

Radka Angerová: *Mravní usuzování dětí školního věku. Bakalářská práce. – posudek vedoucího*

Zadání bakalářské práce bylo orientované na to, že autorka svůj vlastní empirický výzkum využije k tomu, aby vstoupila do diskuse s tradicí zkoumání morálního vývoje dítěte, kterou lze označit jako kognitivně konstruktivistickou. E. Turiel, autor kapitoly o vývoji morálky v kanonickém *Handbook of Child Psychology* (od nakladatelství Wiley; v šesté edici z roku 2006), tuto tradici spojuje s dědictvím J. Piageta a L. Kohlberga a s jejich ústředním zájmem o roli kognitivní stránky v morálním vývoji (na rozdíl od tradic spjatých s dědictvím S. Freuda a B. F. Skinnera s jejich ústředním zájmem o roli stránky afektivní). Kohlbergovo dílo pak svědčí o tom, jak relevance kognitivní stránky morálního vývoje dítěte vystupuje nejpřesvědčivěji v situaci, kdy má řešit morálně dilematické situace. Kohlberg zároveň sám již na počátku své badatelské kariéry dospěl k volbě povahy morálně dilematických situací pro výzkum a později i diagnostiku morálního vývoje dítěte: otevřené rozhovory o hypotetických situacích konfliktů, které představují skutečná dilemata i pro vzdělané dospělé; hrdiny většiny jeho dilemat jsou dospělí. Jako přípravný krok pro diskusi s kognitivně konstruktivisticky orientovanou odbornou literaturou se tedy autorka rozhodla soustředit na to, jak děti řeší morální dilemata. Na rozdíl od Kohlberga však chtěla, aby to byly situace konfliktů z "běžné" životní zkušenosti dětí, aby hrdiny byly jí zkoumané děti, případně jim známí, podobní. Proč?

Protože se autorka zároveň rozhodla svůj empirický výzkum provést v jednom etopedickém zařízení pro děti školního věku, kde byla angažovaná na celodenním oddělení (v roli praktikující studentky či dobrovolnice(?)), a prohloubit si tak svůj vhled do mravně problematické životní zkušenosti těchto dětí.

Co bylo v životní zkušenosti dětí mravně problematické, se autorka mohla dozvědět z *dokumentace*, které si celodenní oddělení vede ke svým klientům (záškoláctví, krádeže či poškozování cizích věcí, agresivita ve škole, užívání zakázaných látek či jejich distribuce, nerespektování autority učitelů či rodičů, nepřipravování se do školy, padělání dokumentů – zevrubněji viz s. 119-123). Otázkou bylo, zda tyto *přestupky* mohly být v životní zkušenosti dětí součástí "morálně dilematické" situace.

Jinými slovy šlo o to, jaké možné interpretace "motivace" daných dětí mohly vstupovat do hry, když se dopouštěly *porušování společenských pravidel*, za něž se dostaly do péče etopedické instituce. Konkrétněji, je jedinou možnou interpretací, že jednání porušující společenská pravidla jim mělo zprostředkovat "osobní potěšení", které je přitahovalo silnějším "hlasem", než byl "hlas" porušovaných společenských pravidel, resp. autorit je zprostředkujících (ať už svou identifikační přitažlivostí či pozitivně/negativně posilujícími podněty)? Již na základě rozboru zmíněné *dokumentace* začala autorka uvažovat ještě o dvou možných interpretacích "motivace" daných dětí. Jednak o samoúčelném vzdoru vůči společenským pravidlům či autoritám, které je zprostředkují. Jednak o tom, že by v životní situaci daných dětí mohl být ve hře i "hlas" jiného společenského pravidla, které by bylo svým způsobem v rozporu s tím porušovaným. Autorka pak již na základě *dokumentace* uvažuje o dvou takových pravidlech, která by se mohla dostat do rozporu s pravidlem *Nesmíš chodit za školu!*: (1) *Nesmíš být celý život obstarávaným dítětem!* (2) *Nesmíš se vzdát svého práva u nějaké skupiny druhých najít útočiště/azyl před šikanováním!* (s. 9-10) Ta druhá, resp. již třetí interpretace "motivace" dětí by pak odpovídala hledané "morálně dilematické" situaci. (Autorka sice uvádí, že tuto pojmovou práci odvedla v rámci *předvýzkumu* a odkazuje na svou seminární práci (s. 8), je mi však líto, že jsem dokumentaci této práce nenašel alespoň v *Příloze*.)

Úkolem vlastního empirického výzkumu pro bakalářskou práci pak bylo zodpovědět otázku "Jak dané děti definují svou problematickou životní situaci jako mravně problematickou?" v konkretizaci na tři podotázky: (1) Lze uvažovat o tom, že používají alespoň některý ze zvažovaných typů interpretace "motivace" svého chování? (2) Používají alespoň některé děti zvažovaný třetí, "morálně dilematický" typ? (3) A pokud ano, jak je to se zvažovanými podtypy, resp. se společenskými pravidly, která jsou vtahována do hry jako rozporná s těmi porušovanými? (Srovnej s. 13.) Empirický materiál zprostředkující to, jak dané děti uvažují o své "motivaci", získala autorka v rozhovorech s jednou dívkou a čtyřmi chlapci ve věku 12-15 let. Přepsané rozhovory prezentuje v *Příloze* (s. 68-113); vždy se stručným *portrétem*, získaným z *dokumentace*; který autorce zároveň sloužil i jako opora pro vedení rozhovorů a doplňkově pak pro jejich rozbor. Rozbory jednotlivých rozhovorů a shrnující úvahy autorka prezentuje v kapitolách 5. *Analýza rozhovorů* (s. 13-31; po jednotlivých dětech) a 6. *Shrnutí* (s. 32-47; po jednotlivých třech typech interpretace "motivace" dětí). A jakkoli mohou tyto úvahy místy působit tápavě, arbitrárně, diskutabilně, když se autorka potýká s komplikovaností interpretace "mechanismu motivace" v konkrétních případech epizod či aspektů dětmi popisované životní situace (co je vlastně to libé či nelibé, přitažlivé či odpuzující; jaká pravidla a v jakém zprostředkování vstupují do hry; a jak je to předešle vyjádřené v řeči dětí) – mají svou nespornou hodnotu v celkové práci odvedené na orientaci v problematické životní situaci daných dětí. Hlavně však celkem přesvědčivě dokumentují to, že autorka dospívá ke svým výsledným zjištěním a závěrům oprávněně. K jakým?

