

VYSOKOŠKOLSKÉ SKRIPTÁ
Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity



Ivan Podmanický

TEÓRIA A PRAX ETICKEJ VÝCHOVY 1

2012

Trnavská univerzita v Trnave

© Mgr. Ivan Podmanický, PhD.

Recenzenti:

Doc. PaedDr. Tomáš Jablonský, PhD.

Mgr. Martin Brestovanský, PhD.

Za odbornú stránku skript zodpovedá autor.

ISBN 978-80-8082-550-8

**Venované Ladislavovi Lenczovi,
autorovi koncepcie etickej výchovy na Slovensku.**

Obsah

| | |
|---|----|
| Úvod..... | 5 |
| 1. Aktuálne úlohy didaktiky v súčasnosti..... | 7 |
| 1.1 Formovanie osobnosti žiaka v školskej edukácii | 10 |
| 1.2 Výchova ako teoretický a praktický fenomén | 13 |
| 1.3 Humanistické prístupy vo výchove a didaktika..... | 18 |
| 1.4 Výchova k hodnotám..... | 22 |
| 1.5 Humanistické trendy vo výchovných projektoch v Slovenskej republike | 27 |
| 2. Základy didaktiky etickej výchovy | 30 |
| 2.1 Analýza a filozofia predmetu etická výchova | 35 |
| 2.2 Domény etickej výchovy | 40 |
| 2.2.1 Vízia etickej výchovy | 41 |
| 2.2.2 Výchovný program etickej výchovy | 46 |
| 2.2.3 Výchovný štýl etickej výchovy | 52 |
| 2.2.4 Vybrané metódy | 56 |
| 2.3 Modifikovaný model R. Rocheho | 64 |
| Záver..... | 68 |
| Literatúra | 69 |
| Zoznam skratiek | 72 |

Úvod

„Keby na zemi vládla láska, nepotrebovali by sme žiadne zákony.“

(Aristoteles)

V ľudských dejinách sa našlo množstvo osobností, ktoré odkázali nasledujúcim generáciám svoje videnie a vnímanie vtedajšieho sveta. Nie všetky zanechané výroky mali trvalejšiu platnosť a mnohé boli len aktuálne bonmoty v daných historických alebo situačných súvislostiach. Aristoteles však zanechal myšlienku, ktorá sa ako ústredná niť vinie celými ľudskými dejinami: že láska nie je len sentimentálny citový poryv a inšpiratívna múza pre umelcov, ale základný konštitučný prvok človeka.

Každá historická doba má svoje problémy a možno sa jej súčasníkom zdá, že je príliš zložitá a určite ťažšia ako tá predchádzajúca. Netrúfam si povedať, či tá dnešná je ťažšia, to nie je ani cieľ tejto publikácie. V každom prípade je vo svojej realite, zložitosti, kráse i škaredosti niečím iná. Zabúda často na to, že človek nie je vládca vesmíru a jeho ontogenetický životný príbeh nie je o zhromažďovaní materiálnych „istôt“ ani o pocite z nasýtenosti svojich pudových potrieb. Pokiaľ sa uberá týmto smerom, zostáva vo svojej egoistickej podstate sám. Tá mu totiž neumožňuje akceptovať povinnosti, sankcie, limity ani obmedzenia. Neumožňuje mu taktiež prijímať ideál odopierania ani obete, lebo vidí iba sám seba. V podstate rešpektuje len právo na uspokojenie túžby či na svojské chápanie individuálneho šťastia.

Ponuka bezbolestných noriem etického života vedie k odklonu od základnej myšlienky Aristotela uvedenej na začiatku. Život je skutočne v prvom rade o láske. Bez nej celý život čosi hľadáme, ale nikdy nenájdeme. Láska má však svoje nároky a nebude sa rozvíjať sama od seba. Každý deň treba pre ňu čosi konkrétne urobiť. Preto sa na tomto mieste natíska otázka: môže existovať akákoľvek podoba vzťahu medzi ľuďmi bez ich úsilia, vzájomného obetovania a nadstavenia sa, obmedzenia či pokory? Na to nadväzuje ďalšia otázka: dá sa zmysluplne realizovať vzťah k druhému, bez uvedomovania si potreby aj jeho šťastia? Pokiaľ človek nemá pred očami osobu alebo vec, na ktorej mu záleží a vidí iba sám seba, nemá ani zmysluplný motív na sebarealizáciu.

Pre dobro ľudstva by bolo vhodné a prínosné orientovať sa na takú edukáciu, ktorá bude pretvárať človeka v osobnosť, schopnú prekročiť samú seba, spolupracovať, vidieť aj situáciu toho druhého. V našom edukačnom prostredí nie je veľa predmetov, ktoré sa explicitne zaoberajú naznačenými problémami. Jeden z nich pod názvom etická výchova bol

zaradený do školskej edukácie v roku 1993. Ako pri všetkom novom, začínajúcom, aj tu sa v počiatočnej fáze vyskytli problémy prameniace možno z jeho nepochopenia, či prvotnej nedôvery. Dôležité však bolo, že koncepcia etickej výchovy rešpektovala podmienky pluralistickej spoločnosti a nevyžadovala veľké organizačné zmeny v školstve, mohla sa na základných a stredných školách začať cez tento vyučovací predmet realizovať výchova podporujúca prosociálnosť.

Súčasťou prípravy budúcich učiteľov akademických, výchovných a umelecko-výchovných predmetov v kombinácii s etickou výchovou je na Pedagogickej fakulte TU aj absolvovanie kurzu Teória a prax etickej výchovy. Preto má táto publikácia ambíciu ponúknuť penzum poznatkov nielen absolventom tohto kurzu, ale každému, kto má záujem dozvedieť sa niečo o historickej genéze, teoretických východiskách, cieľoch a metodike etickej výchovy.

Publikácia je rozdelená do dvoch častí. Prvá s názvom *Teória a prax etickej výchovy 1* spracováva základné pojmy predmetovej didaktiky, filozofické a teoretické východiská predmetu, podmienky jeho vzniku v podmienkach Slovenskej republiky a klarifikuje jednotlivé zložky výchovného projektu etická výchova. Druhá časť *Teória a prax etickej výchovy 2* sa venuje procesuálnej stránke etickej výchovy, t. j. cieľom, zásadám i špecifikám práce na hodinách a osobnosti učiteľa etickej výchovy. Samostatnú pozornosť som venoval i problematike učiteľskej praxi.

Predkladanú publikáciu si dovoľím ponúknuť absolventom pedagogických fakúlt s nádejou, že pochopia predmet etická výchova v celej jeho šírke, dostatočne si prehĺbia a zosystematizujú vedomosti, didaktické a metodické postupy. Lebo do každej doby sa rodia deti, ktoré očakávajú od dospelých nielen bezpodmienečné prijatie a lásku, ale aj múdrosť a praktickú zručnosť, ktoré by im napomohli orientovať sa v realite života. K tomu ale pedagógova musia byť dostatočne pripravení.

Autor

1. Aktuálne úlohy didaktiky v súčasnosti

„Alfou a omegou našej didaktiky nech je hľadať a nachádzať takú metódu, aby učitelia vyučovali menej, žiaci sa však naučili viacej, aby v školách bolo menej zhonu, nechuti a márnej práce, zato však viacej pohody, zaujímavej činnosti a trvalého úspechu v učení...“

(J. A. Komenský, Veľká didaktika)

Počas celej svojej genézy pociťovalo ľudstvo potrebu nielen zabezpečiť základné podmienky pre život svojho potomstva, ale zároveň aj nutnosť, čo najlepšie ho pripraviť na reálny život. V každom dejinnom období učilo svoje deti chodiť, rozprávať, stravovať sa či základným hygienickým návykom. V každej etape svojej histórie si však vo väčšej alebo menšej miere uvedomovalo nevyhnutnosť „osobnostne vyzbrojiť“ nastupujúcu generáciu, aby ona dokázala nadviazať na vtedajšie tradície, mravné normy, poznanie, ďalej ho rozvíjať i odovzdávať a pritom sa vyrovnávať s neuhmi vtedajšej doby. Didaktické úvahy J. A. Komenského svedčia o veľkej snahe hľadať primerané spôsoby a formy, ako tento cieľ naplniť.

Pedagogika je práve tou vedou, ktorá sa zaoberá neustálou a celoživotnou výchovou a vzdelávaním detí, mládeže, dospelých i starých. Vo všeobecnosti môžeme povedať, že sa zameriava na celospoločenské problémy i na výchovu ako na celok s jej všetkými čiastkovými formami ako napr. školská výchova, výchova mimo vyučovania, výchova realizovaná cez rôzne spoločenské či kultúrne inštitúcie, rodinná výchova. Jej úlohou je skúmať najmä všeobecné zákonitosti výchovy a vzdelávania, nastoľovať požiadavky umožňujúce rozvíjať plnú integritu človeka v jeho fyzicko-duchovnej celistvosti.

Medzi pedagogické vedy zaraďujeme aj všeobecnú a predmetovú didaktiku. Obsahová náplň predmetu didaktika mala svoju genézu ovplyvnenú podmienkami daného historického obdobia. Samotný pojem didaktika je z etymologického hľadiska odvodený od slova „*didaktikos*“ (gréč.), čo znamená zdatný, schopný, spôsobilý na vyučovanie. Z tohto slova odvádza kmeňový základ *didakt*, ako neurčitú slovesnú formu slova *didaskein* – učiť niekoho, poučovať, zrozumiteľne vysvetľovať, dokazovať. Ak sa k termínu *didakt* pripojí prípona – *ikos* – *didaktikos* (slov. – ický; didaktický), tak ten potom vyjadruje význam v zmysle didactickej, učiacej, vyučujúcej, poučajúcej osoby (Švec, 1998; Skalková, 1999).

V historickom kontexte klasickej gréckej výchovy a vzdelávania – *paidea*¹, mal pojem *didaskhein* dvojaký význam: 1. vyučovanie, ako činnosť vychovávateľa, učiteľa (didaskolos, gramatikos); 2. učenie sa – ako činnosť žiaka (educant).

Začiatkom 17. storočia sa didaktika v pedagogickom zmysle prekladala z latinčiny ako „spôsob učenia“, „umenie vyučovať“, „učebné umenie“. Slovo didaktický ako pedagogický termín použil ako prvý W. Ratke (1571 – 1635) v zmysle označenia cesty učenia. Jeho súčasník J. A. Komenský rozumel pod didaktikou „všeobecné umenie, ako naučiť všetkých všetkému“. Do tohto pojmu zahŕňal všeobecné otázky cieľov a úloh výchovy, obsahu vzdelania a výchovy, i otázky obsahov konkrétnych predmetov mravnej, náboženskej a telesnej výchovy. V 19. storočí sa o rozvoj didaktiky zaslúžili najmä J. Pestalozzi, F.W. A. Diesterweg, J. F. Herbart, ktorí sa systematickejšie zaoberali otázkami teórie vyučovania, začali nazývať túto časť pedagogiky didaktikou a rozvíjali ju v podstate ako samostatnú súčasť pedagogiky.

V historickej genéze didaktických a pedagogických smerov môžeme zhrnúť problémy týkajúce sa rozdielného vnímania didaktiky do niekoľkých oblastí (Švec, 1988):

- Terminologická nejednotnosť a nedisciplinovanosť;
- Pojmová nejasnosť a viacvýznamovosť;
- Problematika gnozeologicko-metodologických prístupov a teoretických koncepcií.

S terminologickou nejednotnosťou sa môžeme stretnúť aj v súčasnosti. Tá je pravdepodobne spôsobená aj rozmanitosťou domácich a inojazyčných výrazov s tým istým slovným gréckym výrazom. Preto sa pojem didaktika vyskytuje v odbornej literatúre len v niekoľkých národných jazykoch a v rôznych významoch. Tento stav sa odzrkadľuje aj v súčasnosti, keď sa termín didaktika nevyskytuje ani v tak reprezentatívnom prameni, akým je medzinárodný glosár termínov špeciálnej pedagogiky UNESCO, v ktorom sa nezdôvodňuje ani termín didaktika, ani špeciálna didaktika. Pojmy vyučovanie, vzdelávanie, výchova, metodika, didaktika a pedagogika tu v podstate zhŕňa široko chápaný anglický termín – *education*. Ten má svoj etymologický pôvod v latinskom slove „*educatio*“ – vychovávanie, výchova, odchovanie (Novotný, 1955, s. 455), ktoré vychádza zo slovesa „*educō*“, „*educere*“, majúce niekoľko významov – vychovávať, vypestovať, vyviesť, vytiahnuť, porodiť, vybudovať. V našom jazyku pod termínom edukácia rozumieme spojenie výchovy

¹ *paidea* – kľúčový pojem v antike, ktorý sa ťažko prekladá, skôr významovo klarifikuje, v pôvodnom zmysle znamenal formu „starostlivosti o dušu“; jednota duševnej a telesnej kultúry, duševná kultúra (Petráčková, 1997), pohyb vo vnútri človeka vedúci k dozretiu jeho človečenstva, k obráteniu, precitnutiu duše, v platónskom význame „*metanoia*“ – k premene (Pelcová, 2000)

a vzdelania, kde „vzdelávanie je súčasťou výchovy a nie naopak, ako sa doteraz tradičné vzťahy definovali“ (Zelina, 1993, s. 9).

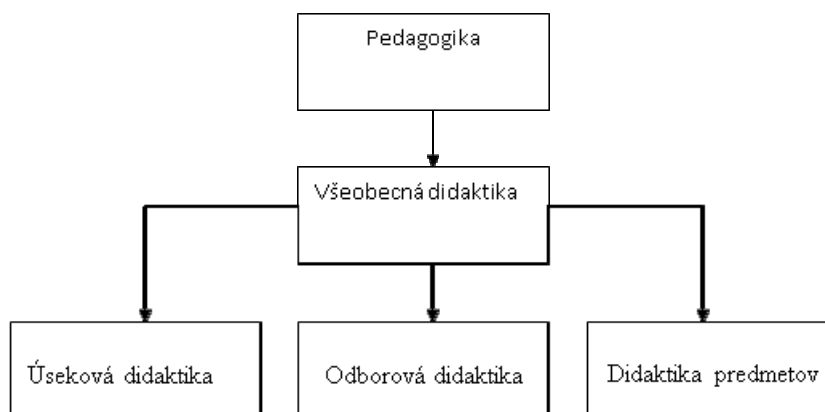
Didaktika patrí k najprepracovanejším pedagogickým predmetom a napriek niektorým názorom v súčasnosti, že už nemá v podstate čo rozpracovávať, stojí v každom období pred ňou úloha vhodne reagovať na nové podnety vychádzajúce z vývoja ľudskej spoločnosti. Rozvíjajúca sa veda, technologizácia spoločnosti, meniaci sa životný štýl zvyšujú nároky nielen na vzdelanie jedinca, ale i na jeho celkovú osobnostnú prípravu. Pre didaktiku to znamená nielen prehodnocovať, napr. obsah vzdelávania, používané metódy, prístupy k hodnoteniu žiakov, ale i hľadať, inovovať, zavádzať, využívať nové netradičné prístupy a efektívnejšiu organizáciu edukačného procesu.

Pod inováciou v didaktike môžeme podľa Petláka (2005, s. 9) rozumieť zameranie sa na tieto oblasti edukačného procesu:

- Výber cieľov edukácie;
- Formulovanie cieľov edukácie;
- Formulovanie cieľov vyučovania a učenia sa žiakov;
- Formulovanie a realizovanie didaktických zásad v meniacich sa podmienkach vyučovania;
- Hľadanie nových didaktických zásad;
- Eliminovanie transmisívnych vyučovacích metód;
- Rozvíjanie aktivizujúcich metód a foriem;
- Hľadanie takých metód a foriem edukácie, ktoré rešpektujú individualitu osobnosti a umožňujú jej všestranne sa rozvíjať.

Všeobecná didaktika rieši tieto problémy celkovo, bez ohľadu na špecifiká jednotlivých edukačných predmetov. Delenie didaktiky podľa vzdelávacích obsahov znázorňuje nasledujúca schéma:

Obrázok 1 Delenie didaktiky (Švec, 1988, 1991; Turek, 2010)



Úseková didaktika zahŕňa napr. didaktiku všeobecného vzdelávania; didaktiku vzdelávania učiteľov; didaktiku výchovovedy. Súčasťou *odborovej didaktiky* sú napr. didaktika prírodovedných predmetov, jazykových predmetov či výchovných predmetov. *Didaktiku predmetov* tvoria napr. didaktika matematiky, slovenského jazyka.. Súčasťou tejto skupiny je aj predmetová didaktika etickej výchovy.

Parafrázujúc Šveca (1988) môžeme povedať, že do pôsobenia didaktiky etickej výchovy ako predmetovej didaktiky bude patriť:

- Stanovenie cieľa a obsahu predmetu;
- Skúmania špecifik predmetu – napr. výber poznatkov, potrebných zručností, vytvorenie ich systému;
- Stanovenie požiadaviek procesualnej stránky predmetu – zvolené metódy, zásady, výchovný štýl učiteľa, organizačná forma, materiálne prostriedky;
- Vplyv jednotlivých činiteľov na efektivitu hodín etickej výchovy – napr. osobnosť učiteľa, forma jeho prípravy, klíma školy;
- Analýzy vzťahu predmetovej didaktiky k iným vedným disciplínam;
- Genéza predmetu v školskej edukácii SR.

1.1 Formovanie osobnosti žiaka v školskej edukácii

Človek je nielen *homo faber, homo poeta, homo ludens, sapiens, religiosus, ale i homo educantus*, ktorý, aby mohol byť sám sebou, potrebuje byť vychovávaný. Rodí sa ako bezmocná bytosť, dlhodobo odkázaná na pomoc iných. Stará pedagogická múdrosť hovorí, že „výchova dieťaťa je jeho druhým narodením“ (Tomášek, 1992, s. 7). Tento proces sa neodohráva mimo človeka, ale stáva sa súčasťou jeho bytia. Človek je počas svojho ontogenetického vývinu vychovávaný, prípadne sám vychováva. Jeho predstavy o výchove sú ovplyvnené vychovávateľmi, ktorí ho vychovávali podľa toho, ako oni rozumeli výchove. Tým sa každý jednotlivец stáva súčasťou „dejinného reťazca porozumenia výchovy“ (Michálek, 1996, s. 10).

Ako sa rozširovalo poznanie ľudstva, prehlboval sa aj obsah výchovy. Pôrodnické umenie (v zmysle Sokratovom) postupne nadobúdalo čoraz hlbší etický obsah. Výchova už nebola „len“ tým procesom, z ktorého mala vzniknúť nová kvalita života, ale v ktorom sa mali prebúdzat a mobilizovať duševné sily tak, aby rozvíjali bytie nielen v zmysle „byť

človekom“, ale ešte viac – „byť človekom uprostred iných ľudí“. Tento vnútorný pohyb v človeku, ktorý prostredníctvom starostlivosti formuje jeho človečenstvo, ideu ľudstva a ľudskosti, ho otvára pre pravdu bytia a poznania toho, kým je. Výchova sa tak javila ako proces učenia sa životu. Zároveň však vytvárala priestor pre realizáciu lásky a tým napĺňanie skutočného „človečenstva“ (Mráz, 2001, Podmanický, 2008).

Utváranie osobnosti ovplyvňuje množstvo faktorov. Okrem genetických dispozícií je to celý priebeh prenatálneho obdobia, ranné štádia postnatálneho obdobia (imprinting)² a v neposlednom rade sociálne prostredie, v ktorom dieťa vyrastá. Zvlášť výrazne na neho pôsobia situácie, ktoré zasahujú referenčný rámec³, do ktorého môžeme zahrnúť napr. seba prijatie, obraz svojho fyzického ja, zvnútornené hodnoty atď. Prežité životné situácie spontánne utvárajú osobnosť človeka a významne ovplyvňujú jeho ďalšie smerovanie (Průcha, 2011).

Výchova mala svoje nezastupiteľné miesto v každej etape ľudského vývoja, hlavne vo svojom zámernom a cieľavedomom pôsobení na osobnosť vychovávaného. Umožňuje mu objaviť podstatu a zmysel života, vedie ho k poznávaniu seba samého i k uvedomovaniu si svojich limitov, čím naplňa cestu k múdrosti (Pinz, 1999). Výchova neznamená vysvetľovať nejaké idey a nedá sa zúžiť len na informácie či strohé poučenie s poznámkou – nech si dieťa vyberie. Už pred takmer 400 rokmi si J. A. Komenský uvedomoval, že mládež je zraniteľná a treba ju chrániť pred predčasným pochybovaním, rozpormi a otrasmí. Na riešenie svojich životných situácií sa dieťa musí pripraviť. Úlohou školskej edukácie nie je teda len zbieranie informácií príp. ich triedenie. *Informare* znamená utvárať, vzdelávať, teda formovať, dávať niekomu tvar. Latinské „*forma*“ má podobný význam ako grécke „*morfé*“ – tvar a keď k nemu doplníme význam podstatného mena „*informatio*“ – obrys, dostávame voľný výklad – dávať niekomu obrisy, charakteristický tvar, či rysy v širšom slova zmysle – vykladať alebo poučovať v zmysle rozpoznania obrysu, ktorý „*navádza náležitú predstavu*“ (Kratochvíl, 1995, s. 153, Novotný, 1955). Ale vzdelávanie je iba jeden z dôležitých procesov tvoriacich poznanie. Často človek vie, akým spôsobom je možné danú informáciu využiť, resp. ako by sa mal v danej chvíli zachovať, ale sa nezachová, lebo nevie danú informáciu použiť a pretaviť ju do praktického života. Nemá k tomu uspôsobený svoj „vnútorný dom“. Dieťa sa naučí „rozpoznávať obrisy“ a zmysel informácií pokiaľ je vedené ku kritickému

² *imprinting* – (angl. vstepenie, vtlačanie) dieťa v období dojčat'a a batolaťa získava zákl. informácie a vzorce správania s veľmi stabilnými až nemennými dôsledkami, dôležitými pre svoj ďalší život, napr. rýchle rozpoznanie rodičov

³ *referenčný rámec* – vzťahový rámec, súbor hodnotiacich kritérií pre rozhodovanie človeka, pochopiť a hodnotiť nejakú vec znamená pochopiť a hodnotiť ju na základe zaradenia do určitej sústavy významov, informácií, skúseností a hodnôt

myslení, vytváraní si vlastných názorov, neskôr postojov a má rozvinuté osobnostné kompetencie, umožňujúce mu vlastniť seba.

Zmyslom školskej edukácie nie je len príprava študentov na ďalšie typy škôl či získanie určitej kvalifikácie. Takto vnímaná predstava vedie iba k „naplňaniu“ študenta „potrebnými vedomosťami“, čo však nie je dostatočné. Pamäť redukovaná na informačnú databázu neumožňuje, okrem ukladania a opätovného vyhľadávania informácií, aby človek mohol pochopiť i prijať poznávanú pravdu vo všetkých jej súvislostiach a tým ju realizovať v praktickom živote.

Osvojené vedomosti môžu byť z formálno-logicko-praxeologického hľadiska správne alebo nesprávne, užitočné alebo neužitočné, dostatočné alebo nedostatočné. Objektívne, z pozície vedných disciplín ich je možné vnímať ako správne alebo nesprávne, ale sú mimo mravného hodnotenia. Etický rozmer nadobúdajú až s vytvorením vzťahu človeka k danej pravde, lebo na jeho základe sa konkretizuje smer a možnosti jej využitia. Z načrtnutého vyplýva, že utváranie osobnosti človeka nemôže byť založené iba jednostranne na edukačnej kategórii vzdelávania, ale je potrebné aplikovať aj edukačnú kategóriu výchovy.

Vzdelanie je zamerané skôr na proces výkonu v zmysle nadobudnutia rôznych vedomostí, zručností či spôsobilostí, no vzťahotvorné kvality ako motívy, postoje, presvedčenia a hodnotové orientácie sú doménou výchovného procesu. Spomínané rozlíšenie je dôležité aj z pozície rozvoja kooperácie v spoločnosti. Dvaja jedinci sú schopní vzájomne spolupracovať aj za predpokladu rôznej úrovne vzdelania (výkonu). Problematické je to ale v prípade protikladných vzťahotvorných kvalít (motív, presvedčenie) premietajúcich sa najmä v odlišnosti vzťahov ku každodennej realite (Grác, 2002a).

Vedomosť sama o sebe ešte nerozvíja cnosť, ani nie je zárukou mravného a zmysluplného života. Problémy človeka v súčasnom svete vyplývajúce z preferovania konzumného, materialistického či hedonistického životného štýlu, nie sú dôsledkom nedostatočného vzdelania. Predstavitelia tohto životného štýlu nie sú vedomostne zaostalejší ako tí, čo zosobňujú opačný životný štýl vychádzajúci napr. z altruizmu. Dejiny kriminalistiky dokazujú, že aktéri najväčších svetových kriminálnych činov nepatrili vždy k vzdelanostne zaostalým, skôr naopak. Osvietenecký sen, že vzdelanie a oslobodenie sa od autorít je tou cestou, ktorá povedie k mravnému a šťastnému životu sa nenaplnil. Preto aj dnes prichádzame k opätovnému poznaniu, že pre integrálnu formáciu dieťaťa nestačí len vzdelanie, ale je potrebná i výchova a sebvýchova (Grác, 2002b; Podmanický, 2011).

V našej školskej edukácii sme síce často počúvali o nevyhnutnej symbióze výchovy a vzdelávania, ale oveľa viac priestoru a pozornosti sa venovalo práve tomu druhému.

Výchova bola viac-menej podružná. Vzdelávanie suplovalo a v podstate aj dodnes supluje i nahrádza výchovné pôsobenie. Slovom síce hovoríme o výchove, ale to, čo v praxi od rána do večera robíme, je vlastne vzdelávanie (Grác, 2002a).

Výchova je mnohodimenzionálny proces, ktorý by sa nemal zamieňať za techniku, pomocou ktorej vychovávateľ formuje „ľudský materiál“ podľa vlastných predstáv. Svet detí sa môže líšiť od predstáv pedagóga. Každé dieťa však, napriek všetkým vymoženostiam, prirodzene túži po jeho záujme, chce byť ním objavené a akceptované. K zvláštnemu postaveniu dieťaťa patrí, že je pýtajúcou sa bytosťou. Pýtanie sa nie je pudovou zvedavosťou, skôr takým spôsobom pobytu, ktorý je založený na dôvere v spoľahlivé skúsenosti, teda na viere v pravdu a lásku (Podmanický, 2002).

