

Posudek habilitační práce

Mgr. Martina Brestovanského, Ph.D.

Prosociálne morálne uvažovanie: Prirodzený vývin a intencionálny rozvoj

Autor predložil habilitačnú prácu o rozsahu 122 strán. Text je štruktúrovaný do päti častí: Úvod, Konceptualizácia problému, Vývoj morálneho uvažovania a jeho význam v rozvoji osobnosti človeka, Intenzifikácia dialogu: pedagogické prístupy k obohacovaniu morálneho uvažovania, Záver.

Seznam literatury obsahuje 163 publikácií. Netradičnú a hodnú ocenenie je skutočnosť, že väčšina citovanej literatury je *cizojazyčná* (66 %): 105 citácií jsou práce vyššie v angličtině, 1 ve španělštině, 1 v polštině. Slovenských a českých publikácií je 56 (34 %). Je zřejmé, že autor má přehled o tom, jak se zvolené téma řeší v zahraničí.

Po věcné stránce se text člení do tří velkých kapitol: 1. Konceptualizace problému, 2. Vývoj prosociálního morálního uvažování a jeho význam v rozvoji osobnosti člověka, 3. Intenzifikace dialogu: přístupy k obohacování morálního uvažování.

Přednosti habilitační práce

- Samotná volba tématu disertace: **prosociální morální uvažování**. Není to téma, které by bylo běžné jak mezi slovenskými, tak českými odborníky. Přitom morální uvažování, a hlavně morální jednání je to, co v obou našich zemích bylo u značné části obyvatelstva odsunuto do pozadí – ve prospěch utilitárního přístupu.
- Důkladná **znalost** soudobé **zahraniční literatury**, které pojednává o zvolené problematice. Vedlejším produktem uvedené snahy jsou osobní odborné kontakty se zahraničními specialisty.
- Systematické úsilí autora seznámit se soudobými celosvětovými pohledy, soudobými teoriemi, ale nebrat je jako dogma, nýbrž je důkladně analyzovat, **pátrat po slabínách** těchto přístupů. **Hledat nové přístupy**, které by se vyvarovaly chyb odborníků a dovolily alternativní přístup.
- **Empirické zkoumání** tohoto tématu, tj. snaha nezůstávat pouze v rovině někdy jen povrchního „filozofování“ či poučeného referování o situaci v zahraničí, ale prostudovat reálnou situaci na Slovensku.
- **Volba longitudinálního přístupu**, tj. snaha sledovat proměny prosociálního morálního uvažování u týchž žáků v čase.
- Snaha alespoň rámcově odlišit, které změny v morálním uvažování žáků jsou spíše dány „přirozeným vývojem“, „dozráváním“ osobnosti a které změny jsou důsledkem cíleného působení školy, **odborných intervencí školy**, prováděných především učiteli etické výchovy.
- Výzkum ukázal, že konstrukt „prosociální morální uvažování“ nedokáže vyřešit rozdíl („propast“) mezi morálním uvažováním žáků na jedné straně a skutečným morálním jednáním žáků na straně druhé (s. 84). Problém není tak ani v konstrukt samotném, ale ve způsobu jeho empirického zjišťování. Zahraniční dotazník obsahuje dilematické

příběhy, které jsou však příliš vzdálené reálnému životu žáků a reálným problémům, s nimiž se potýkají.

- Výzkum potvrdil pohlavní rozdíly mezi adolescenty: chlapci ve svém morálním uvažování berou v úvahu hlavně schvalování ze strany svého okolí, děvčata už se rozhodují podle zvnitřněných hodnot. Vážně je zjištěno, že *učitelé* v řadě případů ve svém hodnocení prosociálního chování žáků výrazně uplatňují genderový stereotyp: děvčata vidí jako prosociálnější, zatímco chlapce hodnotí negativněji, než to vidí žáci.

Připomínky k habilitační práci

Kapitola 1. Konceptualizace problému. Jde o kapitolu, která má charakter teoreticko-přehledové studie o zvolené problematice. K ní lze přiřadit i začátek kapitoly č. 2 (s. 50–57).

- Zvolené téma (prosociální morální uvažování) je téma mezioborové. Leží na průniku několika vědních oborů: filozofie a jejích podoborů (např. etiky, axiologie), kulturní antropologie, sociologie, psychologie, pedagogiky, medicíny, ošetřovatelství apod. Při výkladu autor (aby náročné téma uchopil komplexně a mohl odkazovat na odborné práce z těchto rozdílných oborů) používá **koncepční přístupy** a **terminologii**, jež přísluší danému **specifickému** vědnímu oboru. Pro čtenáře je pak výklad místy nepřehledný, neboť musí pracně zjišťovat, ve kterém významu je pojem na daném místě použit.

