PSYCHOLOGIE MORÁLKY A VÝCHOVA CHARAKTERU ŽÁKŮ

Kamila Šťastná

VACEK, P. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. ISBN 978-80-7435-108-2.

Theodor Roosvelt v jednom ze svých výroků prohlásil, že učit znalostem a ne morálce znamená vytvářet hrozbu pro společnost. Zejména ve Spojených státech se problematice výchovy charakteru věnuje poměrně značná pozornost. V našem prostředí i přesto, že se čím dál více hovoří o krizi hodnot, je toto téma stále ještě popelkou. Český učitel nemá dostatek vhodné literatury, která by mu napomáhala rozvíjet charakter žáků. Výjimku tvoří některé předválečné publikace, například od O. Chlupa, J. Černého, J. Bartoně či novější díla od O. Rocheho, L. Lencze, S. Kučerové, H. Heidbrinka nebo P. Vacka.

Pavel Vacek je na tomto poli naším předním odborníkem, který navázal na zahraniční studie a vydal na toto téma celou řadu publikací. Jeho kniha Psychologie morálky a výchova charakteru žáků je prací habilitační, jež doplňuje jeho předchozí díla. Autor v ní předkládá tezi, že pozitivní rozvoj charakteru může být za určitých podmínek úspěšný i v české škole. Potom to v knize jasně dokládá jak vlastními, tak i zahraničními výzkumy.

V úvodu autor vymezuje téma poukazem na jeho povahu psychologickou i pedagogickou. Knihu tudíž rozdělil do dvou hlavních částí. První čtyři kapitoly jsou spíše psychologické a další čtyři pedagogické; obě roviny jsou nicméně v celé práci navzájem provázané.

V první kapitole představuje Vacek známé psychologické koncepce morálního vývoje. Setkáme se zde například s teorií psychoanalytickou, sociálního učení či kognitivní teorií morálního vývoje. Kognitivní teorii věnuje více prostoru než ostatním a provádí zde praktický výzkum, kterým potvrdil Piagetovu představu heteronomní a autonomní morálky. Vacek dodává, že Piagetovy příběhy děti bavily, dají se v našem prostředí dobře využít, poskytují možnost nahlédnout do dětského světa a mohou ovlivnit morální vědomí žáků. Dále se zabývá známou koncepcí L. Kohlberga. Líčí jednak známá stadia morálního vývoje, ale také tohoto proslulého morálního psychologa

v řadě bodů kritizuje. Zmiňuje například E. Simpsona, který tvrdí, že v některých kulturách nebyla nalezena postkonvenční úroveň, nebo Williamsovy, kteří zastávají názor, že třetí a čtvrté stadium se mohou rozvíjet paralelně, či H. D. Salzteina, který kritizuje metodiku, respektive abstrakci některých Kohlbergových příběhů. Věnuje se i známé kritice od C. Gilliganové, která Kohlbergovi vytýká jednostranný mužský pohled. Svým vlastním výzkumem Vacek dokládá, že se v morálně vyšším stadiu nacházeli žáci, od kterých by se to nečekalo, totiž ti, kteří měli například horší prospěch nebo problémy s kázní.

Ve druhé kapitole se Vacek zamýšlí nad činiteli morálního vývoje. Upozorňuje na H. Muszynského, který mezi ně řadí například intelekt, emocionalitu, volní a postojové charakteristiky, dále vnější faktory, jako jsou sociální prostředí, vzory, hodnoty, obsahy a metody výchovy. V souvislosti s inteligencí zmiňuje rozdíl mezi Piagetovým pohledem, který vnímá inteligenci jako rozhodný faktor, oproti Kohlbergovi, který spatřuje tuto složku jako důležitou, ne však pro morální vývoj rozhodující. Vacek svými výzkumy potvrzuje, že děti porušují pravidla nejen proto, že by jim nerozuměly, ale také proto, že jim často chybí potřebné dovednosti nebo jejich porušení zkrátka láká svou dynamikou a zábavou. Dodává zajímavý fakt, že děti žijí jakoby ve dvou světech, reálném a modelovém.

Ve třetí kapitole řeší autor otázku zla a dobra. V souvislosti se známými výzkumy S. Milgrama a P. Zimbarda uvádí 10 kroků vedoucích k ubližování druhým, k tzv. Luciferovu efektu. Patří sem například dodržování pravidel, která nemají smysl, rozptýlení zodpovědnosti nebo postupování cestou zla malými krůčky. Milgram i Zimbardo výzkumem dokázali, jak významnou úlohu v jednání hrají přidělená role a situační podmínky. Zimbardovy studie směřovaly rovněž k prevenci, jak zlu předcházet. Mezi tyto preventivní kroky patří posilování ochoty, přemýšlení o věcech, podporování smyslu pro osobní zodpovědnost, oceňování kladné sociální normy, respektování odlišnosti a nepřipuštění obětování své svobody za slib bezpečnosti.

Následně se Vacek zabývá prosociálním chováním a altruismem. Kromě různých definic těchto pojmů pojednává o jejich vývoji a povaze. Prezentuje J. Janouška a I. Slaměníka, kteří vykládají prosociální jednání na základě sociální výměny nebo norem sociálního chování a empatie. Vacek představuje názor M. L. Hoffmana, který našel spojitost mezi altruistickým chováním a vztahem mezi rodičem a dítětem, nebo dokládá skutečnost, že už sám

přirozený výběr favorizuje tendenci pomáhat druhým. Vacek též uvádí zjištění N. Eisenberg-Bergové, která předpokládá, že mravní jednání nemusí být prosociálně ani eticky motivováno.