1.2 Výchova ako teoretický a praktický fenomén

Moderné chápanie výchovy vníma človeka ako svojbytnú neopakovateľnú ľudskú bytosť, ktorá má právo byť sama sebou, k čomu potrebuje rozvíjať svoju autentickosť. Poznanie seba samého je pre človeka základný predpoklad realizácie svojej autentickosti a originality, čo má nesmierny význam nielen pre logicky usporiadanú komunikáciu, ale aj pre vytváranie vzťahov v komunite. Výchova je bytosťne ľudským javom. Človek sa učí byť človekom (Kudláčová, 2002). Víziou takto vnímanej výchovy je vnútorne integrovaný človek, ktorého správanie vychádza z konkrétnej predstavy o zmysle života a je postavené na zrozumiteľných hodnotových systémoch.

Pri stanovovaní vízií výchovy sa môžeme stretnúť s určitými problémami. Jedným z nich je aj to, či všetko, čo je v súčasnej spoločnosti nosné a podstatné, má aj perspektívne tvoriť základné východiská pre výchovu. „Aktuálne“ potreby spoločnosti nebývajú vždy v súlade so základnými mravnými princípmi. Napr. dnešné chápanie úspešného človeka nie je synonymicky vnímané s pojmom mravnosť. To znamená, že často nie je dôležité, akým spôsobom a prostriedkami dosiahne človek svoj cieľ, ale či ho dosiahne. V zmysle „účel svätí prostriedky“. Ako som už spomínal, čestnosť, pracovitnosť, obetavosť sa často vnímajú ako nepotrebné archaizmy⁴.

⁴ *Čestnosť, obetavosť, spravodlivosť, pracovitnosť* – predkladajú sa síce mladým ľuďom teoreticky ako dôležité, ale pre konkrétny život veľmi nepraktické, v podstate nepoužiteľné, lebo „reálny život je o inom“. Vo výchove tak vzniká dvojkoľajnosť, lebo niečo mladým ľuďom hovoríme a niečo iné od nich očakávame. Pre výchovu to má zhubný účinok.

Jednotlivec svojim každodenným rozhodovaním a konaním ovplyvňuje priamo i nepriamo vlastné napredovanie alebo stagnáciu. Pritom hľadá a potvrdzuje, čo znamená byť človekom. Možnosť voľby prináša riziko, že každý môže sklznúť a stratiť svoj smer či orientáciu, ale zároveň aj nádej, že ich môže opäť získať. Ani v našom geografickom a kultúrnom priestore nie sme vždy schopní zosúladiť zámery a perspektívy európskej civilizácie s tým, čo výchova môže a musí, čo robí výchovu výchovou a človeka človekom (Michálek, 1996). Možno viac ako predtým tu opäť vyvstáva otázka, čo má byť obsahom „pravého človečenstva“?

Školu totiž netvorí len budovy, športový areál či technické vybavenie. Škola to sú aj žiaci, učitelia, zamestnanci. Človek je tvor vzťahov. Žije v primárne personálnom svete, v ktorom vytvára osobné vzťahy k druhému a tým participuje na rozvíjaní spoločenských vzťahov. V nich nestráca svoju individualitu, naopak potvrdzuje ju a realizuje. Sociálnosť nepopiera individuálnosť, skôr ju umožňuje. Dokonca môžeme povedať, že každé spoločenstvo má svoj základ v sociálnosti osôb a vyrastá z ich vzťahov (Mráz, 2000; Rotter, 1997).

Z hľadiska výchovy môžeme povedať, že ona sa nerealizuje virtuálne, ale v konkrétnych vzťahoch a vzťah, ten potrebuje čas, záujem a prítomnosť edukátora. Realizácia potreby milovať a byť milovaný, uisťovať a byť uistený, objavovať a byť objavený, napomáha rozvíjať v dieťati Finkom spomínané „človečenstvo“ i motiváciu umožňujúcu premeniť zničujúcu rivalitu vo vzťahoch na stav vzájomného rešpektu a uznania.

Výchova patrí k najzákladnejším i najpotrebnejším činnostiam v spoločnosti. Počatím a narodením dieťaťa ho neposielajú rodičia len do života, ale i do sveta, t. j. nesú zodpovednosť za jeho prípravu do života i život ako taký a za pokračovanie sveta (Rajský, 2009). Pri formovaní osobnosti dieťaťa sa môžeme stretnúť s určitými protikladmi, ktorých riešenie nemusí byť v školskej edukácii vždy jednoduché. Spomenieme aspoň niektoré (Fink, 1992; Podmanický, 1994):

- Výchova je na jednej strane pre dieťa nutnou pomocou, ale na strane druhej ho sčasti „znásilňuje“. Namiesto je tu otázka – má vychovávateľ právo (povinnosť) ponúkať svoje vnímanie života?
- Vychovávateľ si uvedomuje, že životné skúsenosti sú neprenosné, čo môže vyvolávať u neho pocit bezmocnosti, ale zároveň si je vedomý významu výchovy pri formácii (príp. deformácii) človeka.

- Antinomická (protichodná, protikladná) je aj samotná osoba vychovávateľa, keď vzniká rozpor medzi tým, k čomu vychováva (príp. čo hlása) a tým, ako sa správa v osobnom živote. Závisí to aj od toho, do akej miery je jeho správanie kongruentné.
- Vychovávateľ začína vychovávať skôr, ako je sám definitívne vychovaný. Pritom táto definitíva absentuje u neho celý život.
- Príprava na povolanie nie je vždy v súlade s výchovou k základným ľudským hodnotám, napr. úcta k človeku, životu, spravodlivosť, čestnosť.
- Antinomia je aj medzi tým, čo je na človeku formovateľné a tým, čo patrí neovplyvniteľne k ľudskej povahe a je neformovateľné.

Výchova je zároveň spoločenský jav. Vývin každého jednotlivca je ovplyvňovaný od najširšieho socio-kultúrneho prostredia po najužšie. Pod najširším rozumieme makroklimu (stav spoločnosti, v ktorej jedinec žije) a mezoklimu (príslušnosť k spoločenskej vrstve, triede, národnosti atď.). Najužšie socio-kultúrne prostredie tvorí mikroklima, kam patrí najmä rodina, najbližší priatelia, ale zahŕňame sem aj atmosféru triedy, pracovného kolektívu či záujmovej skupiny. Z tohto pohľadu je možné povedať, že výchova je *„regulované, zámerné a cieľavedomé vstupovanie do celoživotného procesu zospoločensťovania jedinca, prebiehajúcim v istom konkrétnom kultúrno-spoločenskom systéme“* (Kraus – Poláčková, 2001, s. 41).

Celý kultúrno-spoločenský systém vnímame ako jednotu 4 základných zložiek života spoločnosti:

- hodnotovo-normatívnych – tvorených sociálnymi normami, hodnotami, ideológiou;
- medziľudsky vzťahových – tvorených sociálnymi interakciami, komunikáciou, pracovnou činnosťou;
- rezultatívnych – tvorených materiálnymi, duchovnými a organizačnými produktmi;
- osobnostných – tvorených individualitami, ktoré prostredníctvom vlastnej sebarealizácie aktualizujú, uchovávajú, rozbiehajú či menia celý kultúrno-spoločenský systém (Helus, In: Kraus – Poláčková, 2001).

Výchovný proces sa čoraz viac inštitucionalizuje, t. j. výchova je primárne alebo sekundárne zaradená do chodu množstva inštitúcií. Podľa Meiera (1974, s. 24), sociálne aspekty výchovy je možné zhrnúť do štyroch základných skupín:

- ako spoločenskú funkciu reprodukčného procesu;
- ako čiastkovú funkciu socializačných inštitúcií;
- ako cieľovú funkciu špecifických sociálnych inštitúcií (vzdelávací systém);

- ako odbornú funkciu výchovných skupín a výchovných profesií, ako funkciu učenia.

Výchova sa nepodieľa len na formovaní osobnosti, ale i sociálnych skupín a tým do značnej miery ovplyvňuje utváranie celej spoločnosti. V súčasnosti nie je cieľom výchovy meniť spoločenský systém, ale skvalitňovať život v jeho jednotlivých oblastiach.

Ovplyvňovanie osobnosti človeka prebieha v podstate troma spôsobmi:

1. *spontánnym utváraním* – je to nezámerné pôsobenie, kedy jedinec je otvorený tomuto pôsobeniu prostredníctvom jednotlivých inštitúcií alebo médií a mení svoje správanie na základe určitého podnetu, ktorý ho výrazne osloví
2. *situačným cieľavedomým utváraním* – ktoré chápeme ako zámerné pôsobenie jednotlivca alebo inštitúcie, média s cieľom situačného ovplyvnenia recipienta v konkrétnej situácii tak, aby reagoval požadovaným spôsobom (môže súvisieť s rôznym typom manipulácií);
3. *systematickým a cieľavedomým utváraním osobnosti* – v tomto prípade môžeme hovoriť už o výchove, lebo sa tu jedná o systematické formovanie osobnosti recipienta, s cieľom dosiahnuť trvalejšie zmeny v jeho správaní (Kraus – Poláčková, 2001, s. 41; Pelikán, 1995, s. 43).

Napriek zdanlivej jednoznačnosti pojmu výchova sa pri jeho definovaní stretávame s veľmi rôznorodým chápaním. Od vnímania výchovy ako intelektuálneho a morálneho výcviku alebo metodologickej socializácie mladej generácie (Durkheim), cez zámerný organizovaný prenos hodnôt, poznatkov a schopností (Lennards) až po jej chápanie ako cieľavedomého procesu, v ktorom sa zámerne a systematicky rozvíjajú citové a rozumové schopnosti človeka, utvárajúce jeho postoje, spôsoby správania v súlade s cieľmi danej skupiny, kultúry (Geist, 1992; Hartl – Hartová, 2000; Průcha – Walteerová – Mareš, 1998).

Po zvážení rôznych prístupov definujúcich výchovu, je možné ju vo všeobecnej rovine vnímať ako viac menej nepretržité pôsobenie na chovanca, so snahou ovplyvniť jeho osobnostný rozvoj. Realizuje sa hlavne cestou vytvárania a ovplyvňovania podmienok pre rozvoj detí a mladých ľudí, pre ich bytie so sebou samým, s druhými ľuďmi, so spoločnosťou, s prírodou. Na druhej strane, keď hovoríme o výchove⁵, hovoríme aj o zámernej činnosti profesionálnych i neprofesionálnych osôb, ktorá je zameraná na riadenie edukačných procesov vo formálnych i neformálnych učebných činnostiach a vzťahoch (Švec, 2002).

⁵ *Výchova* – v súčasnosti je výchova vnímaná aj ako proces zámerného a cieľavedomého vytvárania a ovplyvňovania podmienok umožňujúcich optimálny rozvoj každého jedinca v súlade s individuálnymi dispozíciami a stimulujúcimi jeho vlastnú snahu stať sa autentickou, vnútorne integrovanou a socializovanou osobnosťou (Průcha-Walterová-Mareš, 1998).

Pedagóg by pri tom nemal formovať zverenca podľa vlastných predstáv, ale mal by mu napomáhať objaviť vlastnú cestu v súlade s jeho individuálnymi dispozíciami, ktorej konečným cieľom je zrelá, autentická, vnútorne integrovaná a socializovaná osobnosť. Výchovu môžeme teda vnímať aj ako proces stávania sa kompetentným človekom, schopným zmysluplne realizovať formy ľudsky dôstojného bytia v daných podmienkach. V praktickej rovine to znamená rozvoj takých motivačno-sťahových, hodnotovo-postojových i osobnostných charakteristík ako napr.:

- všímavosť, vnímavosť, uvedomenosť, citlivosť;
- ochotu, záľubu, záujem;
- akceptáciu a preferovanie hodnôt;
- oddanosť, vieru, presvedčenie, angažovanosť;
- schopnosť vlastného názoru, postojov, vytrvalosť, sebaakceptáciu.

Novší prístup k vymedzeniu cieľových zložiek výchovy si všíma hlavne ciele ako napr. výchova k školovaniu a samoučeniu, výchova k občianstvu, k povolaniu, k manželstvu a rodičovstvu, k spoločenskej angažovanosti či k prosociálnej komunikácii a interakcii (Švec, 2002, s. 122). Výber spomínaných charakteristík ovplyvňuje nielen mentalita jedinca, ale aj kultúra, v ktorej žije. Tá pozostáva z množstva životných podmienok, ktorým sa človek prispôsobuje. Čím je kultúra bohatšia a komplikovanejšia, tým má rôznorodejšie požiadavky na ľudí.

Súčasťou výchovného pôsobenia je aj aktivizácia sebvýchovy. Dokonca môžeme povedať, že výchova má postupne prerastať do sebvýchovy. Tým ale nechcem povedať, že sebvýchova je dôsledok výchovy. Naopak, je základnou integrálnou časťou a predpokladom celého edukačného procesu, v ktorom by sa formovanie osobnosti malo stať celoživotnou prioritou každého jedinca (Brezinka, 1996; Průcha – Walterová – Mareš, 1998; Švec, 2002a; Zelina, 2004).

Výchova vychádza zo základnej formulácie: Nieкто vychováva niekoho. Na jednej strane sú tu učitelia, vychovávateľia, rodičia a na strane druhej tí, ktorí sú vychovávaní. Spoločnosť 21. storočia z pohľadu svojho vývoja kladie čoraz väčšie nároky na jedinca, čo sa zákonite premieta aj do výchovného procesu. Človek sa musí vyrovnávať s rôznymi dopadmi postmoderny, ktoré v konečnom dôsledku často smerujú skôr k obmedzovaniu jeho slobody ako k jej zmysluplnej realizácii. Ilúzia 20. storočia, že ľudstvo je na ceste nepretržitého rozvoja, čo dokumentuje neustály nárast produkcie i spotreby, čím si otvára cestu k šťastiu, lebo môže neobmedzene uspokojovať všetky svoje „potreby“, sa ukázala ako veľmi klamlivá.

Frustrácie moderného človeka však nepochádzajú len z technologizácie a materializácie spoločnosti. Kvalita výchovy má veľký dosah na jednotlivé sféry spoločnosti ako ekonomiku, kultúru i celkovú úroveň medziľudských vzťahov, no napriek tomu sme svedkami paradoxného javu. Výchova a vzdelanie nie sú väčšinou prioritami spoločenského záujmu. Pritom sa zabúda na to, že výchova je i jedným z optimálnych prostriedkov prevencie voči rôznym typom negatívnych spoločenských javov (napr. kriminality, korupcie, závislosti).

1.3 Humanistické prístupy vo výchove a didaktika

Keď hovoríme o humanistickom prístupe v edukácii, odкрýva sa pred nami celý rad koncepcií, prístupov a pokusov realizovaných najmä v 20. storočí, ktorých cieľom bolo organizovať život školy a obsah jej činnosti tak, aby zohľadňovali nasledujúce skutočnosti (uvádzam iba niektoré):

- životnú situáciu žiakov a ich skúseností;
- spájanie edukácie so životnou praxou žiakov;
- prekonávanie monopolizácie vzdelania poskytované školou;
- vytváranie nového vzťahu učiteľa a žiakov;
- prehodnotenie vzťahov učiteľa k rodine žiakov i v pedagogickom kolektíve vôbec.

Zelina (2004, s. 152) dopĺňa tento pohľad o vnímanie humanizmu v zmysle vyjadrenia viery v ľudskosť, ako základného spôsobu bytia, čo sa premieta aj v snahe ľudí usporiadať demokratickým spôsobom život v spoločnosti tak, aby humanita tvorila jej základný pilier. Na humanizmus⁶ je možné nazerať aj ako na ideál rozvoja človeka, ktorý on sám projektuje a anticipuje, pričom východiská i spôsoby realizácie týchto ideálov podstatne ovplyvňujú nielen vedu a kultúru, ale aj politiku, sociálne i výchovné programy (Mráz, 2001a).

V rámci teórií pedagogiky, psychológie i sociálnych vied môžeme pod toto chápanie zaradiť všetky školy, snaženia a tendencie ktoré:

- zvýrazňujú humánnu stránku výchovy a vzdelania, najmä výchovu celostnej osobnosti;
- uprednostňujú fenomenologickú analýzu pred ostatnými možnosťami poznania;

⁶ *Humanizmus* – tento termín označuje dodnes množstvo procesov viažucich sa ku každodennému životu. Hovorí sa o humanizácii ľudských vzťahov, životného prostredia, zdôrazňujú sa humanistické hodnoty života, čo sa odrazilo i v takých vedných disciplínach ako psychológia či pedagogika. V tejto súvislosti sa hovorí o humanizácii školstva, vzťahov učiteľov a žiakov či priamo o humanizácii vyučovania.

- akcentujú rozvíjanie nonkognitívnych stránok osobnosti pred rozvojom kognitívnych funkcií;
- zameriavajú svoju pozornosť na osobu – persona, dieťa, človek;
- veria, že každého človeka je možné zdokonaľovať v každom vývinovom období.

Úsilie o humanizáciu výchovy vychádzalo na jednej strane z potreby mravnej obrody ľudstva, rešpektovania ľudských práv i práv dieťaťa, z nedostatočnosti a nepružnosti tradičného vyučovania a z potreby demokratizácia školstva. Na druhej strane bolo určitou reakciou na problémy človeka v postindustriálnej dobe, pre ktorú boli typické vojnové krízy, etnické a kultúrne rozpory, ekologické problémy, narastajúca priepasť medzi chudobou a blahobytom, vzráhajúca sa kriminalita i rôzne typy závislostí, čo v konečnom dôsledku viedlo k čoraz väčšej osamelosti a k strate zmyslu ľudského života. Hľadanie riešení v zásade viedlo k záverom, že len nová filozofia života, nové myslenie a správanie, nová kvalita človeka môže perspektívne vyvádzať ľudstvo z daných kríz. Svetová konferencia pod záštitou UNESCO *O vzdelávaní pre všetkých* (In: Švec, 2002, s. 14) už v roku 1993 uznala sedem účelov na učenie sa u ľudských bytostí: prežiť, plne rozvinúť svoje schopnosti, žiť a pracovať v dôstojnosti, zúčastniť sa na rozvoji spoločnosti, zdokonaľiť kvalitu svojho života, robiť informované rozhodnutia, pokračovať v učení sa (Podmanický, 2008).

V poslednom čase aj v našom kultúrnom a geografickom priestore rezonuje v rôznych podobách priam existencionálna otázka: „Byť alebo mať?“ Pre potreby klasifikácie cieľov výchovy môžeme hľadať odpovede na spomínanú otázku vo všeobecno-filozofickom vnímaní ľudských potrieb. Môžu to byť napr. tieto: potreba „byť“, a tým potreba „vedome činiť“, t. j. potreba „poznávať“, potreba „konať“, potreba „hodnotiť“, potreba „dorozumieť sa“ a „porozumieť si“ (Švec, 2002, s. 11).

Aj vo výchove i v celej edukácii vôbec môžeme toto filozofické poňatie plne reflektovať. Pedagogické hľadisko dáva edukáciu do kontextu cieľov, podmienok a prostriedkov celoživotného formovania osobnosti výchovou, vzdelávaním a samoučením. Azda aj preto nachádzame v jednotlivých alternatívnych školských systémoch (Waldorfské školy, škola M. Montessoriovej, Glocksee – Schule atď.) prvky humanizmu zdôrazňujúce a hľadajúce celkovú dôstojnosť človeka, jeho hodnotu i kapacitu jeho sebarealizácie. Významným vkladom do humanizácie školstva boli aj práce psychológov najmä A. Maslowa, C. Rogersa a A. Combsa, ktorí nezvýrazňovali len potrebu človeka vytvárať niečo nové či prospešné, ale aj humanizovať medziľudské vzťahy. Vtedy tvorivosť, aplikovaná v spomenutých sférach ľudského života, môže dať (a aj dáva) zmysel ľudskému životu a zároveň byť i vhodným prostriedkom jeho sebarealizácie (Lencz, 1993; Zelina, 2000).

Výkon i pozitívne prežívanie človeka ovplyvňujú tri kľúčové kvality (Zelina, 2000, s. 135) – city, motivácia a tvorivosť. Do motivácie môžeme zahrnúť hodnoty, ciele a zmysel života jednotlivca, jeho ambície a túžby. Tu zvyrazňujeme najmä zmysel život, lebo túžba po zmysle je prirodzenou zložkou každej osobnosti. Preto súčasťou výchovy v školskej edukácii nie je dať žiakom životný zmysel, ale napomôcť mu hľadať ho a objaviť. „*V skutočnosti môže človek prežiť len vtedy, ak žije pre niečo. A ako sa mi zdá, platí to nielen pre prežitie jednotlivého človeka, ale tiež pre prežitie ľudstva.*“ (Frankl, 1997, s. 27) Pod ďalšou kvalitou tvorivosti môžeme rozumieť i ľudskú múdrosť, inteligenciu a vzdelanie.

Z uvedeného by sme mohli vyvodiť záver, že cieľom humanistickej výchovy je vychovať človeka, schopného tvorivo pracovať, spolupodieľať sa na rozvíjaní medziľudských vzťahov, pozitívne prežívať dané skutočnosti, čo sa premieta i do úrovne jeho spokojnosti a radosti zo života.

Pod tvorivou prácou v tomto prípade nerozumieme len fyzickú prácu alebo prácu v zamestnaní, ale i činorodú aktivitu materiálnej i duchovnej povahy vo všetkých sférach spoločnosti. V neposlednom rade sem môžeme zahrnúť aj učenie sa, vlastnú formáciu a sebazdokonaľovanie. Ono podporuje sebarealizáciu a sebaaktualizáciu individua, ktoré si prostredníctvom sebazdokonaľovania uvedomuje svoje potenciály i aspirácie, čo podporuje jeho sebaúctu a vytvára predpoklady byť sebou samým.

Čo je ale dominantné vo vnímaní humanizácie, aby v centre pozornosti výchovy bolo dieťa, jeho osobnosť, možnosti jeho rozvoja bez ohľadu na to či je nadané viac alebo menej, problémové alebo „postihnuté“. Po zmysluplnom uplatnení túži každý jedinec a aby mohol naplniť túto prirodzenú túžbu, potrebuje k tomu určitú vnútornú disponovanosť, ktorá by mu napomáhala objavovať a vymedzovať jeho ľudskosť i konkrétnu činnosť v prospech seba i iných. Preto cieľom tvorivo-humanistického vzdelávania a výchovy je aj rozvoj tvorivosti ako dôležitého prostriedku, pomocou ktorého človek dosahuje svoje uplatnenie v pozitívnych službách ľudstva. V systéme tvorivo-humanistickej výchovy reprezentuje tvorivosť kognitívny a rozmer humanizmu skôr nonkognitívny rozmer rozvoja osobnosti človeka. Obe dimenzie sú úzko prepojené a vzájomne sa dopĺňajú (Zelina, 2000; Podmanický, 2008).

Za základný predpoklad porozumenia druhým je, aby sa človek naučil rozumieť sám sebe. Lebo pokiaľ má človek záujem porozumieť iným a jeho voľba zvolených riešení má byť kompetentnejšia, musí sa nechať nimi nielen osloviť, ale aj nachádzať s nimi „spoločný svet“. Ináč povedané, mal by sa pokúsiť ocitnúť v rovnakej oblasti, empatizovať do konkrétnych životných situácií ostatných. Čím viacej sa ich svety líšia, tým je pre vzájomné porozumenie nutné vyvinúť väčšie úsilie. Túto snahu môže človek naplňať, ak je sám schopný a ochotný

reflektovať vlastné východiská i východiská, resp. svety, v ktorých sa pohybujú druhí. Všeobecne povedané, aby bol schopný i ochotný hľadať pravdu, porozumieť jej a naučil sa ju vykladať, objasňovať.

Zvládnutie naznačených tendencií si vyžaduje prípravu človeka, ktorej základné princípy a techniky v humanisticky orientovanej výchove by mali rešpektovať nasledujúce podmienky (reality) ovplyvňujúce edukačný proces (Lencz, 1993; Zelina, 1993; Zelina, 2000):

1. *pohľad na podstatu výchovy* – kde tento pojem zahŕňa aj vzdelávanie, t. j. vzdelávanie je časťou výchovy k človečenstvu;

2. *vnímanie žiaka* – ako jedinečnej individuality, majúcej svoju neopakovateľnú dôstojnosť a hodnotu, ktoré je postavené na dôvere edukátora k nim, vedie ich k samostatnému rozhodovaniu (Maslow, Rogers) a zároveň verí, že každý žiak sa môže rozvíjať a každému sa dá pomôcť, aby mohol patriť medzi najlepších;

3. *vlastnosti dobrého edukátora* – aby bola zhoda medzi tým, čím edukátor je a čo prejavuje navonok (kongruencia), dôležitá je jeho tvorivosť, autenticnosť, senzitivnosť (Combs), bezpodmienečné prijatie žiaka, empatia, spolupráca so žiakmi, schopnosť pozitívne hodnotiť žiakov i situácie, pomáhať im;

4. *vzťah edukátor – žiak*, kvalita tohto vzájomného vzťahu má silný vplyv na učenie sa žiakov i na celkovú úroveň klímy v triede, edukátor si má vytvárať pozitívny vzťah k žiakom, povzbudzovať ich, aby vyjadrovali svoje city a emócie, poznávať ich problémy;

5. *pomoc žiakom* – vo forme podpory pozitívnych citov a očakávaní od žiakov samotných, povzbudzovať a nabádať ich k pozitívne ladeným zmenám;

6. *profesionalita edukátora* – prejavujúca sa aj v jeho schopnosti používať také techniky, ktoré umožňujú objavovať žiakov prostredníctvom vlastného prežívania a ujasnenia si vlastných postojov i hodnôt (values clarification strategies, zážitkové metódy, ...), identifikovať a empatizovať sa s druhými;

7. *rola edukátora* – ako facilitátora, pozbuďzovateľa, pomocníka, asistenta, ktorý z tejto pozície riadi a usmerňuje priebeh vyučovacej jednotky;

8. *rola edukátora* – ako reálnej osoby, ktorá je schopná identifikovať a komunikovať svoje city a to isté prijímať od druhých;

9. *požiadavka edukátora* – žiadať od žiakov i od seba podávanie správ o sebe (tu a teraz), o svojom prežívaní, citoch a pocitoch viac ako o obsahu učebnej látky;

10. *rozvíjať pedagogickú lásku* – k žiakovi, napomáhajúcu prijímať a rozvíjať ho ako jedinečnú autentickú bytosť, ktorá sa prostredníctvom lásky uvedomuje a ponúka pozitívne vzťahy svojmu okoliu (Podmanický, 2008).

