňován nebyl, zcela vyloučit.

## Diskuze

Na tomto místě se tedy vrátím k myšlenkám, které jsem již naznačila výše u analýzy reakcí jednotlivých dětí (viz str. 31 – 57) a posléze opět při analýze čtvrtého a pátého příběhu (viz str. 68 – 70) a které se mi zdají být velmi důležité. Zvláště u pátého příběhu můžeme pozorovat, že k spravedlnosti kolektivního trestu se přiklání více dětí, nežli u ostatních příběhů. Tento trest má sice výraznější povahu bezpečnostního opatření, podobně jako příběh čtvrtý a šestý, kde ovšem vidíme, že ani u těchto příběhů se stejnou povahou neuvažují děti stejně, avšak přesto se nabízí zamyšlení, co vede děti, které u předchozích příběhů vyznávají beztrestnost k tomu, že u tohoto příběhu souhlasí s potrestáním nevinných. Pakliže je rozdíl pouze v povaze trestu jako bezpečnostního opatření, proč tedy tyto děti neuvažují stejně u příběhů čtvrtého a šestého? Domnívám se, že je třeba zvážit, jestli zde nehrají roli ještě další faktory a případně jaké.

Šest Piagetových výzkumných situací, z nichž některé jsem trochu upravila, ale jejich podstatu jsem zachovala, jsem rozdělila do dvou skupin podle typu primární otázky, tedy trestat/netrestat a spravedlivé/nespravedlivé, avšak bylo by možné rozdělit je i podle jiných kritérií. Například skupina první, pátý a šestý příběh by zůstala zachována, ale kritériem by bylo, že autorita, ať rodič či druháci, nezjišťovala, kdo je viníkem. U prvního a šestého příběhu je tento fakt zřejmý, u pátého příběhu to předpokládám, mělo být stejné, ale z nějakého důvodu to dotazovaným dětem nebylo zcela jasné a proto se mě některé na tento fakt doptávaly a pak usuzovaly podle toho. Avšak jiné děti rovnou hodnotily, zda trest je nebo není spravedlivý.

Pakliže tedy tyto tři příběhy dáme do jedné skupiny podle kritéria, že autorita se nepokusila viníka odhalit, vidíme, že u prvního a šestého příběhu usuzují všechny děti shodně, kolektivní trest není spravedlivý. U pátého příběhu se však odpovědi liší, čtyři děti považují kolektivní trest, tedy zákaz půjčování knihy za spravedlivý bez ohledu na to, zda se druháci pokusili zjistit, kdo knihu potrhál či ne. Čím se tedy pátý příběh odlišuje od příběhu prvního a šestého? Dle Piageta působí šestý trest, a zřejmě i první, daleko více jako potrestání za špatné chování, kdežto v pátém příběhu více jako bezpečnostní opatření. (Piaget, 1948, s. 245) Ovšem mohli bychom najít ještě další rozdíly, které by možná mohly hrát roli.

Za prvé, rozdíl je v počtu dětí a také v jejich vzájemném vztahu. Zatímco u příběhu prvního a šestého se jedná pokaždé pouze o tři děti, sourozence, v pátém příběhu je trestanou skupinou celá třída, spolužáci. Domnívám se, že některé děti by mohly usuzovat tak, že v menší skupině dětí by mělo být snazší odhalit viníka a odmítnutí rodičů učinit tento pokus o odhalení je právě to, co se zdá tak nespravedlivé. Zároveň kvůli většímu počtu dětí ve třídě je nejenom těžší viníka odhalit, ale také je zde více dětí, které by mohly s knihou opět zacházet neopatrně, více se tu tedy nabízí zákaz půjčování této knihy pro jistotu. U šestého příběhu není důvod k tomu, aby pastelky ničili i ostatní sourozenci, protože předvedli, že kreslit umí a dá se tedy předpokládat, že si budou pastelek více vážit a u prvního příběhu chlapec, který si odmítl s nůžkami hrát, již prokázal, že dokáže odolat pokušení a matku poslechl, ten by tedy podle dětí, neměl být trestán zcela určitě, avšak u pátého příběhu není nikde naznačeno, jak se chovali ostatní žáci ve třídě, proto jsou zde děti opatrnější.