(1) Že lze uvažovat o tom, že dané děti používají alespoň některý ze zvažovaných typů interpretace "motivace" svého chování. Nenašla vlastně jen ten druhý – což je možná překvapivé vzhledem k tomu, jak často se v *dokumentaci* objevuje kategorie *přestupků* "nerespektování autority učitelů či rodičů". Nenašla však ani žádný nový typ.

(2) Čtyři z pěti dětí používají také třetí, "morálně dilematický" typ interpretace "motivace" svého chování (u toho pátého by se o tom *teoreticky*, možná poněkud násilně, dalo uvažovat také).

(3) Kromě těch dvou již zvažovaných pravidel pak našla ještě jedno, resp. dvě další společenská pravidla, která mohou být vtažena do hry jako rozporná s těmi porušovanými: *Nesmiš se vzdát svého práva sebeobrany vůči bezohlednosti druhých!* a *Nesmiš se vzdát práva na smysluplné a aktivní využití svého času!* (to druhé využívané *okrajově* či *teoreticky*). (Viz též schematické shrnutí s distribucí jednotlivých dětí v *Příloze* – s. 67.)

Diskusi vlastních zjištění a závěrů pak autorka pojala poněkud netradičním a překvapivým způsobem. Zkratkovitě řečeno, používá teorie stádií vývoje mravního usuzování Piageta a Kohlberga k úvahám o tom, jaké způsoby usuzování (charakteristické pro jednotlivá stádia) se dají nalézt u jednotlivých dětí. Na první pohled pak jakoby celý "podnik" směřoval jen k tomu, že si autorka připraví jakousi předběžnou diagnózu jednotlivých dětí, kterou by si pak mohla ověřit pomocí empirie získané metodami daných autorů. Na první pohled tak může být také líto, že autorka nediskutuje třeba takové otázky, problematické z hlediska kognitivního konstruktivismu, jako je dětmi používaná míra explicitnosti a jasnosti formulace situačně platných pravidel a objektů-hodnot, nebo to, že relevantní pravidla se nemusí týkat jen povinností vůči druhým (většina z Kohlbergových dilemat), ale též povinností/práv vůči sobě samému (snad jen to prvé, o chlapci, co chtěl jet na tábor). Nakonec jí to však vede k několika zajímavým postřehům a spekulacím – zmíním jen některé. (Pomím tak hodnocení toho, že k prezentaci myšlenek těchto autorů (s. 124-131) používá z valné části prameny „z druhé ruky“; že jí pak někdy vzdorují pravidla zápisu odkazů na literární prameny; že a jak se pokouší diskutovat též s O. Matouškem, údajně etopedem, který navazuje na Kohlberga; že se do diskuse snaží vtáhnout i M. Vágnerovou, u níž je otázkou, nakolik jí lze řadit k těm, kteří zkoumají morální vývoj dětí z perspektivy kognitivního konstruktivismu.)

Jednak, že její děti by mohly používat způsoby mravního usuzování charakteristické pro různá vývojová stádia, že by mohly používat více způsobů usuzování. Což je otázka, která sama o sobě by mohla volat po zevrubnějším studiu daných autorů se záměrem zjistit – jak se s touto možností vyrovnávají.

Jednak, že se jí dané děti v celku nejevily jako zaostalé z hlediska vývojových stádií příslušných pro daný věk dle zmíněných autorů. Autorka pak spekuluje o tom, zda mimořádná zkušenost s nespravedlivými dospělými u daných dětí nevedla spíše k nezvládnutému tlaku na urychlení vývoje jejich mravního usuzování, díky kterému pak sice vnímají morální dilematickosti v jejich problematické životní situaci (vs. vnímání situace jako upravené jen jedním pravidlem), avšak s tím, že je tato citlivost jen podporuje v konkrétních "delikventních" volbách. A nakonec pak autorka spekuluje o tom, že by tak dané děti možná spíše než trénink v disciplíně vůči autoritě společenských pravidel či trénink v mravním usuzování těch nejvyšších úrovní (autonomní či postkonvenční) potřebovaly trénink a asistenci v používání přijatelnějších prostředků řešení konkrétních aspektů problematičnosti jejich životní situace, díky kterým se ta porušovaná pravidla dostávají do rozporu s jiným, výše zmíněnými, společenskými pravidly.

V souhrnu tak soudím, že autorka úspěšně splnila požadavky na bakalářskou práci, ty společensky zadané i ty, které si vytyčila osobně ve vztahu ke "zkoumaným" dětem. Myslím, že svou práci rozhodně může obhájit úspěšně.

V Praze 24. 5. 2011

PhDr. Miroslav Klusák, CSc.