Pre plnú realizáciu humanistickej výchovy je dôležité, aby jej súčasťou bola aj určitá dávka konzervativizmu. Pojmom moderný sa označuje to, čo sa domnievame, že je dobré pre súčasnosť. Aj v dnešnej dobe potrebuje výchova typické znaky, bez ktorých nemôže existovať v žiadnom historickom období – autoritu⁷, tradície, rituály. Podľa H. Arendtovej (In: Pinc, 1999, s. 48) kríza autority súvisí s krízou tradícií, s krízou nášho vzťahu k minulosti. Základom „*pietas*“ (lat. spravodlivosť, poctivosť, mravnosť, bezúhonnosť, súcit, zbožnosť, vďačnosť, láska, vernosť) je úcta k minulosti, t. j. okrem iného zastávať názor, že predkovia z minulosti môžu byť príkladom, ktorý sa oplatí nasledovať. Táto úcta k minulosti sa v prítomnosti premieta aj do vzťahu k žijúcim starým ľuďom ako vzorom, ku ktorým sa oplatí približovať, čo je podstatné aj pre výchovu mladej generácie. Mýtus o pokroku je zakomponovaný v predstave, že sa treba úplne oslobodiť od skúseností či názorov našich predkov ako nepodstatných archaizmov. Ale i v súčasnom dynamickom a rýchlo meniacom sa svete potrebuje vychovávaný získať kľúč, ktorý by mu pomohol naučiť rozlišovať medzi správnym a nesprávnym, pravdou a lžou. Dešpekt k starobe (v modernej dobe vnímanej skôr ako choroba, nešťastie, nepotrebnosť) i k predkom nivelizuje doterajšie poznané na úroveň len „akýchsi predsudkov“. Veď spomínané ekvivalenty pojmu „*pietas*“ sú nosnými piliermi výchovy v každom období ľudstva (Novotný, 1955; Pinc, 1999; Podmanický, 2008).

1.4 Výchova k hodnotám

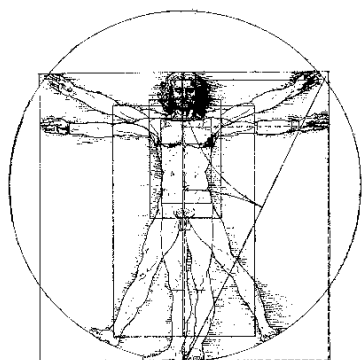
V súvislosti s mravným utváraním žiakov sa v súčasnosti v odbornej literatúre stretávame s rozmanitými pojmami: hodnotová výchova / hodnotové vzdelávanie, výchova k hodnotám, mravná výchova, prosociálna výchova, etická výchova, morálna výchova atď. Výchova k hodnotám nebýva uvádzaná v našom geograficko-kultúrnom priestore ako samostatná zložka výchovy. Obyčajne zahŕňa všetky aspekty kultivácie hodnotového myslenia, správania sa, cítenia a hodnotových postojov osobnosti. Spojenie výchovy a hodnôt naznačuje, že v spoločnosti predsa len môže existovať všeobecne akceptovaný kódex hodnôt,

⁷ *Autorita* – pre výchovu je veľmi dôležitá. Etymologicky pochádza zo slova „*auctor*“ (lat.) – napomáhateľ, podporovateľ, ručiteľ, svedok, zvestovateľ, príklad, osobnosť, pôvodca konania (Novotný a kol., 1995, s. 135). označuje toho, kto napomáha, usmerňuje rast druhého a je jeho hodnoverným „výpravcom do života“.

ktorý treba odovzdávať z generácie na generáciu. V poslednom období výchovu k hodnotám reprezentovali hlavne predstavitelia filozofie výchovy ako W. Brezinka, E. Coreth, R. Spaemann. V tejto súvislosti si môžeme položiť otázku. Má či nemá, môže či nemôže škola vykonávať zámernú a cieľavedomú výchovu k hodnotám (v akejkoľvek podobe názvu spomínaných významových ekvivalentov)? V odbornej i laickej verejnosti sú názory za i proti. A ak má mať výchova k hodnotám priestor v škole, má byť zaradená do edukácie ako samostatný predmet (predmety), alebo má byť implicitnou súčasťou všetkých predmetov či filozofie a atmosféry celej školy, alebo majú platiť všetky varianty? Namiesto toho, aby som hodnotil argumenty jednotlivých strán, poukážem na dôvody, prečo by mala školská edukácia v sebe implicitne obsahovať tento rozmer a čo môže škola preto urobiť.

V hľadaní odpovedí na túto otázku je vhodné začať v antropológii. Ako vnímame vlastne človeka?

Obrázok 2 Zlatý rez (lat. sectio aurea)⁸



Zákonitosť, ktorá sa ukrýva v „zlatom reze“, spravila z neho symbol dokonalosti vesmíru a symbol telesnej a duševnej harmónie.

Keď humanista Otto Casmann použil slovo antropológia, v ktorom spojil dve grécke slová anthropos („ten, ktorý je schopný pohľadu hore“) a logos (slovo), dal tomuto termínu nielen hlboký význam, ale aj peknú symboliku. Význam „ten, ktorý je schopný pohľadu hore“ neoznačuje iba bytosť, schopnú vidieť za „horizont“, ale aj bytosť, ktorá dokáže stáť na vlastných nohách, kamsi kráčať a smerovať, udržiavať rovnováhu, vyváženosť, samostatnosť

⁸ Zlatý rez – rozdeliť úsečku zlatým rezom na dve časti znamená rozdeliť ju tak, aby pomer väčšej časti k menšej časti úsečky bol rovnaký, ako pomer celej úsečky k väčšej časti. Teda „najkrajší“ obdĺžnik má rozmery $a=1$, $b=0,618$ (alebo prirodzené násobky týchto čísiel). Zlatý rez vyjadruje dokonalú proporciu a symetriu. Ľudia sú vo všeobecnosti nastavení tak, že všetko proporčné a symetrické sa im javí ako krásne a pozitívne.

a najmä – ísť vlastnou cestou. Vo **vertikálnom zmysle** dokáže človek ako tvor vzpriamený vnímať a uvažovať aj nad niečím, čo ho presahuje a zároveň sa hodnotovo ukotviť. Na svoju os (gr. axis) si v priebehu vlastnej ontogenézy ukladá zvnútornené hodnoty, pomocou ktorých si vytvára akýsi „hodnotový chrbát“. Ten mu napomáha stáť vzpriamene, t. j. byť sám sebou a naplňovať vlastný životný zmysel. Vďaka svojmu **horizontálnemu rozmeru** dokáže vnímať svoju odlišnosť od druhých ľudí, vytvárať s nimi vzťahy a pritom ako osobnosť žiť autenticky svoj život a k tomu sa aj pretvárať (Mráz, 2001b; Podmanický, 2008).

Byť človekom, podľa Frankla (2009), znamená byť zameraný na iného človeka, t. j. jedinec sa do tej miery realizuje ako duchovná bytosť, do akej sa nekochá sám v sebe, nie je orientovaný sám na seba, ale na niečo či niekoho vo svete. Je vzťahovou bytosťou, ktorá sa realizuje cez vzťahy k inému. Inak povedané, smeruje od seba samého k nejakému „ty“. Pokiaľ ľudia nájdu odvahu existovať ako slobodné bytosti, ponúkajúce seba pre partnerský dialóg a vstupovať do vzájomných vzťahov v pravde, môžu nielen odolávať pohlteniu politickou mocou či konzumnou závislosťou, ale zároveň vytvárať aj stabilizujúce prostredie napomáhajúce poľudšťovať⁹ svet.

Aktuálnosť výchovy k hodnotám vychádza aj zo spoločenských reálií sveta. Je to vlastne hľadanie odpovedí na krízu hodnotovej orientácie, ktorú spôsobili rýchle premeny modernej a postmodernej spoločnosti u množstva jej členov. V tejto „preindustrializovanej“ dobe je duševné zdravie členov spoločnosti ohrozené najmä, na jednej strane predráždením zmyslov i ducha množstvom vnemov a informácií, na strane druhej preťažením rozhodovacích schopností príliš širokými možnosťami voľby (Brezinka, 1992). Tento stav našiel svoj odraz aj v postmodernej etike, ktorá nepozná povinnosť ani sankcie, limity ani obmedzenia. Neprijíma ideál odopierania a obete. V podstate rešpektuje len právo na uspokojenie túžby či na individuálne šťastie.

Ponuka bezbolestných noriem etického života však vedie skôr k „rozladeniu“ hodnotového rebríčka, čo sa prejavuje napr. v odklone od povinností, spolupráce, obety, sebaapremáhania ako kľúčových faktorov ovplyvňujúcich nielen kvalitu medziľudských vzťahov, ale aj vnímanie hodnoty človeka i života vôbec. (Podmanický, in Šimegová, 2011).

V správaní a túžbach človeka v postmodernej spoločnosti môžeme vidieť zaujímavý paradox. Napriek spomínanému tlaku na rozhodovanie človeka a prítomnú relativizáciu základných hodnôt, hodnota života a ľudskej dôstojnosti sú stále preferované. Dokumentuje

⁹ *Poludšťovať* – ľudskosť môžeme chápať v dvoch rovinách: 1. vlastnosti človeka, ktoré ho odlišujú od ostatných živočíchov; 2. Morálna kategória súvisiaca so snahou človeka prežívať harmonický a šťastný život v súlade s nim vytvoreným ideálom (Briška, 2000).

to množstvo výskumov z pedagogiky, psychológie, sociológie zameraných na zisťovanie hodnotových preferencií, v ktorých respondenti, bez ohľadu na vek, pohlavie, vzdelanie a postavenie v spoločnosti ich dlhodobo uvádzajú na prvé miesta v hierarchii ich osobných hodnôt.

Človek potrebuje motív pri svojej životnej púti. Pokiaľ nemá pred očami osobu alebo vec, na ktorej mu záleží a vidí iba sám seba, nemá motív na sebarealizáciu, ktorá je potrebná ako dôsledok napĺňania zmyslu. Nemecké slovo pre zmysel pochádza zo staronemeckého slova „*sinnan*“ (Grün, 2010), čo znamená putovať, ísť, mať niekam namierené, o niečo sa snažiť, t. j. vyvinúť aktivitu. Silu interiorizovaných (zvnútornených) postojov a hodnôt človeka však preverujú životné udalosti a situácie. A v nich sa dá obstať iba ak s hodnotou života máme pozitívnu životnú skúsenosť a boli sme k prejavom úcty k životu vedení a formovaní výchovou.

Podľa Šveca (2002, s. 125) je výchovu možné chápať ako „...*socializačnú a personalizačnú agógiu*¹⁰ so šlachetnými humanitnými ideálmi a životne dôležitými kultivačnými cieľmi a obsahmi sociokultúry“. Srdcom výchovy je rozvíjanie hodnotovej orientácie vychovávaných, čo rešpektujú aj niektoré súčasné výchovné systémy (napr. Teaching values – R. Lee; Prosociálna výchova – R. Roche).

Negatívnym rysom dnešnej školy je, že dostatočne neumožňuje deťom poznávať ľudstvo prostredníctvom hodnôt. To, čo sa deje v edukačnom procese na školách v súčasnosti ťažko nazvať výchovou. Ako nebezpečnú vnímam tendenciu neprirodzeného neutralizmu vo výchove, ktorý anuluje každú hodnotu (Guissani, 1996). Výchova nemôže byť hodnotovo neutrálna. Pokiaľ tomu tak je, zo študentov sa postupne stávajú ľudia, ktorí namiesto toho aby budovali svoju hodnotovú „axis“, kráčajú po piesku a celú svoju životnú energiu spotrebujú na bludnú chôdzu po „nestabilnom“ teréne.

Morálna zdatnosť človeka je to, čo mu nesmie nikdy chýbať. V žiadnom ľudskom príbehu by sa asi nestala tragédia, pokiaľ by sa na ktoromkoľvek stupni školskej sústavy vyškrtol nejaký predmet. Úroveň realizácie všetkých povolání však kvalitatívne ovplyvní úroveň nadobudnutých morálnych kvalít osobností (Piťha, 2006). Jedinec, ktorý nemá vytvorenú sústavu svojich životných hodnôt, sa v rôznych situáciách rozhoduje v podstate pod vplyvom náhodných tlakov. Preto jeho rozhodnutia nemajú vnútornú konzistenciu, sú viac-menej náhodné, čo v ľudovom žargóne nazývame „skade vietor, tade plášť“. V tomto

¹⁰ *agógia* (gréc.) – vedenie, vnímanie výchovy ako špecifický typ agógie, sociálnej agógie, t. j. vedenie indivídua v jeho ontogenéze (Švec, 2002, s. 124)

prípade iba ťažko môžeme hovoriť o autonómnej osobnosti. Nehovoriac o tom že takéto správanie poškodzuje spoločnosť i človeka samotného.

Z empirie vieme, že deti pre svoj zdravý osobnostný vývin a socializáciu potrebujú vyrastať v prostredí, ktoré je pre nich zrozumiteľné, majúce určitý poriadok a pravidlá postavené na overených životných hodnotách. Je prirodzené, že dieťa si ich spočiatku neuvedomuje. Ale práve proces výchovy im postupne umožňuje jednotlivé pravidlá chápať v kontexte daných hodnôt. Výchova je interakčný proces sprevádzania dieťaťa, v ktorom mu učiteľ (vychovávateľ, rodič) pomáha objavovať seba samého, okolitý svet i hodnotovú orientáciu.

K naplneniu týchto úloh má napomáhať i školské prostredie. Atmosféra školy je životným prostredím formujúcim osobnosť detí, prostredím s vlastnými pravidlami a poriadkom, v ktorom sú deti neustále konfrontované so vzormi (modelové učenie). Pokiaľ má škola plniť svoje úlohy, tak musí byť priestorom slušného správania, poctivých a priateľských vzťahov. Nevie, či si každý pedagóg dostatočne uvedomuje, že deti prežijú v škole väčšinu svojho každodenného života. Preto nestačí, aby odučil svoje hodiny a bol spokojný, lebo naplnil požiadavky učebných osnov. On má aj svoje vychovávateľské úlohy, ktoré ak chce realizovať, sám musí byť vzorom slušného správania a od žiakov ho aj požadovať. Aby jeho práca mala efekt, je dôležité dodržiavať v školskom prostredí zásadu *jednotného výchovného pôsobenia*. V praxi to znamená, aby všetci kládli na žiakov jednotné požiadavky, ktoré sa týkajú napr. dochvilnosti, presnosti, vzájomnej úcty, spolupráce, pomoc slabším spolužiakom a tiež akejkoľvek práce i nárokov týkajúcich sa požiadaviek jednotlivých predmetov. Pokiaľ stačia niektorým pedagógom minimálne nároky, neúplné odpovede, nedodržiavanie základných pravidiel, alibizmus, podlomí to úsilie druhých a deti si neodnesú potrebné cnosti (Pit'ha, 2006).

Výchova k hodnotám má svoje špecifiká, uvediem aspoň niektoré (Podmanický, 1991):

- Hodnoty sa nedajú získať prečítaním publikácie, k ich prijatiu a zvnútorneniu vedie dlhá cesta.
- K určitej hodnote môže viesť človek, ktorý je sám ich nositeľom. To neznamena, že učiteľ by mali byť dokonalí a neomylní. Chyby sú sprievodnou súčasťou nášho života, podstatné je, ako sa k nim postavíme. Žiaci musia vidieť, že učiteľ sám tej hodnote verí a pokúša sa ju vo svojom živote realizovať.
- Výchova k hodnotám sa týka aj hľadania a naplňania svojho životného zmyslu. Hodnoty sa nedajú vnucovať, ale ponúkať.

Základných metód umožňujúcich výchovu k hodnotám je veľa a podrobnejšie sa im budem venovať v kapitole o etickej výchove. Preto v tejto časti spomeniem iba niektoré. Možno ich rozdeliť do dvoch skupín. Prvú tvoria *didaktické metódy*. Pri nich hodnoty, ktoré sa žiakom ponúkajú určuje autorita (rodič, učiteľ, vychovávateľ). Patria sem metódy ako napr.: *záväzný model správania sa*. Táto metóda vychádza z toho, že žiakom sa dá pravidlo (napr. zákaz rozprávania počas výkladu, alebo účasti pri dialógu inej dvojice). Dodržanie požadovanej hodnoty (úcta k druhému) sa zaistí napr. nácvikom potrebných komunikačných zručností. Takto realizovaná metóda však v sebe nesie náznaky donucovania, čo nie je zárukou osvojenia si hodnôt. Preto je vhodné ju doplniť napr. o *metódu sprostredkovaním informácií* (information-based methods), keď učiteľ vysvetľuje zmysel predkladaných hodnôt, alebo o metódu *zvyšovania uvedomovania si hodnôt* (awareness raising), pomocou ktorej vyzýva žiaka pozrieť na situáciu iným spôsobom (napr. s využitím empatie, ako by sa cítil na jeho mieste?).

Druhú skupinu tvoria *metódy aktívneho učenia* pomocou skúseností (umožňujú vyvodiť si závery z vlastných skúseností), prostredníctvom anketových metód (zistovanie názorov, postojov a skúseností iných, ako základ pre možný dialóg) a pomocou kreatívnych metód, pri ktorých sa žiaci inšpirujú v počiatočnom štádiu rozhodovania názormi druhých (Lencz, 1993; Muchová, 1994; Turek, 2010).

Škola však nemôže plne nahradiť všetky aspekty výchovy. Kľúčovou pre výchovu k hodnotám zostáva napriek rôznym trendom v spoločnosti, rodinná výchova. Škola má svoje limity. Triedy nie sú utvárané na základe dobrovoľnosti, preto asi nemôžeme od žiakov očakávať výsledky ako od dobrovoľne zostavenej alebo primárnej skupiny. Napriek tomu oblasť etiky, nevyhnutná pre výchovu hodnotám v škole, má v edukácii významné miesto a nemala by byť ponechaná na náhodu či náladu jej zamestnancov.

1.5 Humanistické trendy vo výchovných projektoch v Slovenskej republike

Snahu vniesť do školstva nové humanistické prvky zohľadňujúce najmodernejšie trendy vo svete môžeme na Slovensku systematickejšie vnímať po roku 1989. I keď je pravda, že výskumy prosociálnosti boli u nás realizované už začiatkom 80-tych rokov. V tom období vzniklo niekoľko zaujímavých projektov¹¹, ktoré sa snažili zohľadniť novú spoločenskú

¹¹ Projekty sú bližšie spomenuté v 2. kapitole.

realitu a vnieŝť do ŝkolského systému princípy demokracie, slobody a humanizmu. Ich cenným prínosom vŝak je, ŝe sa vo väčŝej či menŝej miere pokúŝali nielen o analýzy doterajŝieho stavu ŝkolstva či vypracovanie jednotlivých reforiem, ale aj o rozpracovanie celkovej vÍzie ŝkolstva a spoločnosti na ďalŝie roky.

Táto snaha bola v roku 1990 pretavená do projektu Duch ŝkoly. Prioritou tohto projektu bolo odideologizovanie ŝkolstva, kladenie dôrazu na demokratické riadenie, humanizáciu a tvorivosť a najmä na redukovanie nefunkčného obsahu vzdelávania a modernizáciu edukačných metód. Dôležitá tu bola aj zmienka o potrebe zaloŝenia súkromných, cirkevných a alternatívnych ŝkôl a tým snaha o skvalitnenie ŝkolstva vytvorením konkurenčného prostredia.

Vysoké ciele si kládol aj v roku 1994 vzniknutý projekt Konŝtantín, ktorý niesol oficiálny názov Národný program výchovy a vzdelávania. Napriek tomu, ŝe jeho realizácia sa rozbehla do prípravných fáz a niektoré časti sa premietli do jednotlivých ŝkolských noviel a zákonov, v konečnom dôsledku sa na implementácii Národného programu prestalo systematicky pracovať a nikdy nepriŝlo k jeho praktickému naplneniu. Napriek tomu zvyraznÍm niektoré témy, ktoré vo svojich kapitolách spracovával:

- V cieľoch Národného programu to bolo najmä: zvyšovanie vzdelanostnej úrovn e obyvateľŝtva, prostredníctvom výchovy a vzdelávania, prehľbovanie osobnej integrity jednotlivca, zachovanie a rozvíjanie národného kultúrneho dedičŝtva, tvorba a podpora celoživotného vzdelávania, zabezpečenie práva slobodnej voľby vzdelávacej cesty.
- V kapitole medzinárodné východiská ŝtátnej politiky výchovy a vzdelávania do roku 2015 boli zvyraznené témy, ktoré nadväzovali na moderné pedagogické a humanistické myslenie Európy ako napr. pluralizmus foriem a metód vzdelávania, tolerancia názorového, etnického, kultúrneho, rasového, sociálneho vedomia, nové vymedzenie princíпов riadenia výchovy a vzdelávania.
- Pri určovaní megatrendov vývoja spoločnosti boli zvyraznené najmä globalizácia ekonomiky, renesancia umenia, oŝivovanie humanistických hodnôt.

Z pozície úspeŝnej realizácie Národného programu bolo dôležité hlavne podčiarknutie významu zmeny pedagogického myslenia a chápania postavenia dieťaťa i učiteľa (Mŝ SR, 1994; Zelina, 2004).

Na spomÍnané koncepčné programové materiály Duch ŝkoly, ŝkola roku 2000 a Konŝtantín nadväzovala nová Koncepcia rozvoja výchovy a vzdelávania vypracovaná v rokoch 1998 -1999. Ambíciou bolo, podľa jej tvorcov V. Rosu, I. Tureka a M. Zelinu, po vypracovaní koncepcie „*následne navrhnuť Národný program výchovy a vzdelávania*

v Slovenskej republike na najbližších 15-20 rokov“ – skrátene projekt **Milénium** (Zelina, 2004, s. 87).

Projekt Milénium konkretizuje na podmienky SR humanistické trendy spomínané v predchádzajúcich kapitolách. Vypichnem hlavne tie ciele, podnety a návrhy, ktoré zvyrazňujú humanistické prvky vo výchove a tvoria bazálne východiská pre realizáciu etickej výchovy vôbec. V centre jeho pozornosti je výchova, ktorej pripisuje značný význam a osobnosť žiaka i učiteľa. Vychádza z hodnotenia tradičnej školy, ktorá kladie väčší dôraz na výkonnosť a učenie žiakov, ale nezaoberá sa natoľko už tým, čo prežíva žiak, aká je motivácia jeho správania, aký je jeho vzťah k učeniu i k samotnej poznávanej pravde, či je šťastný. Preto je v Miléniu¹² kladený dôraz na výchovu, produktívne prežívanie, rozvíjanie nonkognitívnych stránok osobnosti, všetko základných predpokladov, aby žiak bol schopný prežívať svoje šťastie a byť šťastný. Hlavným cieľom Milénia je „...premeniť tradičné encyklopedicko-memorovacie a direktívno-neživotné školstvo na tvorivo-humánnu výchovu a vzdelanie, kde je dôraz na aktivitu a zodpovednosť osobnosti, jej silu vytvoriť progresívny, kreatívny spôsob bytia v novom tisícročí“ (Rosa, Turek, Zelina, 2000, s. 4). Aby sa tento cieľ mohol naplniť nestačí žiakom osvojovať si vedomosti a zručnosti či rozvíjať kognitívne funkcie a procesy, ale aj rozvíjať mimopoznávacie charakteristiky ako motivácia, emocionalizácia, socializácia, autoregulácia, záujmy, postoje, hodnotový systém (Turek, 2004, s. 51). Inými slovami povedané, žiaci by si mali odnášať zo školy trvalejšie hodnoty ako vedomosti. Lebo ideálom výchovy a vzdelávania je podľa projektu dobrý človek v zmysle čestný a charakterný, múdry, t.j. vzdelaný, tvorivý a aktívny, rozumej samostatný, iniciatívny. Vtedy je veľký predpoklad, že bude aj spokojný a vyrovnaný.

Zo systémového hľadiska nie je teda dôležité zmeniť „len“ filozofiu výchovy a vzdelávania založenej na humanizme, rozvoji osobnosti a jej kreativite, alebo obsah vzdelávania odpovedajúc na otázku čo vyučovať, ale k tomu prispôbiť aj prípravu učiteľov i metódy výchovy. Výchova je vnímaná ako podstatnejšia než vzdelávanie, lebo ono tvorí iba časť výchovy.

Učiteľovi nestačí byť len dobrým odborníkom v rámci zvolenej aprobácie, a preto je kladený dôraz aj na rozvoj jeho osobnosti, ktorá je schopná, slobodná, vnútorne dostatočne motivovaná uskutočňovať modernú výchovu. On sa stáva aktérom zmien, ale v súvislosti s metódami zároveň hľadá odpovede na otázku ako realizovať takúto výchovu. Zmeny v metódach spočívajú najmä v prechode od používania direktívnych a totalitných metód

¹² *Milénium* – je zatiaľ posledný Národný program vzdelávania a výchovy, bol prijatý v Programovom vyhlásení vlády v roku 1998, s vyhlídkou na najbližších 15-20 rokov.

k nedirektívnym spôsobom výchovy. S týmito zámermi úzko koreluje aj jeden z hlavných princípov projektu – princíp humanizácie vzdelávania, ktorý zvyrazňuje „*orientáciu na osobnosť vzdelávajúceho sa ako ľudskej individuality, s právom na vlastné rozhodovanie a rozvoj*“. Normami vzťahov medzi vzdelávajúcimi sa a vzdelávanými sú „*spravodlivosť, rovnosť a ľudskosť*“ (Rosa – Turek – Zelina, 2000, s. 5). Výchova a vzdelávanie sa stávajú celoživotnou prioritou nielen pre učiteľov, ale pre každého člena spoločnosti.

Poňatie kurikula v Miléniu vychádza z prehodnotenia skutočnosti, že škola učí často iné, ako je potrebné pre kvalitný a kreatívny život. Výhodiskom je vytvorenie tzv. *dvojúrovňového participatívneho modelu kurikula*, kde jednotlivé typy škôl budú môcť využiť cca 30-40 % časovej dotácie (štát 60-70 %) príslušného edukačného predmetu na vytvorenie svojho školského kurikula podľa miestnych možností a podmienok. Zdôrazňované sú najmä kľúčové kompetencie (učebné, kognitívne, komunikačné, sociálne) a zmeny v hierarchii zložiek učiva: *hodnoty – postoje – schopnosti – intelektuálne a praktické zručnosti – vedomosti* (Turek, 2004, s. 50). Popri tom si plne uvedomuje aj dosah takých podstatných zložiek spomínaných v Miléniu, ako sú ekonomické faktory, informačné technológie, decentralizácia školstva na efektívnu transformáciu školského systému.