Dalším rozdílem je postavení a nároky na trestajícího, v prvním a šestém příběhu trestá matka, zatímco v pátém žáci druhé třídy. Mohli bychom se domnívat, že děti při posuzování vhodného trestu berou taktéž v potaz tento rozdíl, je možné, že na matku kladou větší nároky, co se spravedlnosti týče, od ní jakožto od toho, kdo vychovává a kdo je v nadřazené pozici, je možná očekávána větší opatrnost a spravedlnost v úsudcích a volbách trestu, je možné, že některé děti uvažují tak, že by matka neměla dávat přednost potrestání viníka a nepoškození určitých předmětů před beztrestností nevinných. V pátém příběhu jsou trestající žáci druhé třídy, kteří jsou v nadřazené pozici tím, že jsou vlastníky půjčené knihy a také možná tím, že jsou o rok starší, ale jinak jsou na stejné úrovni, nenesou odpovědnost za výchovu prvňáků, není tedy od nich očekáváno spravedlivé chování tolik, jako od rodiče. Logickou prioritou druháků je zajistit, aby se již kniha příště nepoškodila a ne napravit chování prvňáků, zřejmě proto se také dotazované děti mohou stavět k tomuto příběhu odlišně od nejen prvního a šestého, ale i od všech ostatních příběhů, protože toto je jediný případ, kde trestajícím jsou vrstevníci.

Další odlišností, kterou bychom neměli zanedbat, je možná zvažovaná materiální hodnota věci, zatímco v prvním a šestém příběhu jsou pouze rozstříhané noviny a polámané pastelky v pátém příběhu je poničena kniha, což je předmět dětmi uznávaný, jako velmi cenný, což je další fakt, ke kterému mohou děti přihlížet.

Vidíme tedy, kolik dalších okolností, může ještě vstupovat do posuzování příběhů a to zatím pouze při porovnání prvního, pátého a šestého příběhu. Pakliže bychom si pátý

příběh vyložili tak, že druháci se pokusili viníka odhalit, ale nepodařilo se jim to, spadl by tento příběh spíš do kategorie spolu s příběhem druhým, třetím a čtvrtým, tedy zdali je spravedlivé potrestat viníka, který není znám i s celou skupinou, v tomto případě by trest v pátém příběhu považovalo za spravedlivý sedm dětí. Druhý příběh nám z této kategorie poněkud vybočuje, jelikož tam viníka aspoň znají spolužáci, poslouží nám však k tomu, abychom o něco více pochopili uvažování některých dětí. Děti, které u druhého příběhu volí trest, jako dobrovolné přijetí odpovědnosti za přečin jejich kamaráda a u třetího příběhu beztrestnost, jelikož není možné potrestat spolu s viníkem i nevinné, pokládá Piaget za nacházející se v nejvyšší fázi vývoje morálního usuzování, děti, které volí u obou příběhů beztrestnost ve střední fázi a děti, které volí v obou případech trest v nejnižší fázi. Avšak když pak pozorujeme reakce u čtvrtého a pátého příběhu, řazení dětí do vývojových fází se nám zkomplikuje. Jak již jsem se nad tím pozastavila při analýze postojů jednotlivých dětí, můžeme u některých dětí pozorovat určitou nesourodost mezi reakcemi na příběhy (viz str. 31 – 57). Pakliže děti preferují beztrestnost nad potrestáním viníka ve většině případech, proč tedy najednou změni své uvažování např. u čtvrtého příběhu? Jistě tento příběh má větší povahu trestu jako bezpečnostního opatření, ale stále to znamená, že nad jinak nejvyšší hodnotou, tedy tím, aby nevinní nebyli trestáni, převýší hodnota jiná, zřejmě taková, aby bylo podobnému jednání napříště zabráněno, otázka je proč. Zdali je tomu tak proto, aby se viník poučil, že takto jednat nesmí a skrze něj to bylo i poučení pro ostatní, nebo proto, aby se zabránilo způsobené škodě. Co tedy hraje největší roli při posuzování těchto příběhů, spravedlnost, náprava chování či zabránění škodě, domnívám se totiž, že tyto možné další motivy, mohou hrát významnou roli při uvažování nad každým jednotlivým příběhem a také při posuzování toho, v jaké fázi morálního vývoje se dítě nachází. Roli při tomto posuzování zřejmě hrají i ty faktory, které jsem zmínila výše, jako kdo je trestaný a kdo je trestající. Zajisté je rozdíl mezi uvažováním dítěte, které zohledňuje ve volbě trestu materiální škodu a toho, které zohledňuje postavení trestajícího vůči trestanému a zvažuje, jak vyspělý trestající je a co od něj lze očekávat. Proto pakliže chceme pečlivě děti rozdělit do určitých fází vývoje morálního usuzování, měli bychom se pokusit všechny tyto faktory zohlednit a využít k tomu ještě dalších příběhů a rozhovorů, které by nám možná pomohly odhalit ještě mnoho dalších okolností a porozumět tak vývoji morálního usuzování ještě hlouběji.