Pohledy dvou vědních oborů na jedno téma se přitom mohou lišit a rozdíly mohou být legitimní. Lze to ilustrovat na tématu **lidské ctnosti**. Pozitivní psychologie rozpracovala kolem roku 2004 ideu silných stránek charakteru člověka s oporou o kategorii lidských ctností. Autorky (Aspinwallová, Staudingerová, 2004)¹ rozlišily těchto 6 lidských ctností: moudrost a vědění; statečnost; humánnost; spravedlivost; umírněnost; transcendentnost. Každá z nich se ještě dál člení, takže celkem vzniklo 24 silných stránek osobnosti.

Autor habilitační práce této taxonomii vytýká dva nedostatky (s. 53): 1. taxonomie z pohledu etiky ctností potlačuje klíčový význam praktické moudrosti (*phronésis*) jako organizujícího principu pro všechny ctnosti. 2. taxonomie z pohledu dialogického antropologického principu řadí prosociální dimenzi jako rovnocennou všem ostatním, i když by měla být nadřazena všem ostatním. Autor však nenabízí alternativní řešení, tedy novou, upravenou taxonomii. Jeho stanovisko zůstává v obecně kritické poloze, zatímco psychologická taxonomie už byla *výzkumně ověřena* (Peterson, Park, Seligman, 2006).

Přitom zmíněná psychologická taxonomie ctností (a od nich se odvíjejících silných stránek člověka) je koncipována tak, aby splňovala řadu *empiricky uchopitelných* kritérií, mj.:

- kazuistika ilustrující podstatu zkoumané stránky charakteru,
- **konsensuální definice** dané stránky charakteru,
- teoretické tradice jejího zkoumání,
- **diagnostické metody** (produktové, procesuální, osobnostní),
- **vztahy k dalším pojmům a důsledky**,
- **vývojové aspekty**,
- **faktory usnadňující nebo komplikující rozvoj** osobnosti v dané oblasti,
- **vliv pohlaví, vlivy kulturní a národnostní**,
- **cílené intervenční zásahy**,
- otevřené otázky.

¹ Aspinwall, L. G.; Staudinger, U. M. (Eds.). *A Psychology of Human Strengths. Fundamental Questions for a Positive Psychology*. Washington : American Psychological Association, 2004.

- V obecně přehledové části práce zůstala stranou důležitá otázka, která se týká **společenského kontextu**, v němž školní etická výchova dětí a adolescentů probíhá. V České republice ji L. Muchová (2015)² shrnula do znepokojivé otázky: Je vůbec možná morální výchova dětí ve společnosti, která je spíše nemorální?
- Tím, že autor v první kapitole drží svůj výklad v obecné poloze a v dalších kapitolách se věnuje primárně *školnímu* kontextu, zůstávají stranou pozornosti tři další důležité kontexty, které se spolupodílejí na vývoji prosociálního morálního uvažování a jednání. Jsou jimi **rodinná výchova**, **sociální tlaky vrstevníků** dítěte či adolescenta a konečně **sociální tlaky komunity**, v níž jedinec žije.

Kapitola 2. Vývoj prosociálního morálního uvažování a jeho význam v rozvoji osobnosti člověka. Jde o kapitolu, která od s. 57 do s. 85 shrnuje výsledky autorových dlouhodobých empirických výzkumů.

Cílem práce (viz s. 58) bylo popsat vývojové trajektorie jednotlivých typů prosociálního morálního uvažování u vybraného souboru žáků 2. stupně základní školy (věk 11–15 let). Dále pak proměnné, které tento vývoj u žáků ovlivňují. Šlo o vztah žáků k předmětu etická výchova, vztah žáků k učiteli, který tento předmět vyučoval, vztah učitele tohoto předmětu k žákům a konečně o smysluplnost života prožívanou žáky.