Z hľadiska pedagogickej praxe pokladám za dôležité, že v podmienkach SR existuje ucelený dokument na úrovni Ministerstva školstva SR, ktorý tvorí základný teoretický a hodnotový rámec i pre prácu učiteľa etickej výchovy. Rozvíjanie emocionálnej inteligencie, prosociálneho správania, formovanie takých hodnôt ako láska, úcta, vzájomný rešpekt, bratstvo, sloboda, tolerancia, dôvera, čestnosť, spolupráca, vzájomná pomoc sú ťažiskovou náplňou jeho práce. Za podstatnú a pozitívnu skutočnosť možno považovať i to, že si autori projektu plne uvedomujú význam výchovy v rodine a školu vnímajú ako „...*len jednu z inštitúcií zabezpečujúcich výchovu*“ (Rosa – Turek – Zelina, 2000, s. 2, 3).

2. Základy didaktiky etickej výchovy

„Veľkosť človeka rastie tou mierou, akou sa usiluje rozmnožiť dobro svojich spolublížnych.“ (M. Gándhi)

Na konci minulého storočia viaceré významné osobnosti vyslovili názor, že 21. storočie bude obdobím etiky, lebo bez nej sa ľudstvo nebude vedieť vyrovnáť s nahromadenými problémami a s novými výzvami doby. V súčasnosti sme zaplavení

rôznymi globálnymi problémami ohrozujúcimi človeka najmä v jeho fyzickej existencii (napr. ekologické problémy), no ohrozená je aj jeho duchovná stránka (napr. hedonizmom). Rastúci trend kriminality, novej chudoby, existencia get, rozpadajúce sa rodiny, finančné a korupčné škandály v politickom i hospodárskom živote, nivelizácia základných hodnôt, ako hodnoty života či človeka vôbec sú zrkadlom reality, v ktorej vyrastá súčasná mladá generácia. Je to doba, v ktorej jednou z hlavných morálnych skutočností sa stáva právo človeka, nestojace však na zreteľných mravných princípoch, ale skôr na ľudskej zmyselnosti, egoizme a žiadostivosti. „...o akých demokraciách hovoríme, pokiaľ sa relatívne rozhodnutia o dobre a zle stávajú vecou nezávislých expertov? ...načo sú vznešené vyhlásenia firiem, spoločností, strán, keď sú v rozpore s konkrétnymi skutkami?“ (Lipovetsky, 1999, s. 19)

Ilúzia, majúca svoje korene v dobe osvietenstva, že civilizačný ideál šťastia predstavuje vzdelaný človek, oslobodený od povier a autorít, bola rozšírená v 20. storočí o možnosť neobmedzeného uspokojovania všetkých jeho potrieb. Toto zjednodušené vnímanie šťastia je aj dôvodom, prečo dnes často posudzujeme človeka podľa zovňajšku, oblečenia, záujmových vzťahov alebo ekonomického statusu a len málo nás zaujímajú jeho osobnostné kvality.

Šťastie ale potrebuje motív. Pokiaľ človeku ide len o šťastie, tak stráca dôvod, pre ktorý by mohol byť šťastný. Šťastie by nemalo byť finalitou nášho snaženia, ale skôr jeho sprievodným javom, respektíve dôsledkom (Frankl, 2009).

Zmena tohto neutešeného stavu nespočíva iba v dobrej informovanosti či vzdelaní, ale i v kvalitnej výchove, ktorá „podporuje altruizmus a humánne správanie človeka a pomáha budovať harmonické vzťahy v rodine, na pracovisku, medzi spoločenskými skupinami, medzi národmi. Proti ideálu, rozšírenému na Východe aj na Západe, ktorého vzorom je úspešný egoista, stavia ideál šťastia..., ktorého podmienkou je starať sa nielen o seba, ale aj o druhých.“ (Lencz, 2004, s. 49, Podmanický, 2008)

Ako každá zmena, najmä táto si vyžaduje značné úsilie, trpezlivosť a čas. Lebo „...najľahšie je možné zmeniť reč človeka. Náročnejšie sa mení správanie. Ešte ťažšie sa mení myslenie, ale vôbec najťažšia je zmena ľudského srdca“ (Smékal, 2002, s. 405).

Odpovede na otázku, čo všetko, príp. ktoré faktory ovplyvňujú rozvoj charakteru, hľadali od polovice 20. storočia desiatky výskumných prác. Napriek nevyhnutnosti multidisciplinárneho prístupu je treba povedať, že etická výchova a obdobné výchovné projekty vznikli na pôde najmä vývinových a sociálnych psychológov, ktorých práce zdôrazňovali najmä dva aspekty vývinu osobnosti:

- Identitu, obraz o sebe (self-concept) a sebaúctu (self-esteem). S touto problematikou sa zaoberali v 80-tych rokoch minulého storočia hlavne autori A. W. Pope a S. M. Mc Hale.
- Prosociálne správanie a postoje. Ich výstižné spracovanie je možné nájsť v dielach autorov E. Stauba (1979) *Positive social behaviour and morality* a P. Mussena-N. Eisenbergovej (1977) *Roots of Caring, Sharing and Helping*.

Zistené poznatky boli prakticky aplikované vo forme rôznych výchovných projektov, z ktorých spomenieme aspoň dva (In: Lencz, 2002, s. 25; Páleník a kol., 1990, s. 12):

1. CD projekt (Character Development), ktorý koncipovali psychológovia E. A. Wynne, K. Ryan, T. Lickona, sa zameriaval najmä na definície žiaducich charakterových vlastností (ohľadupnosť, sebaúcta, zodpovednosť). Okrem spomínanej klarifikácie hľadal i stratégie rozvíjania charakteru (tzv. „päť E“: example – príklad, explanation – vysvetľovanie, exhortation – napomínanie a povzbudzovanie, environment – prostredie, experience – skúsenosť). Posledným bodom projektu bolo vytvorenie šesť skupín aktivít ako vysvetľovanie cieľov a pravidiel, súťaž, aktivity mimo vyučovania, formy uznania s cieľom posilnenia žiaduceho správania a účasť na programoch zameraných na fyzické otužovanie a upevňovanie charakteru.

2. CDP (Child Development Program) bol projekt autorov D. Solomona, D. Watsona, V. Batisticha. Zahŕňal komplexný a intenzívny program zameraný a sledujúci zvyšovanie sociálneho a morálneho vývinu detí. Skladal sa z piatich častí: zapojenie žiakov do pomáhajúcej činnosti doma i v škole, rozvíjanie empatie, rozvíjanie tímovej práce a spolupráce, poskytnutie pozitívnych modelov prosociálneho správania žiakom hlavne učiteľmi a podporovanie pozitívnej disciplíny (ako napr. indukčná disciplína, podporovaním sebaúcty, vytváranie pravidiel správania).

Práve posledne menovaný projekt má pre etickú výchovu zvláštny význam. Bola to jedna z prvých skúseností s výchovou k prosociálnosti v medzinárodnom meradle. Na ňu začiatkom 80-tych rokov minulého storočia nadviazal profesor Roberto Roche Olivar z Nezávislej univerzity v Barcelone a vyvinul projekt výchovy k prosociálnosti (Lencz, In: Roche, 1992; Roche, 2004). Vo svojej knihe *Psicología y educacion de la prosocialidad*¹³ (Psychológia a prosociálna výchova) zvyrazňuje dva aspekty:

- Za dôležitejšie pokladá postojové a osobnostné faktory, na rozdiel od behavioristického prístupu amerických autorov. Uvedomoval si potrebu komplexného výskumu faktorov

¹³ Východiskom jeho práce boli stovky experimentálnych prác, ktoré sa zaoberali aspoň čiastočne aspektmi prosociálnosti. Zároveň si uvedomoval, že výskum musí zachytávať mravný vývoj osobnosti, najmä však prosociálnosť, ako fundamentálnu otázku mravnosti.

všetkých známych aspektov prosociálnosti. Jeho cieľom bolo vytvoriť syntetizujúci pohľad, ktorý bude dostatočným nosným základom pre účinný výchovný projekt.

- Vychádzal zo zistenia, že dominantný faktor ovplyvňujúci pozitívny vývin charakteru človeka je prosociálnosť. Nezohľadňoval len behavioristický prístup amerických autorov, ale svoju pozornosť upriamil aj na postoje a osobnostné aspekty. Snažil sa o komplexný výskum, do ktorého zahrnul všetky známe aspekty prosociálnosti. Pod prosociálnosťou rozumie „...skutky, ktoré sledujú dobro inej osoby, bez očakávania odmeny“ (Roche, 2004, s. 23).

Napriek akademicky presne vymedzenému pojmu ju vnímal v širšom kontexte zahŕňajúcom určité postoje a správanie, kde nerozlišuje koľko je alebo nie je altruistickej motivácie v danom prosociálnom správaní. Pri altruizme zdôrazňoval skôr rolu autora, nositeľa či „*darcu*“, kým v prípade prosociálnosti sa orientoval na rolu príjemcu. To ale neznamená, že prosociálne správanie nemôže obsahovať v sebe altruizmus najmä vtedy, ak má sociálny charakter (napr. správanie sa štátov). Z tohto sa črtá dôležitý rys prosociálnosti – príjemcom môže byť jedinec i kolektív.

Prosociálne správanie neprináša výhody len príjemcom, ale aj nositeľom, lebo podporuje ich duševné zdravie. Pokiaľ si dieťa osvojí prosociálne postoje a správanie, s veľkou pravdepodobnosťou vyrastie v charakterného človeka. Jeho prejavom je uplatnenie sa v medziľudských vzťahoch. Tie môžu fungovať za predpokladu, že každá strana je schopná nielen vidieť potreby či radosti toho druhého, ale aj niečo pre neho urobiť. To si vyžaduje osobnú aktivitu, vzájomnú citlivosť, nastavenie, obeť i úsilie. V opačnom prípade prichádza ponuka bezbolestných noriem etického života, ktorá vedie k odklonu od povinností, čoho dôsledkom je vnímanie obety a sebaapremáhania ako zbytočných a priam nezmyselných, samoúčelných archaizmov, príp. vhodných iba pre úzku konzervatívnu skupinu (Podmanický, 2006; Roche, 2004).

Pre vytvorenie teoretického modelu prosociálnosti hľadal R. Roche odpovede na dve základné otázky (Lencz, In: Roche, 1992, s. 6):

1. Aké činitele správania dospelých podmieňujú a podporujú prosociálne správanie u detí?
2. Ktoré faktory týkajúce sa postojov a správania detí podmieňujú ich prosociálne správanie?

Na základe už existujúcich empirických štúdií, vytypoval R. Roche 30 premenných, ktoré súvisia s prosociálnym správaním. Po ich overení vlastným výskumom¹⁴ vytvoril teoretický model rozvoja a optimalizácie výchovy k prosociálnosti s názvom UNIPRO pozostávajúci z 15 faktorov. Z nich desať reprezentovalo odpovede na 2. otázku, t. j. aké spôsobilosti a vlastnosti treba rozvíjať u detí prostredníctvom jednotlivých aktivít a kartoték:

- úcta k sebe;
- postoje a spôsobilosti medziľudských vzťahov;
- pozitívne hodnotenie správania druhých;
- kreativita a iniciatíva;
- komunikácia, vyjadrenie vlastných citov;
- interpersonálna a sociálna empatia;
- asertivita, riešenie agresivity a kompetitivity;
- reálne a zobrazené prosociálne modely;
- prosociálne správanie (pomoc, darovanie, delenie sa, spolupráca, priateľstvo);
- spoločenská a komplexná prosociálnosť (solidarita, sociálne problémy).

Zvyšných päť faktorov odpovedalo na 1. otázku, ako sa má správať dospelý, rodič, učiteľ, aby podporil u detí prosociálne správanie. Tie sú vyučujúcimi aplikované vo forme výchovných modelov a zároveň sú inšpiráciou pre ich vlastné správanie:

- prijatie žiaka taký aký je;
- pripisovanie prosociálnosti;
- induktívna disciplína;
- nabádanie k prosociálnosti;
- podporovanie prosociálnosti.

Podľa R. Rocheho (Páleník a kol., 1990, s. 14) je výchova k prosociálnosti základným predpokladom osvojenia si a pochopenia etických zásad. Schopnosť potlačiť vlastné záujmy a rešpektovať ich u iných, obetovať vlastné úsilie, vedieť prijímať úspechy, radosti i starosti druhých, úcta k sebe ako aj k ostatným ľuďom sú zároveň problémami mravného správania človeka. Cenné na tomto projekte je to, že dokáže sprostredkovať etické správanie a postoje bez moralizovania a spôsobom, ktorý keď je správne realizovaný, vie žiakov upútať. UNIPRO i jeho aplikačné programy sa stretli s pozitívnym ohlasom nielen doma v Katalánsku, ale aj v Taliansku, Argentíne, Mexiku, na Slovensku a v poslednom desaťročí i v Českej republike.

¹⁴ Výskum realizoval v dvoch fázach s 13-16 ročnou mládežou spolu na 56 školách v Barcelone a v jej okolí.

Pre teoretický fundament tvoriacej sa etickej výchovy mali význam aj výskumné práce realizované na Slovensku. Na jednu z nich, s názvom „Pozitívne sociálne správanie a jeho vývin“ V. Koválikovej a kol. (1984), nadväzovala výskumná úloha N-14 gestorovaná VÚDPaP „Determinanty vývinu prosociálneho správania, možnosti jeho usmerňovania v procese výchovy a vzdelania“ (Páleník a kol., 1990). Ich zámerom bolo získanie vedeckých podkladov, overených vlastným výskumom pre potreby edukačného predmetu etická výchova

2.1 Analýza a filozofia predmetu etická výchova

Teória výchovy k prosociálnosti R. Rocheho Olivara tvorí základné východisko pre slovenský výchovný projekt etickej výchovy (ďalej len ETV). Základným pilierom pri jeho tvorbe bolo zohľadnenie faktu, že v našej spoločnosti žijú nielen iné národnosti a etniká, ale i ľudia s rôznou náboženskou, svetonázorovou i hodnotovou orientáciou. V neposlednom rade tu bol ešte jeden dôležitý moment. Aby sme mohli niečo meniť a rozvíjať, mali by sme byť schopní vyrovnáť sa najskôr s vlastnou minulosťou a následne ju prijať. Ťažko sa vychováva nasledujúca generácia, pokiaľ máme v sebe čosi nevyriešené, lebo okrem iného jej často ponúkame vlastný chaos, zmätok, príp. zranenie. Pod vyrovnaním sa s minulosťou rozumiem minimálne principiálne rozlíšiť a pomenovať to, čo sme prežili v predchádzajúcom období. *„Morálny pokrok nespočíva len v čoraz väčšej úcte k ľudským právam, ale aj v našej schopnosti naprávať netolerovateľné.“* (Lipovetsky, 1999, s. 23; Podmanický, 2006, s. 265)

Okrem spomínaných odborných argumentov, dôvody prijatia UNIPRO ako základného východiska pre slovenský projekt ETV boli nasledovné:

- Na rozdiel od amerického projektu nevyžadoval zásah do existujúceho systému školskej edukácie v SR;
- Komplexnosť riešenia problematiky;
- Humanistická filozofia, charakterizovaná dôverou v potencionálnu dobrotu človeka;
- Harmonický spôsob rozvíjania identity a prosociálnosti žiakov;
- Témy výchovného programu a zásady výchovného štýlu tvorili konzistentný celok.

V roku 1990 bola pri vtedajšom Ministerstve školstva, mládeže a športu SR vytvorená expertná skupina hľadajúca nové výchovné iniciatívy, ktoré by v nových podmienkach črtajúcej sa trhovej ekonomiky dokázali rozvíjať mravné cítenie a správanie. Bol vytvorený

projekt ETV¹⁵, overovaný ako experiment na šesťdesiatich školách v rámci celého Slovenska. Pre jeho úspešnosť sa do jeho overovania zapájalo čoraz viac škôl a v roku 1992 ich bolo okolo 300. Pôvodný úmysel autorov bol ponúknuť ho ako voliteľný predmet pre všetkých žiakov bez rozdielu konfesionalnej alebo svetonázorovej orientácie. Na základe politického rozhodnutia sa od 1. septembra 1993 stala ETV povinne voliteľným predmetom v alternácii s náboženskou výchovou pre II. stupeň základných škôl a pre 1. a 2. ročník stredných škôl. Tento výber ovplyvnil aj fakt, že ETV nebola determinovaná žiadnou náboženskou orientáciou. Ambíciou autora slovenského výchovného projektu ETV L. Lencza bolo v rozvíjajúcej sa pluralitnej spoločnosti ponúknuť taký edukačný predmet, ktorého súčasťou budú hodnoty prijateľné pre všetkých ľudí „dobrej vôle“ a súčasne môžu napomôcť obnove spoločnosti.

ETV je postavená na interdisciplinárnej báze a je výslednicou relevantných filozofických, sociologických, psychologických a prirodzene pedagogických disciplín. Formulácii cieľov i obsahov jednotlivých zložiek ETV značne napomohli aj *sociologické* prieskumy a následné analýzy demografických ukazovateľov v súčasnej spoločnosti. Nárast počtu problémových detí, neúplných rodín a rozvrátených rodín, či kriminality mládeže nasvedčuje tomu, že spoločnosť sa zmenila a mnoho rodín prestáva plniť svoju výchovno-socializačnú funkciu. Za daných okolností túto funkciu začínajú preberať v čoraz väčšej miere štátne výchovno-vzdelávacie inštitúcie spolu s neziskovými organizáciami, vrátane cirkví. Škola nikdy nemôže plne nahradiť funkčnú rodinu, preto vnímam toto riešenie ako časovo limitované. Čo však škola môže v rámci svojich primárnych funkcií je, pokúsiť sa vtiahnuť do výchovného procesu rodičov.

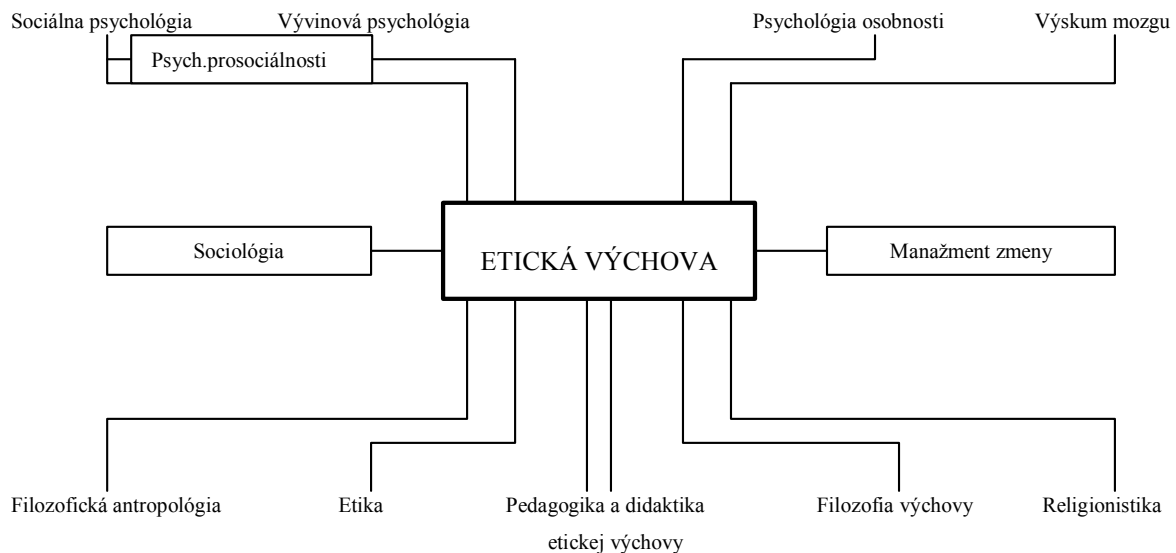
Projekt ETV čerpá veľa z *psychológie*. To neznamená, že psychológia si nárokuje na určenie jediného správneho návodu na výchovu. Je len jedným z dôležitých zdrojov, ktorý hľadá odpovede na konkrétne problémy pedagogiky. Psychológia umožňuje pochopiť genézu mravného vývinu osobnosti, poskytuje teoretický, metodologický základ pre výber výchovno-vzdelávacích metód a overuje ich účinnosť. Osnovy ETV môžeme vnímať ako dynamický model podporujúci mravné dozrievanie osobnosti žiaka, ktorý vychádza aj z teórií mravného vývinu J. Piageta a L. Kohlberga, v ktorých posledná autonómna, resp. postkonvenčná fáza mravného vývinu je nemysliteľná bez prosociálnosti¹⁶ (Lencz,1992; Podmanický, 2008). *Pedagogika* syntetizuje a svojimi nástrojmi prenáša, realizuje zistené poznanie do praxe

¹⁵ *Projekt ETV* vychádzal z teoretických a experimentálnych prác E. Stauba, P. Musena, N. Eisenber-Bergovej, D. Bar-Tala, V. Battistischa a iných.

¹⁶ Dokonca niektorí autori, ako napr. Eisenberg-Bergová, Bar-Tal vytvorili periodizáciu mravného vývinu podľa stupňov prosociálneho správania.

a poskytuje psychológii spätnú väzbu. Ich vzájomný vzťah znázorňuje uvedená schéma L. Lencza (1992, s. 17).

Obrázok 3 : Vzájomný vzťah ETV, psychológie a pedagogiky



Možno prekvapivým sa v tejto schéme zdá zaradenie *manažmentu zmeny*. Zaradenie ETV do školskej edukácie bola pomerne veľká zmena, ktorá nebola ani tak bolestná z hľadiska rozsiahlosti organizačných zmien, ale skôr z hľadiska prijatia jej filozofie a zmeny myslenia. Z teórie manažmentu vieme, že všetko nové naráža v organizácii na určitý odpor. Manažment zmeny analyzuje dôvody neprijatia a ponúka možnosti, ako vzniknuté problémy riešiť.

Ako uvádza príslušná schéma, projekt ETV nemôže vynechať ani *religionistiku*.¹⁷ V priebehu tisícročí bolo náboženstvo jedinou inštitúciou, ktorá sa systematicky zaoberala etikou a mravnou výchovou. Vo veľkých náboženstvách je navyše nahromadená niekoľko tisícročná múdrosť, ktorej súčasťou nie sú iba teologické pravdy, životné múdrosti a skúsenosti, ale aj odporúčania pre praktický život, mravné a výchovné tradície i symboly rôznych kultúr, čo môže byť značne inšpiratívne pre tvorbu každého výchovného projektu v súčasnosti.

¹⁷ *Religionistika* (lat. zbožne, svedomito) – veda, zaoberajúca sa všestranným štúdiom náboženstva v minulosti i prítomnosti. Ako prvý použil tento termín r. 1870 F. M. Müller (Maříková a kol., 1996, s. 921)

Za základné východisko pre ETV možno považovať *filozofickú antropológiu* a jej pohľad na človeka. Pokiaľ ho vnímame redukcionisticky, t. j. z pohľadu iba jednej jeho osobnostnej dimenzie (biologickej), tak sa nám môže javiť len ako egoistický uzlíček pudov a inštinktov, ktorý určuje jeho zmýšľanie, hĺbku zamerania na inú osobu. V tomto prípade by bolo cieľom výchovy adaptovať ho na aktuálne podmienky spoločnosti pomocou podmieňovania. Tým by sa z výchovy stal skôr vyšší typ drezúry, pre ktorý je charakteristická heteronómna morálka a behavioristický prístup, kde aktivitu preberá výlučne učiteľ a z dieťaťa sa stáva viac-menej pasívny subjekt. To ale nie je typ výchovy formujúcej slobodnú, zodpovednú a autentickú bytosť.

Navyše, ak človeka neprijímame aj s jeho duchovnou dimenziou, nič iné neostáva, iba ho vnímať veľmi plocho v rovine subjektívnej príjemnosti (slasti), čo však vedie k jeho nivelizácii. Kde neexistujú objektívne platné hodnoty, ani ich hierarchia, tam zostáva len slasť. „Zatiaľ čo hodnota obsiahnutá v intencionálnych¹⁸ činoch predstavuje čosi prvotné, slasť je čosi reziduálne (zvyškové).“ (Frankl, 2007) Princíp slasti je patologický princíp.

Pokiaľ ale človeka vnímame komplexne, t. j. ako fyzicko-duchovnú celistvosť, potom máme pred sebou osobnosť, ktorá je vyzývaná k objavovaniu životného zmyslu. V tom prípade je výchova postavená na kreatívnom vytváraní podmienok umožňujúcich dieťaťu ísť vlastnou cestou v súlade s jeho individuálnymi dispozíciami, ktorej konečným cieľom je zrelá, vnútorne integrovaná, socializovaná osobnosť, s autonómnou morálkou postavenou na zvnútornených mravných zásadách. Aktivitu vo výchovnom procese primerane veku preberá dieťa a učiteľ ustupuje zo svojej „centrálnej pozície“ a postupne preberá najmä rolu facilitátora a sprievodcu života.

ETV vychádza z koncepcie človeka ako tvora zásadne dobrého. Ľudská osobnosť ako jediná slobodná živá bytosť – *animal liberum*, nadobúda a rozvíja svoju pravú identitu iba v pozitívnej interakcii s prírodným prostredím (In – der – Welt – Sein) a s inými ľuďmi (Mit – Sein). Dynamika sebahodnotenia ju vedie k prekračovaniu všetkých konečných limitov (Zu – Sein). Existencionálna potreba identifikovať sa s druhými v láskyplnej vzájomnej akceptácii má v autogenéze (samozrození) človeka primárnu úlohu. V konkrétnom správaní sa to prejavuje v jeho schopnosti vzájomne si pomáhať, spolupracovať, deliť sa, rozvíjať priateľstvo bez očakávania aktuálnej odmeny, čo znamená v našej terminológii – byť prosociálny. Pre harmonický rozvoj osobnosti je dôležité, aby láska k sebe a láska k druhému človeku boli v rovnováhe. Pokiaľ v našich každodenných postojoch dominuje len láska

¹⁸ *Intencionálnosť* – zámernosť, úmyselnosť v správaní, zameranie ľudského snaženia na určitý cieľ.

k sebe, presadzovanie a vyhľadavanie vlastných výhod i na úkor ostatných, vzniká nerovnováha, ktorá deformuje charakter a je častým zdrojom nedorozumení, napätí v rodine, na pracovisku i v spoločnosti (Lencz, 1998; Podmanický, 2004).