## Závěr

Tato práce byla pojata jako kritická replika slavného Piagetova výzkumu kolektivní odpovědnosti při morálním usuzování dětí školního věku. Vycházela jsem z Piagetova díla *The Moral Judgment Of The Child*, použila jsem stejných šest výzkumných situací, jen poupravených tak, aby jim dnešní děti lépe rozuměly a využila jsem také stejné metody sběru dat, tedy polostrukturovaných rozhovorů. Rozhovory jsem vedla s dvaceti šesti dětmi z první a druhé třídy ze školy sv. Augustina. Předložila jsem jim příběhy, kde autorita řeší, jestli trestat celou skupinu za provinění jednoho z jejích členů v různých situacích a zajímala jsem se, jaký mají děti na tuto problematiku názor a jaké jednání považují za spravedlivé či nespravedlivé. Vzhledem k menšímu věkovému rozmezí a menšímu počtu dětí jsem se zaměřila na analýzu postojů jednotlivých dětí a na pracnost zvládnutí vývojových výzev popsaných Jeanem Piagetem. Těmito výzvami byl přechod od preference trestu k preferenci beztrestnosti viníka, pakliže by spolu s ním měli být zasaženi i nevinní a přechod od vnučené představy kolektivní odpovědnosti k chápání a přijímání kolektivní odpovědnosti dobrovolně. Piaget podle svých rozhovorů sestavil tři fáze vývoje morálního uvažování. Za prvé jsou to nejmladší děti a jejich víra v nutnost trestu, za druhé středně staré děti a jejich přesvědčení ve spravedlivost beztrestnosti viníka, pakliže by spolu s ním měli být trestáni i nevinní a za třetí nejstarší děti, které jsou ochotny uznat oprávněnost kolektivního trestu, pakliže se samy rozhodly nevydat viníka autoritě. Mým cílem bylo rozebrat data získaná z rozhovorů s dětmi ze školy sv. Augustina a posoudit v jaké vývojové fázi se dotazované děti nachází a jaká je relativní pracnost zvládnutí těchto výzev.

V první části své práce jsem tedy prezentovala Piagetův výzkum kolektivní odpovědnosti v morálním usuzování školních dětí a poté jsem přešla k výzkumu vlastnímu. Nejprve jsem prezentovala terén, ve kterém výzkum probíhal, tedy augustiniánský přístup k výchově a vzdělávání, který se snaží uplatňovat škola sv. Augustina a poté školu jako takovou a dále jsem popsala metodu sběru dat. Poté jsem přešla k samotnému rozboru a analýze získaných dat, nejprve jsem prezentovala postoje každého z jednotlivých dětí a také souhrn těchto postojů podle každé ze šesti výzkumných situací. Při rozboru jsem se pokusila zohlednit některé vlivy, které mohly hrát roli ve vývoji morálního usuzování dětí, jako odklad školní docházky, či rozdílné

přístupy třídních učitelek. V diskuzi se nakonec zamýšlím nad srovnáním jednotlivých výzkumných situací a také jaké další okolnosti mohou vstupovat do morálního usuzování dětí při hodnocení těchto příběhů.

Vzhledem k tomu, že se mnou děti komunikovaly velmi ochotně a nad příběhy se skutečně zamýšlely a poctivě se snažily najít to nejlepší řešení, domnívám se, že mi podařilo alespoň částečně porozumět jejich uvažování nad problematikou trestů, spravedlnosti a odpovědnosti.



## **Seznam přečtené literatury:**

Aurelius Augustinus; Vyznání, Kalich, 1990

Hendl Jan, Kvalitativní výzkum, Základní metody a aplikace, Portál, Praha, 2005

Piaget Jean; The Moral Judgment Of The Child, The Free Press Glencoe, Illinois, 1948

McCloskey Gary N. O.S.A.; Setkání se vzděláním, Augustin o výchově,

<http://www.skolasvatehoaugustina.cz/vychova>