Výzkum měl charakter experimentu, v němž *experimentální* skupina žáků absolvovala výuku předmětu Etická výchova u aprobovaných a zkušenějších učitelů Etické výchovy (pod vedením autorů výzkumu se učitelé scházeli dvakrát ročně na workshopech, diskutovali o výuce daného předmětu, dostávali metodické plány a edukační materiály). *Kontrolní* skupina žáků buď absolvovala etickou výchovu u neaprobovaných učitelů, kteří se neúčastnili metodického školení, anebo žáci vůbec tento předmět v daném školním roce nenavštěvovali. Intervence u experimentální skupiny měla tedy charakter kvalifikované výuky Etické výchovy, u kontrolní skupiny šlo o nekvalifikovanou nebo žádnou výuku Etické výchovy.

- Problém vidím v tom, že se sledoval pouze výstup, tj. mezilidské vztahy, změny prosociálního uvažování, noodynamika, životní smysluplnost (s. 58), ale stranou pozornosti zůstala **reálná práce učitele i žáků** s obsahovou stránkou, s učivem Etické výchovy i s názory žáků, tj. vlastní intervenční snažení aprobovaných učitelů. Neví se tedy, jak konkrétně učitelé postupovali, jak velké rozdíly mezi nimi byly, nakolik citlivě reagovali na zvláštnosti svých žáků a jejich způsoby uvažování o morálních tématech. Víme o mezilidských vztazích, ale nevíme téměř nic o **dialogičnosti** výuky. **Neznáme průběh** experimentální etické výuky, známe jen měřené výstupy převážně na straně žáků.

Ve výzkumu byly použity tyto výzkumné metody: Dotazník PROM (5 příběhů), dotazník PROS (21 položek), Test noodynamiky T.N.D. (50 + 50 položek), Škála životní smysluplnosti (18 položek), Dotazník interakčního stylu učitele (48 položek). Dotazník pro hodnocení etické výchovy (7 položek).

² Muchová, L. *Morální výchova v nemorální společnosti?* Brno : Centrum pro studium demokracie a kultury, 2015. 334 s.

- Bylo by užitečné vysvětlit, **proč** v dotazníku PROM má hedonistický typ žakovského morálního uvažování tak nízkou reliabilitu typu vnitřní konzistence (0,535; 0,610; 0,436; 0,515). Nestačí jen říci, že jiným autorům to vychází obdobně.
- Nezdá se mně vhodné zadávat adolescentům ve věku 11–15 let Test noodynamiky, který má 50 + 50 položek. Je totiž otázkou, nakolik žáci tak **dlouhý test** vyplňovali seriózně.

Kapitola 3. Intenzifikace dialogu: přístupy k obohacování morálního uvažování.

Jedná se o kapitolu, která (s oporou o výzkumná data získaná autorem) hledá možnosti, jak *účinně intervenovat* do jednání učitele a žáků a tím zvýšit žakovské potenciality morálně usuzovat a morálně se chovat.

Poslední kapitola je vyvrcholením autorových snah o změnu dosavadního způsobu pedagogického uvažování o výchově charakteru a změně v dosavadní školní praxi morální výchovy. Autor tyto snahy výstižně označuje jako *obohacování* morálního uvažování o inspirativní podněty. Nejprve představuje tři dialogické koncepce, které by bylo možno využít také v rámci morální výchovy (badatelsky orientované vyučování; filozofie pro děti; dialogické vyučování).

Poté předkládá svou syntézu etiky ctnosti a dialogického přístupu. Shrnuje ji do čtyř tabulek, které v kondenzované podobě přibližují strukturu autorových názorů na podobu změny: 1. sedm základních komponent pojmu ctnost (s. 99), 2. tři domény morální reflexe v etické výchově (s. 101), 3. matice morální reflexe v hodinách etické výchovy (s. 102), 4. stupně, jimiž prochází výchova charakteru (s. 104). Autor nezapomíná ani na úvahy, jak nejlépe empiricky uchopit zkoumání toho, jak lidé morálně uvažují. Prezентuje celosvětově používané dotazníky typu VIA, ICM, SWIS, ale také využití funkční magnetické rezonance.

- Nesdílím názor autora na to, že funkční magnetická rezonance má ambici v budoucnu nahradit sebehodnotící dotazníky (*self-report*) při hodnocení morálního uvažování a rozhodování lidí. Tato přesná zobrazovací metoda může identifikovat, ve kterých oblastech mozku probíhá u uvažujícího člověka mozková aktivita, kde a v jakém rozsahu se zapojují kognitivní a emoční složky při různých typech úloh. Ale i zde je třeba vzít v úvahu **různé úrovně** poznávání psychické činnosti člověka. Snímaná aktivita mozku těžko zachytí vnitřní zvažování hodnot, domýšlení dlouhodobých důsledků jednotlivých alternativ, problematiku odpovědnosti jedince za přijaté rozhodnutí atd.