Mimoriadny význam má pre ETV aj *etika*, najmä pre jej úzku súvislosť s prosociálnosťou (Staub, 1981). Prosociálnosť nereprezentuje celú etiku, ale môžeme povedať, že je jej jadrom¹⁹. Má svoj hodnotový rozmer spočívajúci vo vzájomnom porozumení, spolužití a tým špecifické postavenie v sociálnom, interpersonálnom i vzťahovom rozmere človeka k človeku (Žilínek, 1997). V odborných kruhoch sa k pojmu prosociálnosť priraduje aj synonymný výraz sociálne pozitívne správanie. Pod ním môžeme rozumieť ľudskosť, humánnu súcit, taktnosť, pomoc, darovanie i obojstranne výhodnú spoluprácu. Etika bez pozitívneho sociálneho správania sa nám javí ako dosť samoúčelná a mohla by viesť skôr k výchove egoistu. Domnievam sa, že v pravom slova zmysle egoista nie je ten, kto sa stará o svoje záujmy a potreby, ale ten, kto to robí na úkor druhých.

Etické správanie nie je nadstavbou určitého filozofického systému. To by bol veľmi zúžený pohľad. Podľa čoho by sa potom mal správať jedinec, ktorý nie je zorientovaný vo filozofii? Človek nezaťažený nejakou ideológiou prirodzene inklinuje k veciam majúcim pre neho zmysel a hodnotu. Každý vo svojom vnútri túži po zmysluplnom naplnení. Táto snaha pramení podľa V. E. Frankla (1997) z jeho *vôle k zmyslu*, ktorá je základnou danosťou našej existencie. Mravné aspekty sú prítomné v každej ľudskej činnosti, prenikajú celou ľudskou činnosťou a preto etiku môžeme vnímať aj ako učenie o naplnenom či vydarenom živote. ETV bez etiky nemôže realizovať svoje zámery a ich vzájomný vzťah je vzťahom komplementarity. Povedané iným spôsobom, ETV sprostredkuje eticky relevantné skúsenosti a etika ich reflektuje. Jej výhoda spočíva aj v tom, že nie je závislá od žiadnej ideológie, konkrétnej filozofie alebo svetonázoru, ale vytvára podmienky pre autonómne hľadanie a objavovanie hodnôt i správanie sa v súlade s nimi. Tým vedie žiakov ku kongruentnému správaniu, t. j. k zhode medzi mysleným, deklarovaným a žitým. „*Skutočná etika začína tam, kde sa končia slová.*“ (A. Schweitzer) ETV vychádza zo základnej skúsenosti, že etické postoje človeka sú formované zážitkami, živou skúsenosťou, príp. nadväzuje na morálne relevantné zážitky účastníkov hodiny. Preto súčasťou jej procesuálnej stránky je etická reflexia, po ktorej nasleduje experimentovanie alebo nácvik v podmienkach triedy s cieľom prenosu do každodenného života (Lencz, 2001; Lencz, 1993).

¹⁹ Jadrom etiky je etika medziľudských vzťahov. Napr. závislosť neničí iba samotného aktéra, ale aj jeho bližšie i širšie okolie. To sa vzťahuje aj na antisociálne typy správania vôbec.

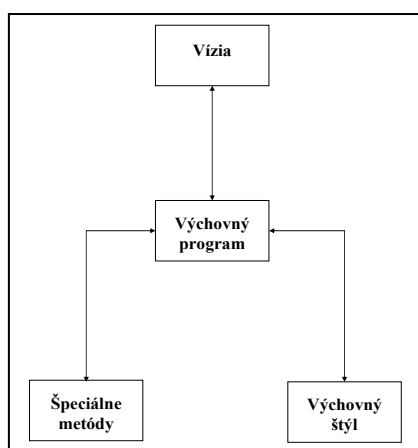
2.2 Domény etickej výchovy

V štruktúre vývinu ľudského ja z obsahového i hodnotového hľadiska, predstavuje prosociálnosť a prosociálne správanie jeden z jej vrcholov. Sociálne správanie a zodpovednosť je dôležitou skúškou, ktorá relevantne preveruje kvalitu osobnosti. Kompetencie pre prosociálnosť sa stávajú nevyhnutným predpokladom dosiahnutia celkovej zrelosti človeka. Taxonómia a ďalšie rozvinutie tejto pozície sa premieta i do tvorby stratégií, programu a metód samotného výchovného projektu ETV (Žilínek, 1997).

ETV nie je hodinou samoúčelného hrania sa, ale systematického vytvárania podnetov pre osvojenie si pozitívne ladeného sociálneho správania. Náročnosť práce učiteľa v tomto edukačnom predmete spočíva nielen v hĺbke potrebných vedomostí a osvojenia sociálnych zručností, ale aj v neustálom nastavení sa na žiaka a v schopnosti tvorivo riešiť na hodinách vzniknuté pedagogické situácie v súlade s prosociálnymi hodnotami.

Efektivita a funkčnosť ETV je postavená na realizácii jej štyroch zložiek, ktoré sú vzájomne prepojené. Vzťah jednotlivých zložiek znázorňuje nasledujúca schéma (Křížová - Podmanický, 2001, s. 2):

Obrázok 4 Vzťah zložiek etickej výchovy



Naplnenie vízie prosociálnosti predpokladá osvojenie si základného penza vedomostí a potrebných sociálnych zručností (výchovný program), čo podporuje spôsob prístupu učiteľa ku žiakovi (výchovný štýl) a zvolené metódy, prostredníctvom ktorých si žiaci interiorizujú²⁰ potrebné hodnoty, rozvíjajú nielen motiváciu pre takéto správanie a morálne usudzovanie, ale aj potrebné sociálne zručnosti (špeciálne metódy). Inak povedané, realizácia výchovného

²⁰ Interiorizácia – zvnútornenie, prijatie skúseností, ideí, hodnôt, postojov, spoločenských noriem za svoje (Hartl, Hartlová, 2000).

cieľa smeruje k naplneniu vízie ETV – prosociálneho človeka. Človeka morálne zrelého, asertívneho, vyznačujúceho sa zdravým sebedomím, komunikatívnosťou, kreativitou, empatiou, spoluprácou, schopného vnímať i záujmy druhých. Výchovný program dáva „potrebné vybavenie“, čomu napomáha výber špecifických metód a zvolenie vhodných zásad výchovného štýlu t. j. prístupu učiteľa ku žiakovi.

Vízia prosociálneho jedinca predpokladá výchovu, ktorá ho motivuje, pripravuje k spolupráci i rešpektovaniu záujmov a potrieb iných. Každý človek si želá, aby bol rešpektovaný a pozitívne hodnotený a túži žiť medzi ľuďmi, ktorí ho prijímajú a oceňujú. Práve neschopnosť spolupracovať je jeden z dôležitých dôvodov rozpadu rodín, vznikajúcich konfliktov na pracoviskách či v spoločenskom živote. Môžeme dokonca povedať, že politické i ekonomické systémy (i ľudské spolužitie vôbec) sú postavené práve na spolupráci, ktorá ale bez istej dávky prosociálnosti nenapĺňa svoj zmysel. Bez nej dochádza k situácii, kedy každý máva pocit, že pre toho druhého robí viac, ako od neho dostáva. Nadobúda dojem, že žije v nerovnocennom vzťahu, ktorý ho nenapĺňa, ale skôr zaťažuje, lebo sa cíti byť zneužívaný.

Aby výchova naplnila svoje poslanie a význam, mal by si učiteľ, vychovávateľ, rodič, položiť základné otázky, ktorých odpovede nachádzame napr. i v uvádzaných zložkách ETV:

- K akému výchovnému cieľu vedieme?
- Čo má obsahovať výchovný program?
- Ako sa má správať učiteľ k vychovávanému?
- Aké výchovné metódy treba používať?

V štruktúre vývinu ľudského „ja“ z obsahového i hodnotového hľadiska, predstavuje prosociálnosť a prosociálne správanie jeden z jej vrcholov. Sociálne správanie a zodpovednosť je dôležitou skúškou, ktorá relevantne preveruje kvalitu osobnosti.

2.2.1 Vízia etickej výchovy

Na prvý pohľad môže pojem vízia vyvolávať zahmlenú predstavu niečoho nereálneho, fiktívneho, veľmi vzdialeného. „*Visio*“ (lat.) síce znamená videnie, predstava, idea, ale odvádza sa od slova „*videre*“ (lat.), ktoré má už konkrétnu a reálnu podobu významu – vidieť, vedieť (Novotný a kol., 1955, s. 656). Z pedagogickej praxe vieme, že viditeľný cieľ, reálna

skúsenosť má účinnejšiu motiváciu ako abstraktná idea. Preto v ETV predstavuje vízia výchovný cieľ, umocnený konkrétnou, viditeľnou a hmatateľnou predstavou prosociálneho človeka (Lencz, 1997).

Pojem prosociálnosť má svoj etymologický pôvod v latinskom a gréckom jazyku. „Pro“ znamená pred (niečím), miesto vpredu alebo pred niekým v zmysle ochrany či dobrého v prospech druhého. Druhá časť slova „socius“, „socio“ má niekoľko významových ekvivalentov ako druh, družka, spoločník, spoločníčka, spoluúčastník, spojenec teda ten/tá, ktorý/á je s niekým spolčený/á (Novotný a kol., 1955, s. 314, 472). Vychádzajúc z naznačeného, je z hľadiska vnímania druhého človeka zaujímavé, do akej miery v ňom vidíme niekoho, ktorý niečo potrebuje, príp. ohrozuje naše záujmy a do akej miery ho berieme za partnera, spoločníka, spojenca či spoluúčastníka, s ktorým sa oplatí rozvíjať sociálne väzby.

Prosociálnosť má svoj hlboký etický rozmer a nachádzame ju zakotvenú i v zlatom pravidle mravnosti (Lencz, 1993, s.5): „*Čo chceš aby robili tebe, rob aj ty iným, čo nechceš aby robili tebe, nerob ani ty iným.*“ S podobným významom sa stretávame i v rôznych kultúrach od indickej Mahabharáty „*tie činy, ktoré si človek sám neželá pre seba, ktoré jemu samému sú nepríjemné, nech nečiní druhým ľuďom*“, cez Konfúcia „*čo si sám neželáš, nerob iným*“, Tálesa s Milétu „*nikdy nečiň to, čo odsudzuješ u iných*“ až po kresťanské univerzálne zhrnutie morálky: „*Všetko, čo chcete, aby ľudia robili vám, robte aj vy im. Lebo to je zákon i proroci*“ (Mt 7, 12).

Vymedzenia prosociálneho správania variujú, okrem príslušnosti k teoretickému prúdu v psychológii, najmä podľa horizontálneho a vertikálneho rozmeru jeho prejavu. *Vertikálny* rozmer znázorňuje mieru prospechu, ktoré prináša správanie aktéra prijímateľovi alebo skupine prijímateľov. Miera prospechu i neprospechu sa pohybuje v širokom rozpätí medzi exploatačným egoistickým správaním cez kooperatívne správanie až po sebaobetujúce altruistické správanie (Páleník, 1990).

Reykowski a Smoleňka (In: Páleník a kol., 1995, s. 37) rozlišujú šesť druhov správania, z ktorých prvé je antisociálny typ²¹ správania, druhé asociálny²², posledné tri patria medzi prosociálne:

²¹ *antisociálne správanie* – smerujúce proti sociálnym subjektom, aj za cenu porušenia právnych alebo mravných noriem

²² *asociálne správanie* – neberúce ohľad na sociálne subjekty

1. *Exploatačné správanie* – je zamerané v prospech aktéra za cenu vedomého vykorisťovania, zneužívania a spôsobenía ujmy druhej osobe. Aktér neakceptuje prijímané morálne normy a na dosiahnutie svojho cieľa používa všetky prostriedky.

2. *Egoistické správanie* – je tiež zamerané v prospech aktéra, ktorý je príliš zahľadený sám do seba. Spôsobenie ujmy druhej osobe nie je zámerné.

3. *Ipsocentrické správanie* – nachádza sa v „strede“ typológie medzi sociálnym a antisociálnym správaním, je zamerané na prospech subjektu. Druhá osoba nezískava ani nestráca, lebo nie sú zohľadnené jej záujmy.

4. *Kooperatívne správanie* – je zamerané na spoločný prospech subjektu i druhej osoby, straty a zisky sú približne v rovnováhe. Na základe reciprocity a rovnoprávnosti efektívne využíva odlišné prednosti účastníkov. Prostredníctvom emocionálnej, inštrumentálnej spätnoväzbovej pomoci podporuje psychické zdravie detí a prináša dôveru, otvorenosť, akceptovanie (Jablonský, 2006).

5. *Pomáhajúce správanie* – je najčastejšie vyskytujúci sa druh prosociálneho správania. Zameriava sa viac na prospech druhej osoby, čo vyplýva zo sociálnej roly alebo morálnych noriem. Aktér investuje tzv. čisté náklady, ako napr. svoj čas, námahu, peniaze, radu.

6. *Altruistické správanie* – už podľa názvu „*alter*“ (lat. iný, druhý) ide o správanie aktéra, zamerané na nezištnú pomoc, službu druhému, i za cenu vysokých strát, t. j. obetovania vlastných záujmov, výhod, práv a možností v prospech iných. Považuje sa za najvyššiu formu prosociálnosti.

Horizontálny rozmer vymedzuje prosociálne správanie na základe jeho rôznorodosti, to znamená rozlišuje jeho druhy formy, typy či prejavy. Preto jednotliví autori uvádzajú širokú škálu rôznych prosociálnych činností ako pomáhanie, starostlivosť, delenie sa, štedrosť, súciti. Kováliková (1984) rozumie pod prosociálnym správaním pomoc inému, starostlivosť o dobro druhého, kooperáciu, angažovanosť v správaní na náprave nespravodlivosti. Staub (1982) rozširuje definíciu o správanie, ktoré osoží iným ľuďom a zároveň dodáva, že jednotlivec sa správa vtedy sociálne pozitívne, ak vie chápať potreby, túžby alebo ciele iného a správať sa tak, aby sa splnili.

Pre prosociálne správanie nie je dôležitá len samotná aktivita, ale aj úmysel pomôcť bez toho, aby aktér anticipoval za to vonkajšie odmeny. Čiže pod prosociálnym správaním môžeme rozumieť také správanie, ktoré je zamerané na pomoc v prospech iných osôb alebo skupín či spoločenských cieľov bez toho, aby aktér takéhoto správania dostal vonkajšiu odmenu ako napr. materiálnu, resp. pochvalu, uznanie. Prosociálna orientácia znamená

schopnosť vnímať rozumné potreby, práva, záujmy a túžby druhých ľudí, ochotu spolupracovať, prianie prinášať druhým radosť a pomáhať im (Müssen a Eisenber-Berg, 1979; Roche, 1992, Smékal, 2002). Motívom pre takéto správanie sa stáva vnútorná potreba robiť to, čo prospieva iným. Výchova k prosociálnosti si nevyžaduje iba osvojenie si určitého vonkajšieho správania. Dôležité je, aby potreba detí sa tak správať bola zvnútornená.

Rozoznávame dva typy motivácie prosociálneho správania, ktoré je v pedagogickej praxi optimálne spojiť (Roche, 1992, s. 154):

- motiváciu založenú na interiorizovaných normách a zásadách, t. j. na presvedčení o správnosti prosociálneho správania;
- motiváciu založenú na empatii, t. j. na empatickom stotožnení sa spotrebami druhého.

Sociálne pozitívne správanie nesie so sebou i určité riziká. V snahe pomôcť druhému, dostáva jednotlivec od druhého niekedy aj spätnú reflexiu o vlastnej nekompetentnosti či neschopnosti. Správanie aktéra vyjadrujúce jeho dar alebo pomoc nemá znižovať sebahodnotenie príjemcu, ani vytvárať medzi nimi závislosť. Skutok sa vtedy stáva prosociálnym, pokiaľ ho prijímateľ za taký považuje, uzná a je s ním spokojný. Významným kritériom platnosti a účinnosti prosociálnych skutkov je samotný prijímateľ. Bez odmeny neostáva ani samotný aktér pozitívneho sociálneho správania. Každý prosociálny akt mu prináša od vonkajších podmienok nezávislý zisk, ktorý si v podstate udeľuje sám. Tento zisk je súčasťou osobnostného rastu a sociálneho zrenia jednotlivca. Iba ten, kto pomáha iným sa stáva sám sebou (Páleník, 1990; Lencz, 1997; Podmanický, 2005b).

Vo svojej praxi sa stretávam s názormi, že je naivné vychovávať k prosociálnosti, lebo deti sú prirodzene egoistické a dokonca, že nie prosociálnosť, ale egoizmus, násilie a agresivita sú prirodzenou súčasťou ľudskej podstaty. Naopak, prosociálne správanie je prirodzená súčasť ľudskej podstaty. Názory, že násilné prejavy sú geneticky naprogramované, z vedeckého hľadiska neobstoja. S výnimkou zriedkavých patologických prípadov, gény nevyhnutne nepredurčujú jednotlivca k násiliu ani nenásiliu. Jednoducho, ani biologické ani neuropsychické vybavenie nepredurčujú človeka k násiliu či agresivite²³. Altruizmus a jeho sociálny vývin má skôr kultúrny než génový charakter. Je ovplyvnený interakciou medzi jeho genetickým vybavením a výchovným prostredím. Sociálna pozícia síce môže v sebe implikovať formy agresívneho správania, ale postavenie človeka v rámci sociálnej skupiny

²³ Napriek môjmu odmietavému postojú k agresivite, niektoré jej črty môžu byť pre ľudskú osobnosť a jej sociálne interakcie pozitívne. Myslím tým jej podobu prejavujúcu sa najmä v pohotovosti, rozhodnosti, dynamizme, presvedčivosti, úsilí, vedomí vlastnej sily a pod. Pozitívnosť týchto charakteristík závisí od spôsobu a zámeru ich použitia.

vychádza skôr z jeho schopnosti vytvárať sociálne vzťahy, spolupracovať a zodpovedne zastávať zverené funkcie (Roche, 1992; Smékal, 2002).

V prípade detí rozoznávame v ich správaní *dve motivačné tendencie*. Jedna zahŕňa individualistické potreby osobného prospechu a druhá potrebu vytvárať pozitívne vzťahy k iným a aktívne angažovanie sa v spoločnosti. Dieťa nie je bytosť, ktorou vládnu len egoistické motívy. Je prirodzené, že pri hájení svojich osobných záujmov sa deti niekedy uchýľujú k negatívnemu medziľudskému správaniu. Na druhej strane je ale dôležité zvýrazniť, že už od druhého roku života môžeme u nich zaregistrovať množstvo rôznych prosociálnych prejavov vrátane sympatie, spontánneho prejavu pomoci alebo delenia sa. Či budú tieto tendencie v určitej rovnováhe²⁴ závisí od toho, aké dostávajú podnety vo výchove (Páleník a kol., 1995; Staub, 1982).

Pozitívne sociálne správanie má hlbokú mravnú dimenziu aj pre život spoločenstva. V histórii sme už boli svedkami toho, keď jednotlivec ovplyvnil spoločenstvo alebo malá komunita celú spoločnosť. Sociálnosť ako taká, sa môže prežívať harmonicky alebo negatívne. Môžeme to vidieť v samotnom pojme národ, ktorý je bohatý na obsahové významy. Grécke slovo „*laós*“ – ľud, latinské ekvivalenty „*populus*“, „*gens*“, „*natio*“ – ľud, národ, sa môžu vykladať nielen v pasívnej forme prežiť, živiť, ale práve v aktívnej kladnej polohe ako byť pozorný k iným, nechať iných žiť (Hrehová, 2005). Práve realizácii tejto pozitívnej formulácie napomáha prosociálne správanie.

Prosociálne správanie „...ochraňuje, pomáha, prejavuje láskavosť iným osobám a skupinám podľa ich potrieb alebo objektívne pozitívnych sociálnych cieľov, ktoré zvyšuje všeobecnú pravdepodobnosť pozitívnej reciprocity kvality a hĺbky sociálnych a interpersonálnych vzťahov a sociálnych následkov, chrániac pritom záujmy identity, tvorivosti a iniciatívy jednotlivca alebo zúčastnených skupín“ (Roche, 2004b, s. 24). V medziľudských vzťahoch je veľa činností, ktoré principiálne zodpovedajú prosociálnemu správaniu. Zoznam jednotlivých prosociálnych postojov a správania v praktickom živote môže byť nasledovný: fyzická pomoc, fyzická služba, dávanie, požičanie, delenie sa, slovná pomoc, vedieť poradiť, ponúknuť názor, slovná útecha, povzbudenie, potvrdenie a pozitívne hodnotenie druhého, aktívne počúvanie, snaha pochopiť druhého, empatia, solidarita, snaha o zmiernenie napätia a riešenie problémov v skupine, vytvárať atmosféru svornosti a dôvery (Roche, 1994b; Lencz, 1997).

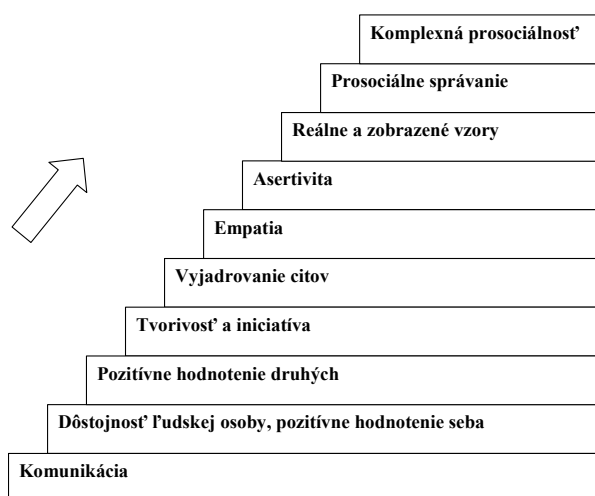
²⁴ Deti nemajú ešte rozvinuté mechanizmy sebakontroly, nevedia integrovať prosociálne a egoistické tendencie, jedna z úloh socializácie v tomto období je práve pomáhať im v hľadaní tejto rovnováhy.

2.2.2 Výchovný program etickej výchovy

Po didaktickej stránke má ETV svoj implicitný i explicitný rozmer. *Implicitný rozmer*, t. j. ETV v širšom slova zmysle, zahŕňa také usporiadanie vyučovacieho procesu a všetkých podnetov súvisiacich so životom školy, aby pozitívnym spôsobom ovplyvňovali rozvoj charakteru u detí. *Explicitný rozmer*, t. j. ETV v užšom slova zmysle, je vlastne usmerňovanie školského i triedneho spoločenstva prostredníctvom osobitných aktivít, ktoré podľa Lencza (Roche, 1992, s. 8) „...majú v učebných plánoch vyhradený osobitný priestor“.

Výchovný program tvorí obsahovú náplň ETV, t. j. čo si majú žiaci osvojiť a skladá sa z dvoch častí. Prvú časť tvorí *základný program* výchovy, pozostávajúci z 10 tém, ktorý rozvíja u žiakov dispozície, schopnosti a spôsobilosti umožňujúce prosociálne správanie. Môžeme ich znázorniť vo forme desiatich schodíkov, ktorých uvádzaná postupnosť je opodstatnená:

Obrázok 4: Postupnosť tém výchovy k prosociálnosti



Jednotlivé výchovné témy sú navzájom prepojené, tvoria konzistentný celok, z ktorého prvých sedem, od komunikácie po asertivitu, tvorí systém sociálnych zručností. Pre lepšie pochopenie výchovného programu, uvediem pri každej téme aj didaktické dôvody, prečo práve oni tvoria obsah výchovného programu.

Komunikácia je „cesta“ k sebe, k druhému i k poznaniu vôbec. Implikuje v sebe hlboký etický rozmer. Pre jej dobrý priebeh nestačí mať zvládnuté „iba“ komunikačné

spôsobilosti ako pozdrav, prosba, poďakovanie, začať a ukončiť rozhovor či aktívne počúvať, ale treba byť aj ohľaduplný, empatický, taktný a prijímať druhého taký aký je.

Pojem *ľudská dôstojnosť* je nosným filozofickým pilierom antropologického vnímania človeka, ktorý je zakotvený i vo Všeobecnej deklarácii ľudských práv. Z toho vyplýva, že každý príslušník ľudskej „rodiny“ má neodškriepiteľnú hodnotu a zasluhuje si úctu. Z princípu osobnej dôstojnosti sa odvádza aj *personálna norma*, tvoriaca nosný pilier budovania medziľudských vzťahov. Podľa nej, osoba je takým dobrom, „...ktoré nie je možné používať ako predmet alebo ako prostriedok na dosiahnutie cieľa.“ (Mráz, 2001, s. 52). Pre dieťa je dôležitá prvá skúsenosť z prisudzovania dôstojnosti zo strany rodičov, príp. dospelých, ktorí sa o neho starajú.

Téma *pozitívne hodnotenie druhých* je v rámci výchovného programu ETV veľmi úzko prepojená na predchádzajúcu dôstojnosť ľudskej osoby a sebaoceňovanie. Spočíva na rovnakých psychologicko-etických základoch a predpokladá, že sa k druhým budeme správať tak, ako to očakávame od nich.

V rámci základných tém výchovného programu ETV môžeme vnímať triádu tém komunikácia, sebaúcta a pozitívne hodnotenie druhých ako vstupnú bránu nielen do ETV, ale aj k celkovej pozitívnej zmene človeka.

Tvorivosť a iniciatíva výstižne vyjadruje úzke prepojenie dvoch skutočností. Aby mohol byť človek tvorivý, musí byť aktívny, t. j. vyvinúť určitú iniciatívu, aby mobilizoval svoj tvorivý potenciál. Napriek tomu, že tvorivosť je, aj keď nie v rovnakej miere, vo „vybavení“ každého človeka, sama od seba sa nebude prejavovať. Tvorivosť je prirodzená reakcia detí na svoje okolie. Do akej miery bude prospešná ich dobru závisí od toho, ako ony dokážu prekonávať predsudky a stereotypy (flexibilita), či budú pracovití, vytrvalí, oddaní a najmä ochotní presadzovať nové námety vo svojom prostredí.

City možno považovať za základné predpoklady plnosti osoby. Obohacujú človeka, dávajú jeho životu subjektivitu, harmóniu, srdečnosť, farbu i vitalitu a personalizujú ho. Kde chýbajú city, chýba aj „ľudské teplo“, radosť, spokojnosť, pocit istoty a nastupuje chlad, bezvýraznosť, pocit samoty a často beznádeje. Identifikácia a komunikácia citov, spolu s poznaním možností ich usmernenia a ovládania patrí medzi dôležité podmienky sebapoznania, duševnej hygieny a seba výchovy. Tieto faktory majú zásadný význam pre rozvoj charakteru.

Nasledovanie *empatie* za komunikáciou citov nie je náhodné. Zdravé personálne vzťahy totiž predpokladajú vzájomnú empatiu a tá si vyžaduje dvojakú iniciatívu. Uvedomovať si vlastné prežívanie a vedieť ho aj prejavovať. Môžeme povedať, že empatia

priamo nadväzuje na komunikáciu citov alebo ináč povedané – empatia by bola veľmi ťažko realizovateľná bez komunikácie citov. Umožňuje človeku, aby prekročil hranice vlastnej osoby, vymanil sa z egoistického zaujatia a vnímal potreby i záujmy iných. Preto boli výskumy empatie spájané s výskumami prosociálnosti.