Dále Vacek zajímavým způsobem nahlíží na souvislost mezi morálním usuzováním a morálním jednáním. Upozorňuje, že morálně usuzovat ještě neznamená automaticky podle toho jednat. Poukazuje na závěry výzkumů H. Hartshorna a M. Maye, kteří zkoumali čestnost a nečestnost u adolescentů. Doložili, že mezi výchovou a skutečným chováním není souvislost. Vacek podnikl vlastní výzkum, který potvrdil, že prakticky neexistuje vztah mezi tím, co žáci říkají, a mezi tím, jak jednají. Dodává, že pokud chce člověk jednat mravně, je třeba rozvinout volní a charakterové vlastnosti, jako jsou cílevědomost, vytrvalost, houževnatost, statečnost, čestnost či zásadovost. V souvislosti s tím předkládá Lickonův model „dobrého charakteru", který znázorňuje, že morální jednání je podmíněno kompetencí, vůlí a zvykem.

Čtvrtá kapitola je zaměřena na školní podvádění, čímž se rozumí napovídání a opisování. Vacek provedl výzkum školního podvádění a své výsledky konfrontoval se zahraničními výzkumy. Jako nejčastější důvody napovídání byly uváděny snaha pomoci, zajištění obdobné pomoci nebo třeba snaha obelstít učitele či upozornit ho, že látku ovládám. Překvapivé je, že děti, které nikdy nepodváděly, uvádí čestnost jako svůj motiv jen zřídka, častějšími důvody jsou strach z potrestání, vlastní prospěch, sobectví, nezájem o druhého nebo neznalost látky.

Další kapitola je zaměřena na koncepce mravní výchovy. Vacek zde představil program prosociální výchovy od španělského psychologa O. Rocheho. Tento program byl přejat do českého školství a vyučuje se v předmětu etická výchova. Vacek připomíná, že právě mravní výchova byla v době socialismu nejvíce postiženou oblastí. Poukazuje na často zmiňované klišé, totiž že etická výchova jako samostatný předmět není potřebná, protože je v podstatě prostoupena všemi předměty. Dodává, že v praxi to znamená, že je všude, ale v podstatě nikde. Poté podrobně pojednává o jednotlivých metodách mravní výchovy a poukazuje na jejich možnosti a využití. Velkou důležitost přikládá způsobu výuky, kdy výuka musí být přitažlivá, téma konkrétní a žákům musí být dán prostor k vlastním, převážně samostatným myšlenkovým pochodům.

V šesté kapitole se Vacek zabývá hodnotami, jejich kategorizací, strukturou, utvářením a také projekty a programy, které k hodnotám vychovávají.

V souvislosti s utvářením hodnotového systému zmiňuje P. Saka, který považuje za rozhodující činitele při tvorbě hodnotového systému materiální podmínky života, sociální a výchovné instituce a vlivy ekonomické a politické sféry. Autor představuje jednotlivé projekty k hodnotám, jako je například Living Values Education Program. Tento projekt např. preferuje dvanáct klíčových osobnostních a sociálních hodnot, mezi které patří spolupráce, svoboda, štěstí, poctivost, skromnost, láska, mír, respekt, zodpovědnost, tolerance, svornost a jednota.

V sedmé kapitole seznamuje Vacek čtenáře se dvěma projekty na výchovu charakteru žáků. Jedná se o projekt T. Lickona a M. W. Berkowitze. Podrobně projekty rozebírá, u Lickona například představuje jedenáct principů účinné výchovy charakteru, kde základními pilíři jsou respekt a odpovědnost. U Berkowitze zdůrazňuje spíše porozumění a soucit.

V poslední kapitole nahlíží na osobu učitele. Zamýšlí se nad rolí kompetentního učitele, nad jeho možnostmi, východisky a jeho přípravami. Provedl výzkum, jímž se snažil tyto faktory zkoumat. Své výsledky shrnul do prosté, ale jasné věty: *„Působit ve škole na mravní stránku žáků je důležité, ale příliš se to nedaří“* (Vacek, 2011, s. 158). Svým výzkumem mimo jiné předložil i nejčastější projevy neetického chování ze strany učitelů. Jedná se o povyšování se nad žáky, jejich zesměšňování, užívání ironie, ponižování, nespravedlivé hodnocení, měnění pravidel, fyzická agrese, vulgární chování a učitelův špatný příklad. Dalšími nejčastějšími negativními faktory jsou egoistické sebeprosazování, nezájem o profesi, lenivost, nedbalost, špatný vztah k žákům jako k osobnostem nebo zneužívání moci. V souvislosti s úrovní realizace mravní výchovy na školách Vacek připomíná, že chybí literatura, systematičnost a komplexnější přístupy.

Ve své práci Vacek podal celou řadu konkrétních příkladů a odkázal na poutavé zahraniční internetové stránky, kde může pedagog hledat další inspiraci. Kniha se výborně a poutavě čte, a tak se stává přístupnou široké veřejnosti. Pavel Vacek upozornil na aktuálnost a důležitost tématu mravní výchovy, o jehož velkém významu a smyslu nepochyboval ani J. A. Komenský, kterého Vacek v knize připomíná: *„Koneckonců kým jiným a kde jinde (vedle rodiny) mají být mládeži vštěpovány všecky ctnosti bez výjimky. Neboť z toho, co je řádné a mravné, nelze vyjímati ničeho, nemá-li povstati mezera a porušení harmonie“* (Vacek, 2011, s. 123).

Kontaktní adresa
Mgr. Kamila Šťastná
Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy
U Kříže 8
150 00 Praha 5
email: kamila.stastna@seznam.cz