Dotazy pro obhajobu práce

1. Autor vydatně čerpá ze zahraniční literatury, což je dobře v případech, kdy se jedná o výklad různých přístupů ke zvolené problematice, obecných koncepcí, teorií. Problémem ovšem nastává ve chvíli, kdy uvádí výsledky empirických šetření, které proběhly v jiných zemích, v **jiných sociokulturních podmínkách**³, s jinou rodinnou

³ Dvě místa, kde je zmínka o problémech spojených s příslušností osob k odlišné kultuře, jsou pasáže na s. 40, kde autor připomíná specifika východoasijské kultury a západní individualistické kultury v chápání hanby a viny a na s. 83, kde autor cituje Schwartze: v severoamerické kultuře převažuje individualismus, afektivní a intelektuální autonomie, zatímco ve Střední Evropě převažuje spoléhání se na autoritu a konzervativní hodnoty.

výchovou, jiným školským vzdělávacím a výchovným systémem, jinými přístupy k etické výchově. Viz např. výklad na s. 13, 31, 33, 39, 54, 55, 82, 83 aj. Mohl byste tyto rozdíly okomentovat?

2. Autorovo pojetí prosociálního morálního uvažování adolescentů, jejich prosociálního jednání je úzce vázáno jednak na zvláštnosti adolescentů (např. prožívanou smysluplnost života), jednak na vývojové změny a také na interakční styl učitelů. Stranou zůstaly **životní situace**, jichž se žákovské morální uvažování týká a v nichž se prosociální jednání odehrává. Jakou roli podle autora morální situace hrají?
3. V celé práci autor zřetelně **odděluje kognitivní procesy** od procesů **emocionálních**; na řadě míst je staví až do protikladu. Soudobá psychologie však mění pohled emocionální procesy samotné i na vztah těchto dvou procesů.

Začíná používat souhrnné označení **afektivní** procesy a ty dělí na tři základní skupiny: afekty, emoce, a nálady.

V soudobé zahraniční literatuře už **afekt** není (jak se u nás tradovalo) výbuch silných emocí, který může mít dezorganizující vliv na jednání a myšlení člověka (Nakonečný). Nyní se chápe jako základní jednotka, stavební kámen všech afektivních jevů, který se nejsilněji projevuje v emocích a náladách. Jedná se o jednoduchý pocit člověka a nemusí být přiřazen k nějaké konkrétní příčině.

Emoce jsou nyní považovány za nejasnou („fuzzy“) kategorii a bývají nyní definovány pomocí svých typických složek, Emoce jsou tedy stavem či souborem procesů; jde o relativně krátké epizody jako odpověď na (zpravidla vnější) situace. Zahrnují: subjektivní prožitek situace, fyziologickou reakci, expresivní chování jedince, přidělení subjektivní významnosti dané situaci, **kognitivní** zhodnocení situace, **kognitivní** zhodnocení vlastních možností, motivační faktory ústící v tendenci jednat/nejednat a regulaci emocí. Jak by toto pojetí emocí ovlivnilo Vaše úvahy o prosociálním morálním uvažování žáků?

Závěr

Práce Mgr. Martina Brestovanského, Ph.D. s názvem *Prosociálne morálne uvažovanie: Prírodný vývin a intencionálny rozvoj* splňuje všechny náležitosti standardně kladené na habilitační práci. Autor v této originální práci prokázal svoji koncepční, teoretickou i výzkumnou erudici. Zpracoval téma morálního uvažování a morálního jednání u adolescentů, a to nikoli v podobě jednorázové sondy, nýbrž longitudinálního výzkumu.

Získané výsledky obohacují pedagogické poznání o vývojový pohled na morální rozhodování v citlivém vývojovém období žáků a žákyň a na výchovu charakteru. Dílčí kritické poznámky nic nemění na celkově pozitivním stanovisku oponenta.

Doporučuji proto, aby autorovi byl (na základě úspěšné obhajoby) v souladu s příslušnými předpisy udělen vědecko-pedagogický titul **docenta pedagogiky**.

Prof. PhDr. Jiří Mareš, CSc.

Ústav sociálního lékařství
Lékařské fakulty Univerzity Karlovy
v Hradci Králové