V téme *asertivita* sa spája niekoľko činností. Patria sem úsilie byť sám sebou, vytvárať dobré interpersonálne vzťahy, hájiť oprávnené záujmy svoje aj iných a pritom žiť v súlade so svojim hodnotovým zameraním. K týmto činnostiam patrí aj schopnosť odolávať manipulačným tlakom a dôstojne sa brániť voči agresivite v spoločenskom živote. Z tejto pozície ju vnímam ako rozhodnosť a aktivitu pri presadzovaní určitého správania, vyžadujúce si určité úsilie, empatiu i taktosť, potrebné na prekonávanie prípadných prekážok.

Ôsma téma *Reálne a zobrazené vzory* vychádza z poznania, že vzory sú v živote dieťaťa tým, čo môže byť podporiť sociálne pozitívne správanie, alebo naopak ho potlačiť. Premosťuje prvých sedem tém rozvíjaním prosociálnych aktivít, ktoré sú súčasťou deviatej (prosociálne správanie) a desiatej témy (komplexná prosociálnosť).

Deviata téma *prosociálne správanie* dáva celému výchovnému programu etickej výchovy hlbší zmysel. K nej smerujú všetky získané sociálne zručnosti a poznanie, ktoré žiaci nadobudli z predchádzajúcich tém. Prvá časť tejto témy je venovaná spolupráci, ktorá je najmenej náročnou formou prosociálneho správania, lebo je výhodná pre všetky zúčastnené strany. Druhá časť témy je venovaná pomoci, darovaniu a deleniu sa. Je náročnejšia, lebo si už od človeka vyžaduje väčšie úsilie, obeť i dávanie, bez očakávania akejkoľvek protihodnoty.

Komplexná prosociálnosť završuje témy základného programu. Zahŕňa v sebe rozvíjanie postojov a pozitívneho sociálneho správania jednotlivca k skupine, národu, celej ľudskej spoločnosti i spoločenských skupín medzi sebou. Dôraz je kladený na slovo komplexný, lebo sme svedkami aj toho, že človek sa v osobných vzťahoch prejavuje empaticky, veľkoryso, ale vo vzťahoch k rôznym sociálnym skupinám má priam antisociálne postoje. Existencia xenofóbie, diskriminácie, rasizmu a narastajúcej agresie voči niektorým skupinám nás núti zaujímať sa aj o otázky sociálneho správania v spoločenských vzťahoch.

Na základe tejto stručnej charakteristiky základných tém výchovného programu môžeme vidieť, že ETV nie je iba o rozvíjaní zručnosti, ale že nesie v sebe hlboký etický náboj. Sociálne správanie totiž nemožno oddeliť od etiky (Lencz, 2001). Jadrom etiky je vždy vzťah človeka k sebe, k druhému, k prírode i k Bohu. Preto môžeme jednotlivé témy základného výchovného programu ETV formulovať ako etické zásady:

- Otvorená komunikácia, aktívne počúvanie;

- Úcta k sebe – prijatie seba;
- Úcta k iným – prijatie iných;
- Tvorivosť v medziľudských vzťahoch;
- Identifikácia a komunikácia citov;
- Empatia, všímavosť a citlivosť pre druhých;
- Asertívne hájenie svojich oprávnených nárokov i nárokov detí nám zverených;
- Riadiť sa pozitívnymi vzormi a sám byť príkladom;
- Schopnosť spolupracovať, deliť sa, darovať;
- Angažovanie sa za sociálne dobro;
- Otvorená komunikácia, aktívne počúvanie.

Druhú časť výchovného programu ETV tvoria aplikačné témy. Bez zvládnutia prvej časti programu, by výzvy na ochranu prírody, zmeny konzumného života alebo etiku rodinného života boli neúčinné. Ide o to, aby žiaci vedeli aplikovať prosociálne správanie vo všetkých oblastiach života. Spomínal som už, že ETV nie je realizovateľná bez etiky. Etické správanie je širší pojem ako prosociálne správanie, avšak prosociálnosť (ahimsa²⁵, láska k blížnemu) je „srdcom“ etiky. Preto sú okrem desiatich tém základného výchovného programu v obsahu ETV i témy, zamerané na konkrétne etické problémy, ako napr. otázky súvisiace s ekonomickými hodnotami, zdravým životným štýlom, prácou, sexualitou, manželstvom, životným prostredím.

Slovenská podoba ETV má momentálne rozpracovaných nasledujúcich šesť aplikačných tém :

1. Etika;
2. Náboženstvo;
3. Ekonomické hodnoty;
4. Rodina, v ktorej žijem;
5. Výchova k sexuálnemu zdraviu a rodinnému životu;
6. Ochrana prírody a životného prostredia;

Názvy aplikačných tém nebývajú uvádzané v jednotlivých materiáloch rovnako. Vrátil som sa k formuláciám, ako sú uvádzané v pôvodných metodických materiáloch pre ETV. Keďže etika je nosná v každej aplikačnej téme, nie je nutné v názve ju explicitne

²⁵ *Ahimsa* – láskavosť, nenásilie voči všetkému životu, vrátane zvierat. Túto zásadu vo svojom živote hlásal M. Gándhí

zvýrazňovať ako napr. etika a náboženstvo, etika a ekonomické hodnoty atď. Poradie jednotlivých tém nie je podmienené, celý systém je otvorený. Rozpracovanie ďalších tém závisí od potrieb doby a aktuálnosti daných spoločenských problémov. Aplikčné témy²⁶ okrem iného, rozširujú výchovný program o najdôležitejšie etické problémy.

Zmyslom aplikčnej témy *Etika* nie je len oboznámenie sa so základnými etickými kategóriami, ale predovšetkým zovšeobecnením mravných skúseností, ku ktorým dospeli žiaci absolvovaním základného obsahu ETV a praktickou aplikáciou nadobudnutých skúseností s prosociálnosťou vo svojom živote. Jej základnou úlohou je, aby žiaci hľadali odpoveď na otázku ako dať svojmu životu zmysel, t. j. splnenie úloh, ktorými je človek konfrontovaný v jednotlivých etapách svojho života. Preto súčasťou tejto aplikčnej témy je primerane veku rozvíjať kritické myslenie, morálne usudzovanie, sebaovládanie a cnosti.

Pri určovaní svojho základného smerovania mladý človek zápasí s rôznymi prekážkami a lákadlami, ktoré jeho rozhodovania môžu značne ovplyvniť. Preto je dôležité aby sme u neho rozvíjali i *vernosť*²⁷. K prekonaniu problémov, normatívnej krízy sa nepotrebuje človek len rozhodnúť, ale musí aj vlastniť spôsobilosti, pomocou ktorých bude svoje rozhodnutia prakticky aplikovať.

Dôvodov zaradenia druhej aplikčnej témy *Náboženstvo* do výchovného programu bolo niekoľko, spomeniem aspoň dva. Jedným z nich je fakt, že vo veľkých náboženstvách je sústredená niekoľko tisícročná morálna skúsenosť ľudstva, ktorá značne ovplyvnila aj náš kultúrny priestor a môže ponúknuť veľa životnej múdrosti súčasnej generácii. Druhým dôvodom je koexistencia veriacich a neveriacich ľudí, ktorá nie je vždy bezproblémová. Základným zdrojom neporozumenia nebýva len intolerancia, ale skôr ľahostajnosť, nepoznanie a nezaujím o toho druhého.

Hlavný výchovný zámer aplikčnej témy *Ekonomické hodnoty* je vytvoriť si zdravý vzťah²⁸ k peniazom i materiálnemu bohatstvu. To znamená napr. peniaze vnímať ako inštrumentálnu hodnotu (ako prostriedok) nie ako finálnu a tak sa k nim aj správať vo svojom osobnom živote. Cieľom tejto témy nie je zaoberať sa ekonomickými kategóriami a javmi, i keď učiteľ by mal poznať aspoň bazálne zákonitosti fungovania hospodárstva, význam a funkcie, ktoré v ňom zohrávajú domácnosti a podnikateľské subjekty. Cieľom je zaoberať sa etickými zásadami jedinca vo vzťahu k ekonomickým hodnotám, reflektovať ich a rozvíjať

²⁶ *aplikčné témy* – podrobnejšie z pohľadu obsahov a cieľov budú rozpracované v publikácii *Teoretické základy ETV*

²⁷ *vernosť* – myslí sa tým vernosť sebe, hodnotám, slovu, človeku, sľubu. Rozvíjanie vernosti má pre mladého človeka význam najmä preto, aby pri svojom životnom smerovaní dokázal zápasiť a prekonať rôzne prekážky a lákadlá

²⁸ *zdravý vzťah* – vychádza sa zo starej múdrosti, že bohatstvo nemusí byť prameňom zla, ale láska k nemu

k nim primerané postoje. Aj v osobnom vlastníctve môžeme majetok či peniaze vnímať ako jeden z ďalších prostriedkov k prosociálnemu správaniu (napr. solidarita, darovanie, delenie, fyzická pomoc).

Ďalšie aplikačné témy Rodina, v ktorej žijem a Výchova k sexuálnemu zdraviu a rodinnému životu majú svoje špecifické úlohy, ale majú aj čosi spoločné. Cez obidve sa primárne realizuje Koncepcia výchovy k manželstvu a rodičovstvu²⁹. *Rodina, v ktorej žijem* je chúlостivá, ale zároveň mimoriadne dôležitá téma. Chúlостivá preto, že nie všetci dospievajúci (možno ani vyučujúci) vyrástli v úplnej alebo harmonickej rodine. Preto si práca s touto témou vyžaduje zo strany učiteľa veľa taktu, citlivosti a dávania nádeje. Žiak možno nezažil dobré skúsenosti so svojou rodinou, ale to neznamená, že v budúcnosti by nemohol dobrú rodinu založiť. Dôležitosť témy spočíva najmä v uvedomení si potreby dobrých vzájomných vzťahov, ktoré si vyžadujú aktivitu všetkých členov rodiny a na ktoré sa treba pripraviť.

Rozvíjať motiváciu a postoje k správaniu sa v súlade s vlastným hodnotovým presvedčením a pochopiť význam personálnej a sociálnej stránky sexuality je hlavným zámerom *Výchovy k sexuálnemu zdraviu a rodinnému životu*. Súčasťou je naučiť sa odolávať reklamným a manipulačným tlakom médií či okolia, rozvíjať kritické myslenie, zdokonaľovať sociálne zručnosti, prosociálne postoje a partnerskú komunikáciu. Súčasťou názvu tejto témy je aj rodinný život. To preto, lebo neexistuje všeobecne akceptovaný kódex sexuálnej etiky, tak je táto téma postavená na základoch národno-kultúrnych a humanistických hodnôt ako sú napr. hodnota rodinného života, hodnota sociálno-osobnostného rozvoja atď. Navyše vnímať človeka len cez prizmu jeho sexuality, je značne zúžený pohľad³⁰.

V súčasnosti posledná aplikačná téma *Ochrana prírody a životného prostredia* vychádza z poznania, že etika založená na úcte vzťahu medzi jednotlivcami i vo vzťahu k Zemi a všetkým zložkám prírody je základom trvalo udržateľného života. To predpokladá, aby sa žiaci učili vidieť a hájiť spoločné záujmy, myslieť aj na budúce generácie, spolupracovať na harmonizácii vzťahov so svojím prostredím rešpektujúc pritom vedecké normy.

²⁹ Výchova k manželstvu a rodičovstvu – bola zaradená do školskej edukácie ako nadpredmetová koncepcia MŠ SR v roku 1998. Má samostatné osnovy, z ktorých jednotlivé témy sa realizujú cez viaceré predmety ako napr. biológia, etická, náboženská a občianska výchova.

³⁰ Vychádzame z pohľadu človeka, ako bytosti integrujúcej v sebe biologickú, duševnú a duchovnú dimenziu.

2.2.3 Výchovný štýl etickej výchovy

ETV spolu s humanistickou psychológiou prirovnáva prácu učiteľa práci záhradníka. Tento znovuobjavený model rešpektuje fakt, že ľudská osobnosť sa rozvíja v interakcii so spoločenským a prírodným prostredím, čo ale neznamená jej formovanie podľa predstáv niekoho iného. Záhradník nevytvára rastlinu, iba sa snaží vytvoriť také podmienky, aby sa to, čo je v jej genetickej výbave, mohlo naplno rozvinúť. Preto táto rola výstižne vyjadruje prácu učiteľa, ktorý na základe poznania zákonitostí vnútorného procesu rozvoja charakteru detí, nielen vytvára vhodné podmienky, ale aj „...zasahuje v kritických chvíľach, ale vždy v zmysle a smere vnútorných finalít tohto procesu“ (Lencz, 1998, s. 5).

Sokrates nazýval pedagogickú a výchovnú činnosť pojmom „*techné mateutiké*“, remeslom, priam umením pôrodnej asistentky privádzať na svet nový život. Ani pôrodná asistentka „nevytvorila“ dieťa, ale snažila sa napomôcť vytvoriť podmienky, aby dieťa prišlo na svet a tú cestu do nového prostredia zvládlo. Symbolicky povedané, aj prirodzenou snahou učiteľa ETV je urobiť všetko preto, aby dieťa vyviedol „z tmy nepoznania do svetla poznania“, aby ho priviedol k novej kvalite života. To vyžaduje také vedenie žiaka, ktoré smeruje k jeho autonómnosti a samostatnému rozhodovaniu podľa slobodne prijatých a interiorizovaných zásad.

Zrodenie toho, čo už v dieťati potencionálne existuje predpokladá napomôcť jeho „objaveniu“. V ETV pod tým môžeme rozumieť posilnenie jeho zdravej sebaúcty tým, že v sebe objaví svoj skrytý ľudský potenciál. Z každého dieťaťa nemôže byť skvelý športovec, hudobník, matematik či študent s výborným prospechom. Z každého ale môže vyrásť dobrý človek, schopný pretaviť svoje človečenstvo do zmysluplného poslania a tým sa svojim spôsobom stať potrebným či „nenahraditeľným“ pre spoločenstvo, v ktorom sa nachádza.

Dosiahnutiu tohto cieľa v ETV značne napomáha i zvolený výchovný štýl učiteľa. Zelina (1996, s. 102) ho definuje ako „*presadzovanie invariantných spôsobov pôsobenia vychovávateľa na vychovávaného; je výsledkom, ktorý je určovaný viac osobnosťou, než situáciou. Invariantnosť znamená, že vychovávateľ sa pomerne stabilne správa k deťom určitým spôsobom, a to dosť nezávisle od detí, od situácie, od úloh, ktoré sa majú naplniť*“.

Výchovný štýl je vlastne prístup učiteľa k žiakovi, ako pôsobí na formovanie jeho názorov a postojov, ako reaguje i na rôzne negatívne javy v daných pedagogických situáciách. Prejavuje sa vo vzájomných vzťahoch detí a dospelých, v spôsobe ich komunikácie,

v náročnosti výchovných požiadaviek na deti, v spôsobe ich kladenia i kontroly, vo voľbe výchovných prostriedkov.

Svoj etymologický pôvod má v latinskom slove *stilus*, ktorého jeden z významov znamená osteň, špicatý kolík, t. j. ostré písadlo, rydlo, s druhým širokým koncom na hladenie vosku. V prenesenom význame sa tento význam dá chápať aj ako často opravovať, meniť. V ďalšom latinskom ekvivalente *stimuló* – bodáť, pichať je možné vidieť i motivačný rozmer v zmysle trápiť, znepokojovať, podpichovať teda podnecovať či pobádať (napr. k žiadanému správaniu). Bez vhodného podnecovania, pobádania, trpezlivého opravovania, pochopenia, sprevádzania (lat. *stipatio*) zo strany učiteľa neprichádza k úspešnému naplneniu výchovných cieľov ani k osobnej aktivizácii a zainteresovanosti vychovávaného. Bodanie však môže byť aj zraňujúce, a môže zanechávať negatívne stopy hlboko vo vnútri dieťaťa. Preto na druhom konci rydla bol hladký koniec, ktorým sa hladil vosk. Aké symbolické pre výchovu. Preto výchovný štýl má v programe ETV významné miesto (Novotný, 1955; Podmanický, 2008). V ETV je výchovný štýl charakterizovaný ako vzťah učiteľa k žiakovi, založený na partnerskej báze, kde „hlavná osoba“ je žiak a učiteľ plní funkciu facilitátora. Zahŕňa súbor špecifických zásad, ktorých rešpektovanie umožňuje naplnenie výchovného cieľa – prosociálnosti. Ich tvorba predpokladá pochopiť procesúlnu podstatu etickej výchovy a porozumieť dieťaťu, t. j. zohľadniť bazálne tendencie dieťaťa – lásku k sebe, lásku k druhým a dôležitosť sebaoceňovania.

Z hľadiska prepojenia zložiek ETV by správanie učiteľa malo byť v súlade s výchovným programom a nemôže byť v rozpore s tým, k čomu vychováva. Preto jeho výchovný štýl tvorí deväť zásad (Lencz, 1998, s. 11):

1. *Vytvorme z triedy výchovné spoločenstvo.* Táto zásada zvyrazňuje princíp spolupráce všetkých členov spoločenstva, pričom si zachovávajú dostatočný priestor pre vlastnú autonómiu. Každý člen spoločenstva môže zažívať pocit úspechu, lebo má aktívny podiel na vytváraní pravidiel, organizácii spoločenstva a v prípade vlastného nezvládnutia úloh sa mu dostáva pomoci od skúsenejších. Spoločenstvo vychováva, preto je aj snahou vytvoriť „caring community“ – pomáhajúce spoločenstvo.

2. *Prijmime dieťa také aké je a prejavujme mu priateľské city.* Prijatie dieťaťa také aké je, je základným predpokladom získania jeho dôvery, umožňujúcej pracovať s ním i zvyšovať vedomie vlastnej hodnoty. V neposlednom rade uľahčuje učenie, vytvára priaznivú pracovnú klímu, zvyšuje vedomie vlastnej hodnoty, čím vytvára podmienky pre možnú

pozitívnu zmenu dieťaťa. Učiteľ ponúka vzťah ako prvý a nepodmieňuje ho splnením akýchkoľvek podmienok aj keď sa očakávané správanie nedostaví ihneď.

Najčastejšie dôvody neprijatia dieťaťa sú napr.: väčšie, resp. iné očakávania dospelých (rodičov aj učiteľov); nespĺnené aspirácie dospelých a ich projekcie do detí; pohodlnosť alebo ľahostajnosť pedagóga – neoplatí sa s ním pracovať, sú s ním starosti; problémy dospelého s vlastným prijatím; dominancia antipatie k dieťaťu.

3. *Pripisujme deťom pozitívne vlastnosti, najmä prosociálnosť.* Atribúcia je základným pedagogickým nástrojom. Vychádza zo starej pedagogickej skúsenosti, že deti sa stávajú takými, za aké ich pokladáme. V človeku je tendencia prijímať o sebe názor, ktorý majú ním uznané authority. Preto je dôležité pripisovať žiakom vlastnosti, ktoré chceme u nich pozitívne rozvíjať. Obzvlášť to platí u zanedbaných alebo problémových detí. Z hľadiska didaktiky tu pripomínam, že hľadanie pozitív a ich vyzdvihovanie je nutné spájať s príležitosťou na ich uplatnenie. Atribúcia napomáha sebprijatiu žiaka, pozitívne podporuje zdravé sebavedomie a tým vedomie vlastnej hodnoty – „som to, čo robím“. Podporuje požadovaný model správania a napomáha žiakovi objavovať vlastné možnosti.

4. *Formulujme jasné a splniteľné pravidlá.* Zmysluplná existencia každého spoločenstva je podmienená aj vytvorením a dodržiavaním zrozumiteľných pravidiel. Pravidlá nie sú dieťaťu vrodené, sú výsledkom učenia, dohovoru a prijatia. Bez nich žije chaoticky a ťažko sa v živote orientuje. Význam majú pre dieťa iba tie pravidlá, ktoré si osvojí, interiorizuje. Vedú ho k umeniu ovládať, „obmedzovať“ svoje nároky, rešpektovať práva a potreby iných a sú zároveň nevyhnutnou prípravu pre vytváranie vzťahov. Pravidlá pôsobia aj na rozvíjanie charakteru, prehľbujú dôveru (napr. pri pravidlách hry) a podporujú spravodlivosť. Napokon prehľbujú pravdivú a otvorenú komunikáciu a podporujú spoločenskú angažovanosť.

5. *Na negatívne javy reagujeme pokojným poukázaním na ich dôsledky (tzv. indukcia).* Indukcia znamená usmerňovať pozornosť dieťaťa na dôsledky jeho činnosti pre iné dieťa. Podstatou tejto zásady je, že na negatívne javy reaguje učiteľ pokojným poukazovaním na ich možné dôsledky. Tvrdé sankcie nepodporujú prosociálne správanie, skôr rozvíjajú u detí agresivitu. Ak je dieťa zosmiešňované, príp. je potláčaná jeho sebaúcta, sústredí sa na svoju obranu a vzniká tendencia vo všetkom odporovať. Pri indukcii je dôležité vyhýbať sa používaniu globálnych súdov³¹ (klasifikácii lenivosti, klamstva, egoizmu, motivácie). V edukačnom procese napomáha indukcia usmerneniu pozornosti dieťaťa na ublíženie

³¹ Pokiaľ dieťa neurobí o čo ho prosíme (žiadame), nemusí byť preto lenivé či drzé. Alebo keď ho pristihneme napr. pri klamstve, to ešte neznamená, že je klamár.

spôsobené inému dieťaťu, čím rozvíja empatiu i prosociálnosť. V neposlednom rade napomáha hľadaniu stratégií pri riešení konfliktov nenásilným spôsobom.

6. *Nabádanie je osvedčený výchovný prostriedok*, ktorý znamená jasné usmernenie detí ako sa majú a môžu v jednotlivých situáciách správať, čo na istý čas ovplyvňuje ich správanie. Prevencia voči nežiaducemu správaniu neznamená hľadanie chýb v minulosti, ani dlhé kázne, ale nabádať k prosociálnemu správaniu. Optimálne, čo do účinnosti, je nabádanie strednej intenzity, pokiaľ je podopreté vhodnou argumentáciou. Efektívnou formou nabádania môžu byť i heslá týždňa, ktoré budú visieť v triede alebo na viditeľnom mieste.

7. *Odmeny a tresty používajme opatrne*. Odmeny a tresty patria k častým výchovným prostriedkom. Ich používanie má byť preto opatrné a rozumné, lebo sa dotýkajú základných aspektov osobnosti dieťaťa ako tvorba sebaobrazu či sebaocenenie. Trest svojou podstatou nepodporuje žiadaný model správania natrvalo, ale iba dočasne. Buď iba v čase trvania trestu alebo v prítomnosti toho, od ktorého prípadný trest hrozí. V určitých vývinových obdobiach si dieťa často neuvedomuje dosah svojich činov. Odmena pôsobí ako pozitívna stimulácia pozitívneho správania za predpokladu, že je včas za realizovaným činom, primeraná dieťaťu a hodnotenému činu. Odmenou môže byť aj prejav sympatie. Pri častom a nesprávnom používaní jej hodnota devaluje.

8. *Zapojme do výchovného procesu rodičov*.³² Dieťa prirodzene vyrastá v troch základných prostrediach: v rodinnom, školskom a rovesníckom. Pre účinnú výchovu je dôležitá spolupráca osobitne školského a rodinného prostredia. Tá spočíva vo vzájomnej informovanosti, komunikácii, rešpektovaní a zosúladení cieľových hodnôt. Škola môže vychovávať nielen deti, ale aj rodičov. Rodičov nezaujímú prednášky, ale konkrétne otázky týkajúce sa ich detí. Spolupráca obidvoch prostredí má šancu prebiehať na rôznych úsekoch života školy. Spomínali sme, že výchova je v prvom rade poslaním rodiny. Škola nemôže nahradiť rodinu, ale čo môže, je viac vtiahnuť do výchovného procesu aj rodičov. Na efektivitu výchovy podstatne vplýva jednotné pôsobenie výchovných prostredí.

9. *Budme nositeľmi radosti*. Radosť je prirodzenou ľudskou reakciou na vnímanie a prežívanie každodenného života. Súvisí s hravosťou a túžbou po pohode a šťastí. Je však rozdiel medzi spontánnou radosťou (zo života, z vydarenej akcie, zo stretnutia) a „bláznivou rozpustilosťou“. Nenútený humor učiteľa môže zblížovať, nadľahčovať strnulé situácie

³² V súčasnosti sa stretávame v školstve žiaľ s negatívnym javom, že rodičia nemajú záujem o dianie v škole. Dokonca, pokiaľ dieťa nemá výrazné problémy, tak sa nezaujímajú ani o to, s kým sa stretáva, kto ho učí, v akom prostredí sa učia...

a dávať optimizmus. Humor však je príliš „vážna“ vec, nemôže byť preto cynický, ironický a agresívny. Aby plnil pozitívnu úlohu, musí byť láskavý, ohľaduplný a citlivý, aby neurážal, ale povznášal. Radosť veľmi úzko súvisí s pozitívnym nastavením človeka a pomáha prekonávať drobné nepríjemnosti v živote. Nehovoriac o tom, že takto nastavený človek je sociálne veľmi prítlačlivý (Lencz a kol., 1997).

2.2.4 Vybrané metódy

Metóda má svoj etymologický pôvod v dvoch gréckych termínoch. Prvým je „*methodos*“, v zmysle postupu skúmania a druhý „*methodikos*“, čo sa dá voľne preložiť ako navádzajúci predstavu resp. dávajúci návod (Geist, 1992, s. 248). V najvšeobecnejšom zmysle môžeme metódu charakterizovať ako postup (cestu, spôsob, návod), pomocou ktorého sa dosiahne konkrétny cieľ. Pre Skalkovú (1999), je to spôsob zámerného usporiadania činnosti učiteľa i žiakov, ktoré smerujú k stanoveným cieľom.

Výber metód v edukačnom procese musí rešpektovať:

- cieľové zameranie a špecifiká obsahu ETV, t. j. podporovať socializáciu detí a učenie cez zážitok; jej účinnosť pôsobí v kontexte zvoleného výchovného štýlu;
- stav poznania žiaka, jeho disponovanosť, vývinové a individuálne osobitosti;
- profesionálnu úroveň učiteľa, jeho edukačnú prax a metodickú zručnosť;
- realitu edukačnej situácie;
- zvláštnosti výchovného spoločenstva;
- špecifiká exogénnych podmienok (geografické a školské prostredie, organizačná forma);
- predchádzajúce skúsenosti.

Voľby metód ETV predstavujú systematický, cieľavedomý výber postupov a prostriedkov podporujúcich socializáciu žiakov a učenie cez zážitok. Z tohto pohľadu nevystačíme v ETV len s používaním klasických pedagogických nástrojov akými sú klarifikácia (objasňovanie), príkazy, zákazy odmeny a tresty. Preto sa v ETV orientujeme na metódy podporujúce sociálne učenie, aktivizujúce žiaka, pri ktorých učiteľ plní predovšetkým rolu moderátora alebo katalyzátora skupinovo-dynamických procesov, čiže navodzuje také situácie, ktoré žiakom umožňujú nadobudnúť skúsenosti a postoje formujúce zrelú mravnú

osobnosť (Lencz, 1993). Ťažisko týchto metód je postavené na aktivite žiakov. Medzi efektívne spôsoby ako naplniť tieto podmienky patrí využívať zážitkové a interaktívne metódy.

*Interaktívne metódy*³³ motivujú žiaka k aktívnej účasti na plnení výchovno-vzdelávacích cieľov, ktorý sa tak stáva aktívnym subjektom ovplyvňujúcim priebeh edukačného procesu a je vnímaný ako zdroj nápadov, riešení. Jeho vzťah s učiteľom je postavený na báze partnerstva a spolupráce. Učiteľ riadi „z pozadia“ proces, usmerňuje a moderuje diskusiu, ponúka (nevnucuje) riešenia, sprevádza žiakov pri skupinovej alebo individuálnej práci a podporuje ich osobné učenie sa. Zároveň ponúka pozitívnu spätnú väzbu, kladie dôraz na dôkladnú reflexiu po realizovaných aktivitách, pri komentovaní výsledkov používa nehodnotiaci, deskriptívny jazyk. Interaktívne metódy podporujú kreativitu vo výchovnom spoločenstve, podnecujú k samostatným názorom a rozvíjajú zodpovednosť za výsledky spoločného riešenia stanovených úloh.

Pri *zážitkovom učení*³⁴ sa občas stretávame s námietkami, že takáto skúsenosť na hodinách nemá trvalejší charakter, žiaci maximálne prežívajú určitý emocionálny zážitok a v podstate sa na hodinách ETV iba hrajú. Účinok zážitkového učenia dokumentujú výsledky pedagogického výskumu, ktorý pokladá skúsenosť získanú v simulovaných podmienkach za veľmi podstatnú pre žiaka, lebo má podobný účinok ako reálna skúsenosť. Aktivity na hodinách ETV sú len prostriedkom, ktorý vedie k reflexii o problémoch a k podeleniu sa s poznaným v diskusii. Prežitý zážitok nie je cieľom, ale materiálom, ktorú chceme uchopiť rozumom a z poznania vyťažiť postoj, rozhodnutie k očakávanému správaniu. Jedným z cieľov etickej výchovy je rozvíjať mravný úsudok (Křížová, 2005; Lencz, 2001; Lencz, 1993).

Autonómny interiorizačný proces osobnosti v sebe integruje roviny racionality a emocionality, t. j. hodnoty nepostihujeme len racionálnym poznaním, ale aj ich „cítíme“, čiže poznávame iracionálne. „*Základ procesu výchovy k mravnosti tvorí poznávacía a skúsenostno-zážitková rovina.*“ (Žilínek, 1997, s. 69) Mravnú skúsenosť môžeme vnímať ako syntézu zmyslového a emocionálneho, kde je podstatná skúsenosť prežívaných citov. Zážitok odzrkadľuje význam prežitého pre osobnosť, čo ale neznamená, že v procesuálnej stránke ETV sú zdôrazňované emócie na úkor racionálnej reflexie. Ich vzťah je vyvážený a zahŕňa ako emocionálne tak i kognitívne momenty.

³³ *Interaktívne metódy* – pod nimi rozumieme metódy, ktoré nielen rozvíjajú konceptuálne myslenie cez žiacke aktivity, ale umožňujú aj okamžitú spätnú väzbu realizovanú cez diskusiu s rovesníkmi a učiteľom.

³⁴ Pri všetkých metódach ide vždy v ETV o *skupinovú prácu* – sedenie v kruhu.

Získané eticky relevantné skúsenosti sú základom aj pre učenie sa podľa modelu a na sebaposilňovaní (Selbstverstärkung), v ktorom však zážitky, bez racionálnej reflexie a zovšeobecnenia, nemajú pozitívny vplyv na správanie a postoje žiakov.

Učenie vychádzajúce z týchto východísk má tieto základné črty (Lencz a kol., 1997, s. 42):

- Podporuje pozitívne hodnotenie seba i druhého, napomáha vytvárať pozitívnu klímu v skupine.
- Je to participatívne učenie, t. j. žiaci majú podiel na usmerňovaní a práci v skupine. Informácie prijímajú na základe vlastnej iniciatívy, ktoré sú stimulom ich vlastných procesov myslenia a vytvárania nových podnetov a perspektív.
- Je postavené na kooperácii, podporuje pozitívne medziľudské vzťahy, podnecuje otvorenú a efektívnu komunikáciu, stimuluje divergentné myslenie a vzájomnú pomoc v skupinách.
- Pri priamej interakcii s vecami, s prírodou a s ostatnými ľuďmi prináša zmeny v správaní, interpretácii či tvorivosti (zážitkové učenie).
- Podporuje kreativitu v učení, lebo integrované učenie predpokladá rozvíjanie „vyšších“ kognitívnych spôsobilostí, prejavujúce sa v divergentnom myslení, riešení problémov alebo vo vytváraní nových perspektív.

Vedieť čo je správne ale neznamená automaticky aj tak konať. Žiadna metóda sama o sebe nie je univerzálna. Mravná kultivácia človeka si vyžaduje používať také stratégie a aktívne metódy, ktoré oslovujú celú osobnosť človeka. Tým, že oslovuje emocionalitu i intelekt žiaka sa ETV inšpiruje metódami humanistickej pedagogiky³⁵ (napr. zvýraznenie významu vzťahu učiteľ žiak na jeho učenie, dôraz na emocionálnu a vzťahovú rovinu výchovy) i kognitívnymi prístupmi (napr. hodnotová reflexia, meditácia, rozvíjanie morálneho úsudku) Pri nácviku spôsobilostí využíva skúseností modelovacích techník behavioristickej školy (napr. operačné podmieňovanie, učenie pozorovaním).

V rôznych odborových alebo predmetových didaktikách nachádzame rôzne typológie delenia výchovných metód a techník, z ktorých vo všeobecnosti majú využitie v ETV najmä tieto (Roche, 1992; Lencz, 2001):

- Zaznamenávanie scén z filmov;
- Zbieranie a analyzovanie printových článkov;

³⁵ Príklad kombinácie humanistického a kognitívneho prístupu je koncepcia G. Browna „splývajúceho“ vzdelávania (confluent education) podľa ktorej, humanisticky orientovaný učiteľ má nielen mať pozitívny vzťah k žiakovi, ale má byť aj náročný vo svojich požiadavkách na jeho výkon.

- Interview s rodičmi alebo inými osobami;
- Záznamy pozorovaní;
- Hru „sám sebe špiónom“.

Treba však dodať, že spomenuté metódy a techniky sú skôr aplikáciou niekoľkých základných metód, z ktorých uvediem tie, ktoré pre ETV majú najväčší význam (Grom, 1992, s. 218):

- Učenie podľa modelu – vychádza z predpokladu, že u mladého človeka existuje tendencia k napodobňovaniu, preto je dôležité s akými vzormi³⁶ sa počas svojho života stretáva. Učenie podľa modelu je podľa Freuda postavené na identifikácii s modelovou osobou (napr. dieťa s rodičom, žiaka s obľúbeným učiteľom). Tento pohľad dopĺňa A. Bandura vo svojej sociálno-kognitívnej teórii, podľa ktorej kľúčovú úlohu pre morálne správanie tvoria sebaregulačné mechanizmy. Tie sprostredkovávajú vzťah medzi morálnym zdôvodňovaním a správaním. Vytvárajú sa v procese socializácie na základe informácií výchovným pôsobením, hodnotiacimi reakciami podľa štandardov sebahodnotenia modelovaných inými ľuďmi. Keď sa raz sformujú, sú pre dieťa orientačnými bodmi pre ich správanie. Momenty ovplyvňujúce toto modelovanie sú nasledovné: *Pozornosť* – do akej miery si všíma pozorovateľ daný model; *Procesy pamäti* – zapamätanie si daného modelového správania; *Reprodukčné procesy* – snaha o opakovanie modelového správania; *Posilňovacie a motivačné procesy* – majú vplyv na intenzitu pozornosti vnímania modelu a na to, či pozorované správanie bude ďalej napodobňované, čo súvisí aj so sebahodnotiacou angažovanosťou v danej aktivite (Lencz, 1993, 2001; Nákonečný, 1996). Žiaci vtedy napodobňujú prosociálne správanie ak modelová osoba vzbudzuje u nich nielen sympatie a úctu svojimi prosociálnymi postojmi, ale aj tým, keď z jej činov, slov a správania pochopia, že ich modelu prosociálne správanie prináša radosť, šťastie a spokojnosť. Ako modelové osoby môžu slúžiť osoby, ktoré žiak pozná (rodičia, susedia, známi), s ktorými neprichádza do styku (osobnosti kultúrneho a politického života) alebo súčasné i historické osobnosti, reálne a zobrazené vzory.
- Učenie posilňovaním druhou osobou – predpokladá vonkajší zásah, ktorý spôsobuje opakovanie a udržiavanie daného typu správania či citových reakcií. Napr. pochvala, pozitívne ocenenie nezištnej pomoci. Žiak si vtedy uvedomuje, okrem iného, že si niekto jeho čin všimol a zároveň mal pozitívnu odozvu. Posilnenie takéhoto správania vyvoláva niekoľko faktorov: *materiálno-pudové uspokojenie* (hmotná odmena, umožnenie obľúbenej

³⁶ Vzory – ich význam pre výchovu výstižne vyjadruje starý latinský citát: Verba volant, exempla trahunt. (Slová letia, príklady tiahnu.)

činnosti); *verbálne či neverbálne vyjadrenie* pochvaly, uznania, obdivu alebo náklonnosti. Niekedy dokonca stačí, aby žiak videl, že učiteľ si jeho skutok všimol a bol s ním spokojný. Je vhodné ak je učiteľ alebo rodič v prejavoch uznania, pochvaly všímavý, tvorivý a dostatočne vynaliezavý. Niektorí dospelí vychádzajú z názoru, že dobro sa samo chváli, preto nie je nutné ho oceňovať, aby si deti „nezvykli“. Na jednej strane stereotypné a nevážené dávanie napr. hmotných ocenení vedie k „cirkusovému“ efektu (kocka cukru) za vykonanie činu, čo nepovažujem za šťastné riešenie lebo u detí vzniká návyk na odmenu, t. j. vtedy dieťa nevykoná skutok preto, že niekto potrebuje pomoc, ale pre víziu viditeľnej odmeny. V každom prípade oceňovanie pozitívneho sociálneho správania je dôležitý pedagogický nástroj umožňujúci u detí rozvíjať prosociálne správanie. Aj materiálna odmena však môže priniesť vyšší efekt, pokiaľ je spojená s prejavmi náklonnosti a uznania zo strany učiteľa. Aby však dieťa vnímalo prejav náklonnosti a uznania ako odmenu, musí mať k tej osobe pozitívny vzťah (Lencz, 2001). Na rozdiel od modelovania, posilňovanie správania inou osobou pôsobí iba na správanie, ktoré už existuje. Preto upozorňujem na riziká posilňovania negatívneho správania ako sú napr. ohováranie, donášačstvo, žalovanie.

- Učenie sebaopisovaním – empatia, porozumenie pre radosť, smútok či starosti toho druhého posilňuje pozitívne ladené sociálne správanie často i nezávisle na pozorovaní modelu alebo posilnenia správania inou osobou. Pokiaľ sa dieťa dokáže empatizovať do situácie toho druhého, môže dokázať vycítiť jeho potreby i typ vhodného správania v danom okamihu. Napr. dieťa vycíti, že jeden z rodičov, ktorý je doma prítomný sa necíti dobre a potrebuje si oddýchnuť. Môže to u neho vyvolať reakciu, že aj keď inokedy býva hlučnejšie, dokáže sa hrať v tichosti. Sebaopisovanie je v ETV možné podporovať niekoľkými spôsobmi: využívať indukčnú disciplínu; pomocou názornosti alebo hrania rolí umožniť deťom precítiť situáciu iných osôb; vťahovať deti do charitatívnych akcií a umožniť im podieľať sa na ich príprave i realizácii. Účasť na konkrétnych aktivitách pôsobí na deti viac posilňujúco ako len úvahy, pekné reči alebo dokonca modelovanie.

- Učenie disciplinovaním – predstavuje konkrétne reakcie učiteľa (rodiča) na správanie detí vo forme zakazovania, trestania, indukčnej disciplíny s cieľom obmedziť alebo odstrániť nežiaduce správanie. Myslím, že sa nedá povedať kedy, za akých podmienok a aké techniky disciplinovania budú za každých okolností dlhodobu účinné. Ich výber závisí od mnohých faktorov, od celkovej výchovnej atmosféry danej pedagogickej mikrosituácie, nastavenia učiteľa. V každom prípade aj učenie disciplinovaním umožňuje deťom sa naučiť obmedzovať svoje pudové žiadosti na úkor iných, potláčať vlastný egoizmus a rozvíjať sebakritické hodnotenie daného činu. Rozvíjanie týchto troch podmienok (sebaovládanie,

vynakladať úsilie a sebakritickosť) vyžaduje určitý tlak. Uvedené sa môže teda naplniť za predpokladu systematickej a cieľavedomej výchovy (nie náhodného pôsobenia), primeranosti trestu a jeho naplnenia bezprostredne po negatívnom čine. Trest nie je znakom nelásky učiteľa (rodiča). Naopak, práve preto, že mu na dieťati záleží, má na neho aj požiadavky³⁷ a očakávania a trestá ho pre jeho dobro, nie z dôvodu pomsty alebo zlej nálady.

Pokiaľ je ale výchova postavená výlučne len na disciplinovaní, vytvára neláskavú atmosféru a prináša značné riziká, napr. vedie k morálke postavenej na strachu, podporuje striktné dodržiavanie príkazov bez ich pochopenia, môže vyvolávať až frustrujúcu túžbu dieťaťa po uznaní dotyčnej osoby.

Okrem spomínaných metód podľa Groma, do skupiny tzv. špecifických metód ETV³⁸ zaraďujeme ešte nasledovné:

- Anketové metódy – v podobnom zmysle sa uvádzajú termíny dialóg, diskusia, označované aj ako diskusné metódy. Anketové metódy sú z hľadiska ovplyvňovania postojov a správania dôležitým predpokladom získavania nových relevantných informácií.

Dialóg – rozumie sa pod ním rozhovor medzi dvoma alebo viacerými osobami, v ktorom sa účastníci striedajú v roli hovoriaceho a počúvajúceho. Ide o dvojsmernú komunikáciu vyžadujúcu aktívnu časť komunikátora (sprostredkovateľ informácie) i komunikanta (prijímajúci informáciu). Od komunikátora si vyžaduje schopnosť zrozumiteľne a jasne sa vyjadrovať, vysvetľovať príčiny, vyvodzovať dôsledky. Od komunikanta vyžaduje plné nadstavenie a aktívne počúvanie. U oboch rozvíja dialóg hodnotiace myslenie, sebaovládanie, učí držať myšlienku, neskákať do reči a mať úctu k názoru i osobe toho druhého.

Diskusia – ako slovná metóda je tiež založená na rozhovore, má skôr charakter kolektívneho riešenia problému, niekedy je označovaná za rozpravu. Vzhľadom na prístup k riešeniu problémov rozoznávame analytickú a indukčnú diskusiu a podľa vplyvu na poslucháčov napr. motivujúcu (Bratská, 1994). Môže sa realizovať pred, počas a po prednáške, referáte (v prípade ETV po literárnom úryvku, úvodnej myšlienke na začiatku hodiny, hudobnej ukážke).

Zaujímavou slovnou metódou je aj *metóda kruhových rozhovorov*. Využíva skúsenosti získané v dialógu i diskusii. Táto metóda sa obyčajne realizuje v skupine so šiestimi až

³⁷ Mat' primerané požiadavky na druhého je prejavom pozitívneho vzťahu k nemu. Láska je náročná a tento moment sa vzťahuje na všetky roviny vzťahov učiteľ – žiak, rodinných či priateľských vzťahov. Tvrdiť, že na dieťati mi záleží, preto nemám na neho nároky, je prejavom skôr alibizmu alebo falošného humanizmu. Paradoxne totiž, rozumné disciplinovanie podporuje sebaovládanie, zvnútornenie hodnôt a pravidiel.

³⁸ Podrobné spracovanie uvedených metód je v publikáciách L. Lencza – Metódy etickej výchovy (1993) a Etická výchova pre cirkevné školy 1. časť (2001).

maximálne ôsmimi žiakmi. V skupine koluje viditeľná značka, ktorá označuje komunikátora (môže rozprávať iba on), ostatní počúvajú. Značka sa nesmie hádzať, podáva sa postupne smerom doľava. Kto má značku buď rozpráva alebo má možnosť vynechať, povie vynechávam a podá značku ďalej. Každý hovorí svoj názor, neposudzuje iných, neuráža a neposmieva sa. Počas tohto rozhovoru sa skupina neopúšťa. Ukončiť rozhovor môže učiteľ (maximálne po 10 min.) alebo žiaci, keď všetci v skupine povedia vynechávam.

- **Zážitkové metódy** – medzi tieto patria aktivity založené na vnímaní prírody, predmetov a manipulácie s nimi, interakcií s osobami alebo vnímanie modelových situácií. Podľa K. Hahna³⁹ (Križanová, 2007), požadované výchovné účinky sa naplnia vtedy, ak pedagóg organizuje a usmerňuje edukačné situácie pre svojich žiakov tak, aby symbolicky povedané, spojil hlavu (kognitívne schopnosti), srdce (axiologická a emocionálna stránka) a ruky (praktické konanie dobra, spolupráca). Vtedy spracované situácie zasahujú celú osobnosť. Takto nadobudnuté poznatky sú overené osobnou skúsenosťou žiakov, čím sú nimi vnímané ako vlastné a tým hodnoverné.

V podstate medzi zážitkové metódy zaraďujeme skúsenosti žiakov z nácvikov rôznych modelových situácií, ktoré potom reflektujú a snažia sa prenášať do reálneho života. Z krátkodobých sem patria napr. scény, hranie rolí a modelovanie situácií, didaktické hry a z dlhodobých sociálno – ekologické projekty. *Scény* majú pripravený dej. Ich cieľom nie je riešenie problému, ale rozvíjanie komunikačných zručností alebo prezentácia daného modelu správania. Scény podporujú kreativitu a samostatnosť žiakov, preto je vhodné aby si oni určovali námet a pripravili aj scenár. Môžu sa pripravovať situačne, v rámci jednej vyučovacej hodiny alebo aj počas niekoľkých hodín. *Hranie rolí a modelovanie situácií* sa líši od scénok tým, že žiaci nemajú vopred pripravený scenár, lebo je priamo na mieste zadaná konkrétna situácia a roly, ktoré majú zahrať. Je to vlastne forma experimentu s otvoreným koncom. Hranie rolí rozvíja rozhodovacie schopnosti a morálny úsudok žiakov, učí ich riešiť konflikty, problémy, odstraňovať predsudky a diskrimináciu. Táto metóda je osvedčená napr. aj pri nácviku asertivity (model asertívneho alebo agresívneho správania) alebo v aplikačnej téme etika (napr. riešenie morálnych dilem).

Hra sa považuje za základný prostriedok výchovy dieťaťa, lebo ho emocionálne uspokojuje, mobilizuje jeho aktivitu, rozvíja manuálne a sociálne zručnosti. Aj preto sa využíva najmä v nižších ročníkoch ako základná metóda učenia sa. Aby mala pozitívny účinok na dieťa musí podporovať spontánnosť, tvorivosť a mať jednoduché, zrozumiteľné

³⁹ Kurt Martin Hahn (1886 - 1974) – nemecký pedagóg, považovaný za jedného zo zakladateľov zážitkovej pedagogiky.

a presné pravidlá. Učiteľ je iba iniciátorom a koordinátorom, hry sa nezúčastňuje. Optimálne je voliť hry s prosociálnymi prvkami (darovanie, delenie sa), ale svoje významné miesto majú aj hry s cieľom odreagovania sa, uvoľnenia, lebo podporujú priateľskú atmosféru, veselosť, družnosť a dobré vzťahy v skupine.

Dlhodobé aktivity sociálne a ekologické projekty patria medzi tzv. súborné aktivity, v ktorých žiaci využívajú všetky získané zručnosti a overujú si ich v praxi. Za významné ich pokladám preto, lebo okrem iného, učia žiakov byť vnímavejšími pre aktuálne problémy vo svojom okolí a disponujú ich realizovať prosociálnosť v praxi.

V rámci dlhodobých aktivít vhodných skôr na výlety alebo prázdninové akcie patria *simulačné hry*. Ich cieľom je simulovať zložité procesy týkajúce sa napr. hospodárskej oblasti, podnikateľskej sféry, stratégie rozhodovania a riadenia ľudských zdrojov, koučing.

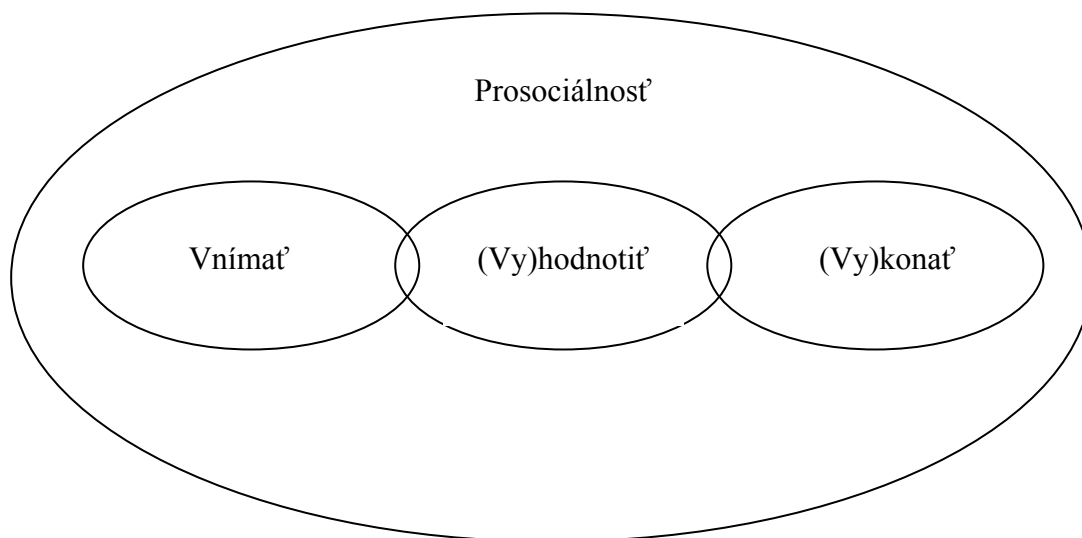
- Situačno-problémové metódy – zámerom ich používania je, aby sa prostredníctvom riešenia nastolených problémov či dilem u žiaka spustil proces sociálno-morálneho učenia, v ktorom sa bude rozvíjať hodnotiaci úsudok, kritické myslenie, autentické rozhodovanie a postoje. Je vhodné, aby sa pri riešení úloh uprednostnili prirodzené životné situácie, s ktorými sa môže žiak počas svojho života stretnúť. Patria sem napr. metóda rozboru situácie, metóda kritických incidentov, metóda postupného zoznamovania sa s prípadom.
- Sokratovská metóda⁴⁰ – zámerne ju uvádzam samostatne, lebo z hľadiska realizácie je náročnejšia. Vyžaduje si hlboké poznanie, empatiu a trpezlivosť najmä zo strany učiteľa. Patrí medzi najstaršie výchovno-vzdelávacie postupy rozvíjajúce kritické myslenie. Učiteľ pomocou vhodne zvolených otázok a logických argumentov privádza žiakov k vyvodzovaniu záverov z vlastného tvrdenia a domýšľať ich dôsledky. Zároveň ich vedie k uvádzaniu možností ich použitia aj v extrémnych (možno nerealizovateľných) podmienkach, čo napomáha hlbšiemu preniknutiu do riešenia nastoleného problému (Turek, 2010). Výhodou tejto metódy je, že žiaci sú viac motivovaní hľadať podstatu problémov ako napr. pri prednáškach. Vhodná je hlavne pre prácu vo vyšších ročníkoch (8. a 9. ročník) nižšieho sekundárneho vzdelávania a vo všetkých ročníkoch vyššieho sekundárneho vzdelávania.

⁴⁰ V antike ju jej autor Sokrates využíval pri rozhovoroch s ľuďmi, ktorí sa domnievali, že sú odborníci na všetko. Najprv, vhodne položenými otázkami spochybnil ich domnelé poznanie a potom priviedol k hlbšiemu nazeraniu na problém a k jeho pravdivejšiemu porozumeniu.

2.3 Modifikovaný model R. Rocheho

Túto kapitolu by sme mohli nazvať aj odporúčaný priebeh hodiny ETV alebo priebeh fáz výchovy k hodnotám. Na splnenie cieľov ETV nestačí iba voľba primeraných metód, ale aj ich zoradenie do jednotlivých fáz. V predchádzajúcich kapitolách som spomínal, že na zvnútornenie hodnôt, vytvorenie si postojov a posilnenie mravného správania žiakov nestačí iba vnímanie eticky relevantných skúseností cez city (zážitkové učenie) alebo intelekt (hodnotová reflexia), ale aj nácvik správania, ktoré podporuje osvojenie sociálne pozitívnych zručností. Inak formulované, v ETV vychádzame zo známej skutočnosti, že etické postoje človeka sú formované zážitkami, živou skúsenosťou, príp. nadväzujú na morálne relevantné zážitky účastníkov hodiny. Preto súčasťou jej procesuálnej stránky je etická reflexia, po ktorej nasleduje experimentovanie alebo nácvik v podmienkach triedy s cieľom prenosu do každodenného života (Podmanický, 2008). Tento priebeh učenia môžeme vnímať ako určitú postupnosť krokov, ktorá by v nemeckom jazyku mala v skratke názov 3xW: Wahrnehmen – Werten – Wasmachen.

Obrázok 6 Kroky k prosociálnosti



Výchovná stratégia pôvodnej verzie prosociálnej výchovy R. Rocheho mala taktiež tri kroky:

- Kognitívna senzibilizácia;
- Nácvik v triede;
- Reálna skúsenosť – mimo triedy, bez prítomnosti učiteľa.

V prvom kroku je dôležité, podľa R. Rocheho, žiakov scitlivieť na zvolený problém, v druhom experimentovať s určitým spôsobom správania, vyskúšať ho a rozvíjať k tomu potrebné spôsobilosti. Tretí krok znamená aplikovať osvojenú látku v reálnom živote.

L. Lencz zvýraznil pri tomto modeli dva kľúčové momenty: Prvým bolo, že výchova vyžaduje nielen kognitívnu, ale aj *emocionálnu senzibilizáciu*.⁴¹ Druhým kľúčovým momentom bolo zvýraznenie *hodnotovej reflexie* ako základného predpokladu pre interiorizáciu hodnôt, noriem a ich zovšeobecnenie, ktoré umožňuje žiakom prenášať získané spôsobilosti do reálneho života. Tieto momenty zakomponoval do výchovnej stratégie ETV a rozšíril pôvodný model učenia sa k hodnotám na štyri fázy vyjadrené 4 krokmi: *vnímať – reflektovať – konať – zovšeobecniť*.

V slovenskom projekte ETV sa potom modifikovaný model R. Rocheho⁴² javí nasledovne (Lencz, 1997, s. 20):

1. kognitívna a emocionálna senzibilizácia;
2. hodnotová reflexia;
3. nácvik v triede + hodnotová reflexia;
4. zovšeobecnenie a transfer.

1. *Senzibilizácia* (citlivosť, vnímavosť) je počiatočná fáza výchovy k hodnotám (úvod hodiny), umožňuje žiakom pochopiť a scitliviť ho na určitú skutočnosť, význam a zmysel témy, o ktorej sa hovorí, príp. na potrebu vlastnenia určitej hodnoty. Vnímanie a zážitok zahŕňa obe stránky, t. j. pochopenie i emocionálne stotožnenie sa s predstavovanou hodnotou. Spája kognitívne aj afektívne podnety. Vhodné formy práce v tejto fáze sú najmä pozorovanie, prezentácia prosociálnych vzorov (prostredníctvom literárnych úryvkov, filmových ukážok, fotografií), spoločné čítanie vhodných textov (možnosť využívať medzipredmetové vzťahy), predstavenie hesla znázorňujúceho proklamovaný postoj či zásadu, používanie hudobnej ukážky i umeleckého obrazu (napr. pri komunikácii citov), vnímanie prírody, dialóg na danú tému, beseda s pozvaným hosťom, didaktické hry. V nižších ročníkoch (v primárnom vzdelávaní) sa ukázali ako vhodné rozprávky, bajky, spontánne didaktické hry, pohybové hry.

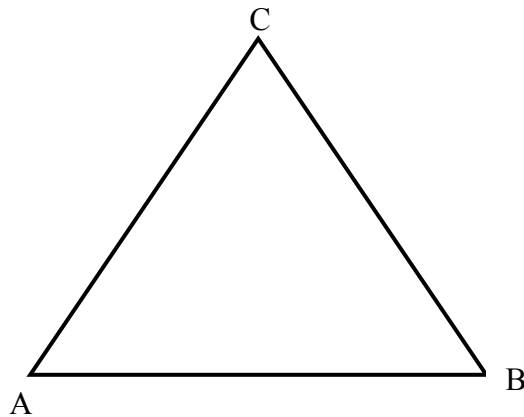
2. *Hodnotová reflexia* – je kognitívna zložka učenia, ktorá môže byť dvojaká: zdôvodňujúca a zovšeobecňujúca. Reprezentuje vlastnú vnútornú úvahu o ponúkanej hodnote, čo tvorí základ pre vytváranie nového hodnotového systému a noriem správania. Zážitkové učenie vedie vtedy k pochopeniu predkladanej hodnoty, k autonómnemu morálnemu presvedčeniu a k vytvoreniu postoja, pokiaľ je spojené s reflexiou. Vyjadrim to jednoznačne, že zážitkové učenie je bez hodnotovej reflexie nefunkčné. Platí to aj obrátene, hodnotová

⁴¹ R. Roche síce nikde nepopiera význam emocionálnej senzibilizácie v zážitkovom učení, ale ho ani explicitne nevyjadruje.

⁴² V odbornej literatúre býva označovaný aj ako metóda. Za vhodnejší názov pokladám modifikovaný model fáz učenia sa k hodnotám, lebo v každej fáze sa uplatňujú rôzne metódy.

reflexia potrebuje zážitok ako materiál na spracovanie. Napriek tomu, že reflexia je implicitne zahrnutá v podstate v každej fáze, z hľadiska významnosti je dôležité jej venovať samostatnú pozornosť. Pokiaľ by sa totiž nerealizovala reflexia, žiak by ostal len v rovine zážitku, čo by malo iba ťažko významnejší vplyv na jeho správanie. Ciele reflexie môžeme vyjadriť trinitárnym modelom, ktorý pre ľahšiu názornosť znázorním vo forme rovnostranného trojuholníka⁴³.

Obrázok 7 Trinitárny model



- A – žiak zažíva emocionálne podnety (dojatie, smútok či radosť..), ale nezostáva len pri nich
- B – pretavuje nevedomé prejavy prosociálnosti na vedomé pochopenie a osvojenie obsiahnutej hodnoty
- C – pochopené hodnoty majú napomôcť vytvoriť hodnotový systém a s ním súvisiace normy správania

Táto fáza zahŕňa používanie meditácie, dialógu, analýzy a hodnotenie predkladaného javu, postup od jednoduchého vysvetlenia zážitku k utriedeniu a hierarchizovaniu poznatkov (k syntéze). V praxi výučby ETV to býva jedna z najťažšie realizovaných fáz, lebo žiaci sa musia naučiť reflektovať, k čomu napomáha atmosféra dôvery na hodinách, zrozumiteľnosť a kreativnosť učiteľa pri ponúkaní podnetov⁴⁴ na reflexiu, trpezlivosť pri jej realizácii a zapojenie všetkých žiakov. Chybou je, pokiaľ učiteľ nevie k čomu má smerovať reflexia, kladie subjektívne uzatvorené otázky, reaguje a hodnotí „kvalitu“ reakcií žiakov a vkladá im do úst vlastné predstavy.

3. *Nácvik v triede* – zahŕňa nácvik praktických spôsobilostí, skúšanie a experimentovanie s určitým modelom správania. Podľa L. Lencza (1993, s. 60) „...*ide o vyvodenie praktických dôsledkov z novej skutočnosti a osvojenie si správania, ktoré je s ňou*

⁴³ *Rovnostranný trojuholník* – svojimi vlastnosťami (rovnaká veľkosť strán i uhlov) symbolicky znázorňuje rovnocenný význam cieľov a ich vzájomnú prepojenosť.

⁴⁴ *Podnety na reflexiu* – sú orientačné myšlienky, ktoré slúžia učiteľovi ako pomôcka pri hľadaní súvislostí medzi tým čo prežil žiak na aktivite a s prepojením na vzťah k danej hodnote, precvičovanému modelu správania, k ostatným spolužiakom, k rodičom, priateľom.

v *súlade*“. Nestačí sa iba nadchnúť pre určitú hodnotu, ale aj „vyzbrojiť svoje vnútro“ spôsobilosťami umožňujúcimi správať sa v súlade s ňou. Dôležitou súčasťou tejto fázy je dávanie okamžitej spätnej väzby, ktorá má posilňovať správne prevedenie nacvičovanej spôsobilosti. Tá sa môže realizovať buď prostredníctvom učiteľa (nepriamo, napr. zopakovaním inštrukcie) alebo nácviku napr. vytvorením trojice žiakov, z ktorých vždy jeden tvorí úlohu supervízora. Pri nácviku je dôležité zadávať zrozumiteľné a splniteľné inštrukcie a aktivity „doťahovať“ do konca. Po skončení nácviku nasleduje opäť reflexia, ktorá odráža nielen pocity a emocionálny zážitok z realizovanej aktivity, ale aj objavenie čoho si nového, čo si žiak pri tom uvedomil. Nácvik zahŕňa: používanie písomného vyjadrenia, kde sa žiak s daným javom či správaním stretol; hranie rolí, scénok; dramatizáciu; interview; zhotovenie nástenky; vytvorenie koláže; kreslenie; vysvetlenie, prevedenie a nácvik požadovaného správania.

4. *Zovšeobecnenie a transfer* je súčasťou štvrtej fázy a zvyrazňuje podstatný moment. Nestačí len nacvičovať v podmienkach triedy, lebo tým by žiaci mohli nadobúdať dojem, že to, čo si na hodine osvojili je záležitosťou daných praktických cvičení a daný model správania platí len v podmienkach triedy. Nacvičené a poznané je dôležité zovšeobecniť a následne realizovať i v každodennom živote (na ulici, v rodine, medzi priateľmi i neznámymi ľuďmi). R. Roche používa v tomto zmysle termín reálna skúsenosť. V rámci zovšeobecnenia učiteľ nielen v krátkosti (2-3 vetami) zhrnie žiakom učivo, ale poukáže i na význam preberanej látky (realizovaného nácviku) pre ich reálny život. Súčasťou tejto fázy je aj zadanie krátkodobej alebo dlhodobej „domácej“ úlohy, ku ktorej sa však po uplynutí stanoveného času musí učiteľ vrátiť. K tomuto účelu slúžia napr. záznamy pozorovania správania sa ľudí; vedenie denníka o skúsenostiach s aplikáciou osvojených spôsobilostí (sám sebe špiónom); zbieranie informácií o téme prostredníctvom elektronických či printových médií; interview s konkrétnymi osobami; dialóg s rodinou (napr. pri televízii); aplikácia poznatkov pri tvorbe sociálnych a ekologických projektov.

Postupnosť jednotlivých fáz výchovy k hodnotám je dôležité rešpektovať s tým, že nemusia všetky prebehnúť na jednej vyučovacej hodine ETV. To je len odporúčaný priebeh a postupnosť fáz učenia sa k hodnotám. Vyučujúci preto môže pri jednotlivých témach na niekoľkých vyučovacích hodinách venovať priestor len senzibilizácii a hodnotovej reflexii, a až potom pristúpiť k tretiemu i štvrtému kroku (Lencz, 1997, 1993; Roche, 1992).

Záver

Za dvadsať rokov existencie etickej výchovy ako edukačného predmetu sa naša spoločnosť výrazne zmenila. Na jednej strane v nej vnímame narastajúce prejavy agresivity, „racionálneho“ egoizmu a mravného relativizmu i v radoch školskej mládeže, ale na strane druhej, sme svedkami aj množstva cieľavedomých charitatívnych aktivít v prospech ľudí odkázaných na pomoc alebo existujúcich na okraji spoločnosti.

Solidarita, ako jeden zo základných princípov fungovania ľudskej spoločnosti, je podmienená aktívnym rešpektovaním človeka. Etická výchova svojimi prostriedkami vytvára priestor na to, aby sa žiaci učili vnímať jeden druhého ako hodnotné bytosti, zasluhujúce si vzájomnú úctu a rešpekt. Jej pozitívnym výstupom je, že žiaci prestávajú vidieť výchovné spoločenstvo (a spoločenstvo vôbec) ako organizačnú nevyhnutnosť, ktorú musia útrpne znášať, lebo im to niekto naordinoval, ale ako miesto, kde sa môžu cítiť byť prijímaní a objavovaní vo svojej jedinečnosti. Gestorom naplnenia týchto humanistických cieľov je práve učiteľ, ktorý svojim osobnostnými a odbornými kvalitami buď podporí u žiakov pozitívne sociálne správanie, alebo ho potlačí či minimálne neutralizuje.

V prvej časti tejto publikácie bola snaha podať predovšetkým čo najucelenejší pohľad na vznik, teoretické východiská, zložky a vývoj edukačného predmetu etická výchova. Som si vedomý toho, že táto publikácia nie je dostatočným priestorom na komplexný pohľad hodnotiaci všetky aspekty i problémy súvisiace s jej konštituovaním do školského systému a výučby. Z doterajšej takmer 20-ročnej skúsenosti však môžem povedať, že etická výchova síce nie je všeliek na všetky neduhy v spoločnosti a ani nemá ambíciu nahrádzať filozofiu, etiku, psychológiu alebo iné vedné odbory, ale využíva ich poznatky a pri jej správnej realizácii, vhodne zvolených výchovných stratégiách a postupoch, môže byť cenným prínosom pre výchovu mladého človeka. *Práve s jednotlivými činiteľmi ovplyvňujúcimi procesuálnu stránku etickej výchovy sa budem zaoberať v druhom diele publikácie.*

Na záver si dovoľím ešte jednu poznámku. Osobnostný rozvoj dieťa nezávisí iba od množstva absolvovaných výchovných projektov či graduálnych a postgraduálnych štúdií. Účinnou cestou podporujúcou nadobudnutie jeho mravnej zrelosti, je aj všímanie si a podpora „dobra“ zo strany autorít našej spoločnosti. Vtedy je predpoklad, že produkcia „dobra“ bude mať zelenú vo všetkých sférach života spoločnosti. Potom skutočne môže nastať pozitívny „domino efekt“, lebo každý drobný pozitívny skutok urýchľuje rast človeka v smere k ľudskej dokonalosti.

Literatúra

- BRATSKÁ, M.: Metódy aktívneho sociálneho učenia a ich aplikácia. Bratislava: Univerzita Komenského, 1994. ISBN 80-223-0858-7.
- BREZINKA, W.: *Filozofické základy výchovy*. Praha: Zvon, 1996. ISBN 80-7113-169-5.
- BRIŠKA, F.: *Problém človeka a humanizmu v politickej filozofii*. Bratislava: Iris, 2000. ISBN 80-88778-97-2.
- BUBER, M.: *Obrazy dobra a zla*. Olomouc: VOTOBIA, 1994. ISBN 80-85885-17-4.
- FRANKL, V. E.: *Hľadanie Boha a otázka zmyslu*. Bratislava: LÚČ, 2009, ISBN 978-80-7114-766-4.
- FRANKL, V. E.: *Trpiaci človek*. Bratislava: LÚČ, 2007. ISBN 978-80-7114-638-4.
- FRANKL, V. E.: *Vůle ke zmyslu*. Brno: Cesta, 1997. ISBN 80-85139-63-2.
- FINK, E.: Natur, Freiheit, Welt. In: *Philosophie der Erziehung*. Würzburg: Königshausen + Neumann, 1992. Vorlesung an der Universität Freiburg i. Br. WS 1951/52.
- GEIST, B.: *Sociologický slovník*. Praha: VIKTORIA PUBLISCHING, 1992. ISBN 80-85605-28-7.
- GRÁC, J.: Ku psychologickým otázkam etiky ako vyučovacieho predmetu. In: *Etika a etická výchova na školách*. Zborník prednášok. Trnava: PdF TU, 2002 a, s. 55-63. ISBN 80-89074-23-5.
- GRÁC, J.: Niektoré metodologické prístupy k psychologickému skúmaniu javov. In: *Katedra a inštitút psychológie jubilujúcej Trnavskej univerzity*. Zborník prednášok. Trnava: FH 2002 b, s. 23-31. ISBN 80-89074-32-4.
- GIUSSANI, L.: Riziko výchovy. In: *Verbum*. Košice: Verbum, roč. X, č. 3, 1999. ISBN 12101605.
- GROM, B.: *Nábožensko-pedagogická psychológia*. Trnava: SSV, 1992. ISBN 80-85198-84-3.
- GRŮN, A.: *Kniha otázok a odpovedí*. Trnava: Dobrá kniha, 2010. ISBN 978-80-7141-698-8.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H.: *Psychologický slovník*. Praha: Portál 2000 ISBN 80-7178-303-X.
- HREHOVÁ, H.: Etika, sociálne vzťahy, spoločnosť. Bratislava: VEDA, 2005. ISBN 80-224-0849-2.
- KOVÁLIKOVÁ, V., a KOL.: *Positívne sociálne správanie a jeho vývin*. Teoreticko-analytická štúdia z riešenia čiastkovej úlohy ŠPZV VIII-6-4: Úloha výchovy a vzdelávania vo vývine sociálne pozitívnych činností a rozvoji osobnosti. Bratislava: VÚDPaP, 1984.
- JABLONSKÝ, T.: *Kooperatívne učenie vo výchove*. Trnava: PdF TU, 2006. ISBN 80-89187-13-7.
- KRATOCHVÍL, Z.: *Výchova, zřejmost, vědomí*. Praha: Herrmann & synové, 1995. ISBN 80-238-0473-1.
- KRIŽANOVÁ, D.: *Teória a metodika animačných činností*. Bratislava: SPN Mladé letá, 2007. ISBN 978-80-10-00958-9.
- KRÍŽOVÁ, O.: *Aktivita na hodiny etickej výchovy*. Bratislava: MPC, 2005. ISBN 80-8052-219-7.
- KRÍŽOVÁ, O. – PODMANICKÝ, I.: *Etická výchova – výchova k prosociálnosti*. Študijný materiál pre pastoračiu mládeže. Bratislava: Ageus a MC Tomášikova 4, 2001.
- KUDLÁČOVÁ, B.: *Etika a osobnosť učiteľa*. Trnava: Trnavská univerzita. 2002, ISBN 80-89074-15-4.
- LENCZ, L.: *Etická výchova pre cirkevné školy*. 1. časť. Bratislava: MC, 2001. ISBN 80-8052-131-X.
- LENCZ, L. a KOL.: *Koncepcia a metodika humanizácie výchovného štýlu*. Bratislava: MC, 1997. ISBN 80-88-796-67-9.
- LENCZ, L.: K teoretickým východiskám etickej výchovy. In: *Morálna a enviromentálna výchova*. Bratislava: SAV, 1992, s.15-27 ISBN 80-900981-2-6.
- LENCZ, L.: *Metódy etickej výchovy*. Bratislava: MC, 1993. ISBN 80-85185-53-9.
- LENCZ, L.: *Pedagogika etickej výchovy*. Bratislava: MC, 1998 ISBN 80-85185-49-0.

- LIPOVETSKY, G.: *Soumrak povinnosti*. Praha: Prostor, 1999. ISBN. 80-7260-008-7.
- MEIER, A.: *Sociologie des Bildungswesens*. Berlin: 1974.
- MICHÁLEK, J.: *Topologie výchovy*. Praha: OIKOYMENH, 1996. ISBN 80-86005-01-1.
- MRÁZ, M.: Antické inšpirácie výchovy. In: *ACTA TU*, séria D, Trnava, 2001. ISBN 80-89074-12-X.
- MRÁZ, M.: Antické východiská humanizmu. In: *Človek v centre psychologického skúmania a starostlivosti*. Acta Psychologica Tyrnaviensia. Trnava: Fakulta humanistiky, 2001a, s. 43-49. ISBN 80-89074-05-7.
- MRÁZ, M.: *Etika*. Trnavská univerzita: Fakulta humanistiky, 2001b. ISBN 80-88774-66-7.
- MRÁZ, M.: *Problém utrpenia a jeho riešenie v medicínskej etike*. Trnava: Dialógy, 2000. ISBN 80-7141-301-1.
- MUCHOVÁ, L.: Úvod do náboženskej pedagogiky. Olomouc: Matice Cyrilometodějská, 2. prepracované vydanie 1994. Č.j. 17-315/79/111/1.
- MUSSEN, P., H.- EISENBERG, B., N.: *Helfen, Schenken, Anteilnehmen*. Stuttgart: E.Klett-J.G.Cotta'sche, 1979 ISBN 3-12-925561-3.
- NÁKONEČNÝ, M.: *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 2000. ISBN 80-200-0690-7.
- NOVOTNÝ F. a kol.: *Latinsko – český slovník*. Praha: SPN, 1955.
- PÁLENÍK, L. a KOL.: *Determinanty vývinu prosociálneho správania, možnosti jeho usmernenia v procese výchovy a vzdelávania*. Predprojektová štúdia úlohy N-14. Bratislava: VÚDPaP, 1990.
- PÁLENÍK, L. a KOL.: *Vybrané kapitoly z psychológie*. Bratislava: MC 1995. ISBN 80-85185-95-4.
- PELCOVÁ, N.: *Filozofická a pedagogická antropológia*. Praha: UK Karolinum, 2000. ISBN 80-246-0076-5.
- PELIKÁN, J.: *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: AMOSIUM, 1995. ISBN 80-85498-27-8.
- PETRÁČKOVÁ, J. a KOL.: *Slovník cudzích slov*. Bratislava: SPN, 1997. ISBN 80-08-02054-7.
- PETLÁK, E.: *Kapitoly zo súčasnej didaktiky*. Bratislava: IRIS, 2005. ISBN 80-89018-89-0
- PINC, Z.: *Fragmenty k filozofii výchovy*. Praha: OIKOYMENH, 1999. ISBN 80-7298-004-1.
- PÍŤHA, P.: *Výchova, naděje společnosti*. České Budějovice: Poustevník, 2006. ISBN 80-86610-18-7.
- PODMANICKÝ, I.: *Erziehung zu kompetenten Menschen im gegenwärtigen Schulsystem*. In: *Rudern auf sturmischer See. Sozialethische Perspektiven in Mitteleuropa*. Wien-Wurzburg, 2006, s.264-275 ISBN 3-429-02794-2.
- PODMANICKÝ, I.: *Etický sociálny status a humanizácia výchovného štýlu učiteľa etickej výchovy*. Dizertačná práca. Bratislava: FF UK, 2008.
- PODMANICKÝ, I.: *Humanizácia výchovného štýlu v príprave učiteľa etickej výchovy*. In: *Na ceste s etickou výchovou*. Kroměříž: Etické fórum ČR, 2004, s. 21-28. ISBN 80-7130-121-3.
- PODMANICKÝ, I.: *Podoby filozofickej antropológie vo VMR*. In: *Zborník: Príprava na manželstvo a rodičovstvo*, Bratislava, 2002. ISBN 80-968318-7-9.
- PODMANICKÝ, I.: *Rozvoj prosociálnosti v podmienkach univerzít*. In: *Nový humanizmus – výzva pre univerzitu*. Badín: Kňazský seminár F. Xaverského, 2010, s.106-112. ISBN 978-80-88937-45-6
- PODMANICKÝ, I.: *Status učiteľa etickej výchovy*. In: *Proměny pedagogiky*. Zborník prednášok. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2005, s. 231-236. ISBN 80-7290-226-1.
- PODMANICKÝ, I.: *Možnosti etickej výchovy*. In: *Šimegová, Kováčová: Šikanovanie v prostredí školy*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2011, s.204-216. ISBN 978-80-8082-484-6.

- PODMANICKÝ, I. – GLASA, J.: *Výchova k manželstvu a rodičovstvu*. 1.vyd. Bratislava: MC 1999. 85s. ISBN 80-8052-070-4.
- PRŮCHA, J. (ed): *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2011 ISBN 978-80-7367-546-2.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*. 2. vyd. Praha: Portál, 1998, 328 s. ISBN 80-7178-252-1.
- RAJSKÝ, A.: *Nihilistický koncept kultivácie mladého človeka*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2009 ISBN 978-80-8082-297-2.
- ROCHE, R. O.: *Etická výchova*. Bratislava: Orbis Pictus, 1992. ISBN 80-7158-001-5.
- ROCHE, R. O.: Prosociálnosť jako princíp účinného projektu etickej výchovy detí a mládeže. In: *Na cestě s etickou výchovou*. Zborník prednášok. Kroměříž: Etické forum, 2004. ISBN 80-7130-121-3.
- ROCHE, R. O.: Optimalizácia prosociálnosti. In: *Vplyv výchovy na rozvoj osobnosti s akcentom na život v európskom spoločenstve*. Zborník prednášok. Bratislava: MPC, 2004b. ISBN 80-8052-212-X.
- ROCHE, R. O.: *Psicologia y educacion de la prosocialidad*. Barcelona: Universitat Autònima Barcelona, 1990 B-15147-1990.
- ROTTER, H.: *Osoba a etika*. Brno: CDK, 1997. ISBN 80-85959-18-6.
- SKALKOVÁ, J.: *Obecní didaktika*. Praha: ISV, 1999 ISBN 80-85866-33-1.
- SMÉKAL, V.: *Pozvání do psychologie osobnosti*. Brno: BARRIESTER PRINCIPAL, 2002. ISBN 80-85947-80-3.
- ŠVEC, Š.: *Didaktika I*. Vysokoškolské skriptá, Bratislava: UK, 1988.
- ŠVEC, Š.: Termín didaktika: Jeho pôvod, výskyt a významy. In: *Pedagogika*. Praha, roč.41,č.3 s.277-287 1991.
- ŠVEC, Š.: *Učiť sa byť a uspieť*. In: *Pedagogické rozhľady* 54, č. 1, 2002 a, s. 9-31.
- ŠVEC, Š.: Základné pojmy v pedagogike a andragogike. Bratislava: IRIS, 2002, ISBN 80-89018-31-9.
- ŠTAUB, E.: *Entwicklung prosozialen Verhaltens*. München: Urban & Schwarzenberg, 1982, ISBN 3-541-09891-0.
- TOMÁŠEK, K.,F.: *Pedagogika*. Brno: Nibowaka, 1992. ISBN 80-901294-0-4.
- TUREK, I.: *Didaktika*. Bratislava: Iura Edition. 2.vydanie, 2010. ISBN 978-80-8078-322-8.
- ZELINA, M.: *Alternatívne školstvo*. Bratislava: IRIS, 2000. ISBN 80-88778-98-0.
- ZELINA, M.: *Humanizácia školstva*. Bratislava: Psychodiagnostika, 1993. ISBN 80-88714-00-1.
- ZELINA, M.: *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. (2. vyd.) Bratislava: IRIS, 1996. ISBN 80-967013-4-7.
- ZELINA, M.: *Teórie výchovy alebo hľadanie dobra*. Bratislava: SPN, 2004. ISBN 80-10-00456-1.
- ŽILÍNEK, M.: *Étos a utváranie mravnej identity osobnosti*. Bratislava: IRIS, 1997. ISBN 80-8877860-3.

Zoznam skratiek

CDP (Child Development Program) – rozvojový program pre deti

ETV – etická výchova

PdF – Pedagogická fakulta

SR – Slovenská republika

TU – Trnavská univerzita

UNESCO – Organizácia Spojených národov pre výchovu, vedu a kultúru (ang. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)

UNIPRO – model, didaktický program k rozvoju prosociálnosti (ang. Prosocial Units)

VÚDPaP – Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie