

VYSOKOŠKOLSKÉ SKRIPTÁ
Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity



Ivan Podmanický

TEÓRIA A PRAX ETICKEJ VÝCHOVY 2

2013

Trnavská univerzita v Trnave

Mgr. Ivan Podmanický, PhD.

Recenzenti:

Doc. PaedDr. Tomáš Jablonský, PhD.

Mgr. Anna Sádovská, PhD.

Za odbornú stránku skrípt zodpovedá autor.

ISBN 978-80-8082-739-7

EAN 9788080827397

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

Obsah

Úvod.....	5
1. Procesuálna stránka etickej výchovy.....	7
1.1 Ciele a ich význam v didaktike etickej výchovy.....	13
1.2 Formulácia cieľov v etickej výchovy.....	17
1.3 Postup pri určovaní špecifických cieľov etickej výchovy v pedagogických dokumentoch.....	23
1.4 Didaktické zásady etickej výchovy.....	26
1.5 Vybrané organizačné formy vyučovania etickej výchovy.....	33
1.6 Špecifiká práce na hodinách etickej výchovy.....	45
2. Osobnosť učiteľa etickej výchovy (personálny rozmer).....	50
2.1 Noetický rozmer osobnosti učiteľa etickej výchovy.....	53
2.2 Profesionálna identita učiteľa etickej výchovy.....	57
2.3 Pedagogická láska ako bazálne východiská pre prácu učiteľa etickej výchovy.....	59
2.4 Sebavýchova, individuálna príprava a duševná hygiena učiteľa.....	63
2.5 Aktuálne problémy učiteľa pri výučbe etickej výchovy.....	69
Záver.....	73
Literatúra.....	74
Zoznam skratiek.....	77

Úvod

„Iba tá škola môže mať autoritu, ktorá inšpiruje k cnostnému životu“.

(Aristoteles)

Človek je nielen *homo faber, homo poeta, homo ludens, sapiens, religiosus, ale aj homo educantus*, ktorý, aby mohol byť sám sebou, potrebuje byť vychovávaný a vzdelávaný, čo mu umožňuje objaviť podstatu a zmysel života, poznávanie seba samého i uvedomovanie si a prijatie svojich limitov. Formačný aspekt však nesie v sebe hlboký mravný rozmer, ktorý spočíva v prirodzenej túžbe i disponovanosti človeka nielen plne realizovať svoje bytie prostredníctvom dobra, ale aj v jeho autorite rozvíjať pozitívne medziosobnostné vzťahy v celom sociálnom priestore. Preto by mal byť počas svojej mladosti vedený a pripravovaný na to, že raz bude stáť na vlastných nohách. V praktickom živote to znamená, že sa bude vedieť postarať o seba, svojich potomkov a zároveň bude schopný prebrať zodpovednosť nielen za seba, ale aj za menšiu či väčšiu skupinu ľudí.

Etická výchova (ďalej ETV) je tým výchovným predmetom v školskej edukácii na Slovensku, ktorá má takéto ambície. Umožňuje rozvíjať u žiakov i učiteľov humanistické prvky ako úctu k sebe a iným, orientáciu na človeka smerujúcu k akceptácii i láskyplnému prijatiu druhého. V konkrétnom správaní sa to prejavuje v schopnosti vzájomne si pomáhať, spolupracovať, deliť sa, rozvíjať priateľstvo bez očakávania odmeny. Je prirodzené, že víziu prosociálneho človeka nenaplní v plnej miere jeden edukačný predmet, preto by bolo optimálne keby sa táto vízia stala súčasťou celej filozofie výchovy a vzdelávania.

Zámerom publikácie *Teória a prax etickej výchovy 2* je ponúknuť študentom učiteľstva akademických a umeleckých predmetov v kombinácii s ETV materiál, ktorý by svojim obsahom dopĺňal publikáciu *Teória a prax etickej výchovy 1* o ďalšie činitele ovplyvňujúce kvalitu výučbu ETV na školách. Publikácia je rozdelená do dvoch rovnocenných častí, kde sa v 1.kapitole venujeme procesuálnej stránke ETV, najmä cieľom, zásadám, organizačným formám a špecifikám práce na hodinách. Druhá kapitola je zameraná na osobnosť učiteľa ETV ako jedného z kľúčových činiteľov úspešného edukačného procesu. V nej je kladený dôraz nielen na jeho profesijnú zdatnosť, ale aj na potrebu neustálej celoživotnej osobnostnej formácie. Práve na hodinách ETV sa potvrdzuje fakt, že keď učiteľ chce niečo ponúkať a meniť, musí zmeniť sám seba. Tento moment je vhodne vystihnutý aj v taoistickej povesti, ktorá hovorí: „Keď sa Yen Ho chystal prebrať svoje povinnosti vychovávateľa k dedičovi po Lingovi, vojvodovi z Wei, zašiel za Chu'Po Yu pre radu a spýtal

sa ho: *Musím sa zaoberať človekom, ktorý má zvrhlú a zločineckú povahu... ako mám pôsobiť na takého človeka?* Chu'Po Yu mu odpovedal: *Prvá vec, ktorú musíš urobiť, nie je polepšiť jeho, ale zlepšiť seba.*”

Pri písaní tejto publikácie sa ukázalo, že jedna z najťažších činností v príprave učiteľa je tvorba časovo-tematických plánov, formulácia cieľov, príprava na hodiny i práca so štandardami vôbec. Keďže na celkovej podobe štandardov ETV národného kurikula sa ešte pracuje a nemajú konečnú podobu, táto publikácia sa samostatne nezaoberá problematikou pedagogickej praxe, aj keď jej časti sú implicitne zahrnuté najmä v kapitolách 1.3; 1.6; 2.4; a 2.5.

Autor

1. Procesuálna stránka etickej výchovy

„Poznanie nie je samoučelné. Má ale iný cieľ, ako dnešné vedecké poznanie. Jeho charakter je služobný, nie ovládačský. Poznávať, neznamená nadobudnúť príslušné vedomosti o využívaní prírody alebo ovládání spoločnosti. Poznávať znamená získať múdru, dobrú orientáciu vo svete a naučiť sa jej slúžiť.“ (J. A. Komenský)

Počas celých svojich dejín si ľudské spoločenstvo hľadalo a vytváralo výchovné systémy vychádzajúce z rôznych svetonázorových východísk, ktoré mali viesť jeho členov nielen k prežitiu, ale aj k upevneniu vzťahov v spoločenstve, postavených na vzájomnom dorozumení sa a spoločnom dobre. Tieto paradigmy¹ určovali východiská ich poznávacích a hodnotiacich procesov. Max Scheler (In: Gadacz, 1991, s. 51) rozlišoval tri druhy poznania:

- poznanie, ktoré dáva moc;
- poznanie, ktoré dáva vzdelanie a znalosti;
- poznanie, ktoré vedie ku spásu.

Všetky tri druhy poznania sa môžu naplňovať za predpokladu, že ich súčasťou bude aj formácia osobnosti postavená na emocionalizácii a interiorizácii zvolených hodnôt. Poznanie bez formačného aspektu je nielenže nedostatočné, ale v minulosti i v súčasnosti sa stávalo zdrojom necitlivého či zjednodušeného pohľadu na svet, a tým zároveň aj zárodkom totalitných ideológií, manipulácií a krutých omylov. Poznatok objektívnej informácie sám o sebe ešte nikoho nezmenil. Často vieme, čo je správne, dobré či morálne, ale otázkou je, prečo podľa toho nekonáme.

Človek sa nerodí ako hotová osobnosť, ale ako jedinec so schopnosťami, ktoré sú iba v potencionálnom stave. Nevyvíja sa sám, potrebuje pomoc práve preto, aby mohol prejsť od štádia potencionálnych schopností do štádia zrelosti. Tento proces môžeme nazývať i formáciou.² Inšpirujúc sa cieľom výchovy v antickom Grécku (v zmysle kalokagatie), je možné pod formáciou v súčasnosti rozumieť výchovu človeka do jeho úplnej formy (po fyzickej, duševnej i morálnej stránke). Tento proces by mal rešpektovať dve základné

¹ *Paradigma* – vzor, príklad, súhrn všetkých chápaní vednej disciplíny v určitom časovom úseku. Je dôležitá z pozície vytvorenia perspektívy pre vedecký pohľad a spôsob myslenia. Základným znakom paradigmatickej štruktúry v didaktike je východisko danej skutočnosti (metateoretická rovina), ktorú ďalej rozpracováva legitimačná štruktúra (teoretická rovina) a tým zdôvodňuje procesy činnosti pre pragmatickú štruktúru (rovina praxe).

² *Formácia* – z lat. forma, má niekoľko významových ekvivalentov ako tvar, obrysy, ľudská podoba, úplný obraz, požadovaný tvar. Ten, ktorý napomáha tvorbe tejto podoby, úplného obrazu je upravovateľ, tvorca, vzdelávateľ, vychovávateľ (lat. formátor).

dimenzie človeka – *ontogenetickú a sociálnu* a tri dôležité faktory: *potencionálne schopnosti človeka, ponuku prostredia a pomoc iných*.

Jedným z dôvodov, prečo sa zaoberáme týmito otázkami a inšpiráciami z minulosti je kvalita a charakter edukačného procesu v súčasnom školstve. Jeho zámerom má byť nielen osvojovanie si nových vedomostí a zručností, ale aj výchova. Preto hovoríme o tzv. výchovnosti vyučovania, t. j. edukácia plní výchovnú i vzdelávaciu funkciu. Realizáciu tejto integrovanej funkcie podmieňujú nasledujúce faktory (Petlák, 1997):

- *Výchovné využitie každého učiva* – informácie nemajú len rozširovať vedomosti žiakov, ale aj ich formovať („dávať im obrys“ – gr. morfé). Učiteľ má mať pri plánovaní premyslené, ako využije predkladaný obsah učiva pre výchovné pôsobenie.
- *Efektívne riadenie vyučovacej hodiny* – znamená dobre zorganizovanú prácu na hodinách, premyslený postup s určenými pravidlami a vhodným využívaním učebných pomôcok, čo napomáha žiakovi nielen učiť sa organizovať vlastnú prácu, ale aj disciplína a poriadku.
- *Využívanie medzipredmetových vzťahov* – umožňuje žiakovi vidieť problém v širších súvislostiach a získať potrebný nadhľad. Preto by mal učiteľ poznať štandardy aj tzv. „príbuzných predmetov“.
- *Osobnostná zrelosť učiteľa* – v jeho pôsobení by sa mala prejavovať zhoda medzi hovoreným a konaným, mal by byť dobrý odborník, mať hlboké poznanie z pedagogiky i psychológie a snahu o svoje neustále sebazdokonaľovanie.

Pri nerešpektovaní spomenutých podmienok, nemôžeme hovoriť o výchovnosti vyučovania, ale skôr o výchovnom formalizme. Pokiaľ je edukácia postavená len na tzv. *tradičnom chápaní*, tak v nej dominujú takéto charakteristiky (Jablonský, 2006; Podmanický, 2008):

- *transmisia* hotových poznatkov od učiteľa k žiakovi;
- *pasivita* žiakov, ktorá vyplýva z mechanického preberania poznatkov a plnenia požadovaného výkonu;
- *vylučovanie* neprispôsobivých žiakov vychádzajúce z neschopnosti (organizačnej, časovej, osobnostnej) rešpektovať individuálne špecifiká žiaka;
- *kompetetívne*³ usporiadanie sociálnych vzťahov;
- *neosobné vzťahy* vychádzajúce z nízkej potreby sociálnej blízkosti, pri tradičnom vyučovaní sa väčšinou nekladie dôraz na vzťahový rozmer medzi účastníkmi edukácie.

³ *Kompetetívny vzťah* – súťaživý, v sociálnych vzťahoch môžeme pod ním rozumieť konkurenčný vzťah, ktorý býva pre obe strany nevýhodný.

Pokiaľ tradičné vyučovanie bazíruje skôr viac-menej na vedomostiach a ich kvantite, moderné a humanistické vnímanie edukácie stavia na individualite žiaka, oceňovaní jeho osobnosti a dôstojnosti, rozvíjaní hodnotiacich procesov so zameraním vytvárať vzťahy s učiteľom i v rámci sociálnej skupiny. Od tradičného vyučovania sa odlišuje najmä týmito znakmi:

- *konštruktívnym* poznávaním s dôrazom na procesy objavovania a pretvárania;
- *aktivitou* žiakov, ktorá je podporovaná ich „vtiahnutím“ do edukačného procesu;
- *rozvíjaním* individuálnych predpokladov žiakov, realizovaných individuálnym prístupom a rešpektovaním ich špecifik;
- *kooperatívnym* usporiadaním sociálnych vzťahov, ktoré motivujú žiakov nielen k lepším výsledkom, ale aj k upevňovaniu sociálnych zručností;
- *rozvíjaním* osobných vzťahov, prejavujúcim sa vytvorením vhodného prostredia chrániaceho psychické zdravie detí i učiteľa.

Tieto znaky moderného vyučovania sú zakomponované aj v ETV, ktorá stavia na spolupráci, empatickom vnímaní toho druhého a najmä na vytvorených otvorených priateľských vzťahoch. V Slovenskej republike je do školskej edukácie zaradená ako výchovný predmet⁴ v rámci primárneho, nižšieho i vyššieho sekundárneho vzdelávania. Je len prirodzené, že jeden výchovný predmet s limitovanou hodinovou dotáciou nemôže úplne riešiť všetky otázky školskej výchovy. Dokladajú to aj výchovné projekty, blízke svojou koncepciou projektu ETV, postavené na prosociálnosti a zaoberajúce sa celkovým životom školy. Takými boli napr. projekt Studies Development Center v Bahia de San Francisco zameraný na školskú i rodinnú výchovu žiakov, alebo Projekt CD – Character Development realizovaný v školskom obvode Clovis (California), ktoré si boli vedomé, že neponúkajú všeliak na problémy výchovy a prevencie do každého sociálneho prostredia. V našich podmienkach bol zavedený len výchovný predmet, nie nový systém či filozofia vzdelávania a výchovy (Lencz, 1994). A ako každý edukačný predmet má svoje limity.

Môže ale nastať i obrátený proces, kedy filozofia edukačného predmetu sa stáva inšpiráciou či už pre filozofiu školy alebo pre tvorbu koncepčných výchovných projektov v rámci celej spoločnosti. Ako zaujímavú analógiu uvediem príklad zásadného dokumentu Ministerstva školstva SR Koncepcie výchovy a vzdelávania „Milénium“, v ktorom boli implikované aj podstatné humanistické prvky ETV. Táto koncepcia síce explicitne ETV

⁴ *Výchovný predmet* – v našom prípade neznamená, že súčasťou výchovných predmetov nie je aj získanie základného penza vedomostí. Kmeňový základ slova výchova je „chov“, v prípade človeka označuje nejaký dej (proces) označujúci napr. proces formovania, zámerného zdokonaľovania osobnosti, smerujúci k rozvíjaniu napr. jeho schopnosti objavovať samého seba, či druhého.

nespomína, ale v nej uvádzané ciele sa v mnohých prípadoch realizujú práve cez predmet ETV. Uvediem aspoň niekoľko príkladov (Lencz, 2002):

- Pri koncipovaní Milénia si autori uvedomovali *význam výchovy⁵ k mravným hodnotám, k sociálnemu cíteniu a k demokracii pre stabilitu spoločnosti*. Túto úlohu môže naplňať práve prosociálny človek – t. j. komunikatívny, empatický, tvorivý, ktorý dokáže hájiť svoje oprávnené záujmy i záujmy druhých, s rozvinutou úctou k druhému človeku i k životu vôbec, dokáže sa angažovať v spoločenskom živote v zmysle solidarity, spolupráce, delenia.
- *Milénium vníma školu ako jednu z inštitúcií zabezpečujúcu výchovu, pritom však nedevaluje pri jej realizácii primárnu úlohu rodiny*. ETV realizáciou svojho obsahu základnej časti výchovného programu sekundárne pripravuje človeka aj na vzťahy v primárnom spoločenstve a primárne sa tejto problematike venuje najmä v aplikačných témach Rodina, v ktorej žijem a Výchova k sexuálnemu zdraviu a rodinnému životu;
- Milénium zvyrazňuje potrebu absolventov škôl *vlastniť trvalejšie hodnoty ako vedomosti, to znamená hlavne postoje, záujmy, motiváciu, hodnotový systém*. Pozitívne ovplyvňovať motiváciu, tvorbu hodnotového systému, sprostredkovať nielen vedomosti, ale rozvíjať najmä spôsobilosti a jednotlivé sociálne zručnosti je aj jeden z cieľov ETV;
- Podľa tohto dokumentu je podstatné zmeniť aj *metódy výchovy a namiesto direktívnych, totalitných metód prejsť k nedirektívnym spôsobom výchovy*. Tento cieľ ETV rieši vo svojich dvoch zložkách – v metódach a v zásadách používaného výchovného štýlu učiteľa.

Celkový status i efektívnosť ETV v súčasnej edukácii sú ovplyvnené mnohými faktormi, z ktorých na tomto mieste spomeniem len dva: nekvalifikované učenie a časovú dotáciu. Čo sa týka prvého spomínaného faktora, napriek tomu, že by malo byť už dostatok kvalifikovaných učiteľov ETV, topmanagement škôl niekedy rieši práve prostredníctvom výučby ETV problémy s úväzkami⁶ svojich zamestnancov.

Druhý spomínaný faktor sa týka časovej dotácie predmetu. ETV je svojou hodinovou dotáciou v školskej edukácii (1 hodina týždenne je, pravdepodobne sa to bude týkať aj 8. a 9. ročníka, kde doteraz bola skrátaná iba na pol hodiny týždenne, určitým kompromisom medzi potrebným a možným). Pri jej koncipovaní sa vychádzalo z toho, že výchovu žiakov ovplyvňuje celý edukačný proces, všetky predmety, na ktorých sa dá tak isto pracovať s etickými aspektmi vybraných problémov. Napr. v rámci sekundárneho vzdelávania hodiny estetickej výchovy, dejepisu, literatúry dávajú príležitosť na prezentáciu pozitívnych

⁵ Táto myšlienka vychádzala z Programového vyhlásenia vlády v r. 1998

⁶ To znamená, že učitelia nekvalifikovaní na výučbu ETV ju učia ako doplnok k pracovnému úväzku.

prosociálnych vzorov. Rozhovor o etických problémoch súvisiacich napr. s toleranciou, znášanlivosťou, religiozitou, medziľudskými vzťahmi umožňujú zase najmä občianska náuka i náuka o spoločnosti.

V horizontálnej rovine môže ETV spolupracovať so všetkými vyučovacími predmetmi. Vo výchovnom programe má implicitne zahrnuté mnohé podnety, ktoré sú súčasťou ich cieľov. Pre ilustráciu uvediem niekoľko variantov *medzipredmetových vzťahov*. Ako prvý je príklad spolupráce s jazykovými predmetmi, hudobnou, výtvarnou výchovou. V rámci *senzibilizácie* využíva ETV na svojich hodinách literárne úryvky, hudobné ukážky alebo výtvarné diela. Jazykové, hudobné a výtvarné zručnosti môžu žiaci realizovať pri kreatívnom vyjadrovaní riešenia nastolených problémov aj v iných fázach učenia sa hodnotám, napr. pri *reálnej skúsenosti* (návštev v triede), v *hodnotovej reflexii*. Na stredných odborných školách je možné účinne nadväzovať na poznatky ekonomických predmetov najmä v aplikačnej téme Ekonomické hodnoty. Aplikačnú tému Etika v ochrane prírody a životného prostredia je zas možné efektívne prepájať s ekologickou i environmentálnou výchovou, prírodopisom, alebo s projektmi, ako napr. Zdravá škola.

Aj ďalšie aplikačné témy Rodina, v ktorej žijem a Výchova k sexuálnemu zdraviu majú širšie tzv. nadpredmetové uplatnenie. Spolu s občianskou náukou, prírodopisom a biológiou tvoria hodnotovú i obsahovú základňu prijatej Koncepcie výchovy k manželstvu a rodičovstvu.

V primárnom vzdelávaní bola ETV predchádzajúcich desať rokov v pozícii nepovinného predmetu. Od školského roku 2004/2005 sa aj tu zaviedla ako povinne voliteľný predmet, s výnimkou špeciálnych základných škôl s mentálnym postihnutím a základných škôl pri zdravotníckych zariadeniach (Podmanický, 2009). Tak isto sú využiteľné prvky ETV na triednických hodinách, kde napomáhajú nielen pri riešení problémov, ale aj pri vytváraní napr. pozitívnej atmosféry v triednom spoločenstve.

V rámci medzipredmetových vzťahov v primárnom vzdelávaní je ETV oporou tematických celkov najmä v prvouke, slovenskom jazyku a vo výchovných predmetoch a ich spolupráca sa realizuje v dvoch rovinách (Ivanová - Kopinová - Lišková, 2005, s. 69):

1. zakomponovanie globálnych i čiastkových cieľov do výchovno-vzdelávacieho procesu na 1. stupni ZŠ v jednotlivých vyučovacích predmetoch;
2. využitie prostriedkov iných predmetov na obohatenie realizačných možností zámerov ETV.

ETV môže ponúknuť jednotlivým predmetom na všetkých stupňoch vzdelávania svoje skúsenosti s využitím zážitkových metód, kooperatívneho a aktívneho skupinového učenia. Nehovoriac o tom, že filozofia i zásady výchovného štýlu ETV sú učiteľmi aplikovateľné aj v iných edukačných predmetoch.

Využitie ETV má široké možnosti uplatnenia aj v aktivitách výchovy mimo vyučovania, napr. v školských kluboch, v záujmových školských útvaroch, detských táboroch. V neposlednom rade je význam využitia ETV pri tvorbe školských programov⁷ zameraných na primárnu prevenciu rôznych patologických sociálnych javov i výchovných problémov. Jeden z dominantných dôvodov narastajúcej agresivity, kriminality, závislostí, šikanovania u súčasnej mládeže je nefunkčné rodinné a školské prostredie. Tu sa utvára sociálna identita, ktorej kľúčovou potrebou je potreba sociálneho ocenenia a prestíže. Pokiaľ základné sociálne skupiny (rodina, školská trieda, kamaráti) neposkytujú dospelievajúcemu dostatočné ocenenie, „...*môže túto potrebu saturovať skupina delikventov alebo náboženská sekta*“. (S. Kariková - M. Šimegová, 2008, s. 26; Podmanický, 2011, In: Šimegová)

ETV je vo svojej podstate aktívne sociálne učenie, počas ktorého sa žiak neučí len mať a hájiť svoje záujmy, čiže zaujímať sa len o seba, ale vidieť aj záujmy a potreby tých druhých. Podstatným predpokladom úspešného zvládnutia jej cieľov a úloh, je rozvíjanie objektívnych záujmov a percepcie hodnotového obsahu skutočnosti. Inak povedané, „...*podmienkou vydareného života a podmienkou komunikácie s druhými ľuďmi je vzdelávanie citu pre hodnoty, citu pre hierarchizáciu hodnôt, schopnosti rozlišovať dôležité od menej dôležitého*“. (R. Spaemann, 1995, s. 34)

⁷ Nielen pri tvorbe školských programov, ale aj preventívnych programov, napr. v podmienkach tretieho sektora.

1.1 Ciele a ich význam v didaktike etickej výchovy

Dieťa počas edukačného procesu musí vykonávať rôzne činnosti, osvojiť a naučiť sa triediť množstvo informácií, rozvíjať pohybové i sociálne zručnosti a osobnostné kompetencie vôbec. Aby zvládlo všetky tieto úlohy je dôležité, aby obsah učiva, stratégie, metódy či kladené nároky boli primerané jeho vývinovému obdobiu, v súlade s požiadavkami na zvládnutie danej profesie s osobnostným profilom, etickým kódexom výchovnej inštitúcie i celej spoločnosti. Pokiaľ nároky nie sú primerané, dieťa im často nerozumie, nevie ich triediť a začleňovať do svojho referenčného rámca a pokiaľ nemajú mravnú opodstatnenosť, stávajú sa samoúčelné a manipulatívne.

Edukačné inštitúcie i učitelia by si mali presne uvedomiť, čo majú súčasným deťom ponúkať, ako jednotlivé požiadavky hierarchizovať a systematizovať. Okrem základnej ochrany pred „predčasným vstupom do života“⁸ sú to najmä (Sokol, 2002; Podmanický, 2005):

- Skúsenosť zo stretnutia s dospelou spoločnosťou cudzích ľudí, kde sú dané určité pravidlá. Je to dôležitá skúsenosť, ktorá ovplyvňuje vzťah detí k spoločnosti;
- Vytvárať priestor a pomáhať deťom dozrieť v slobodného človeka, ktorý si je vedomý svojej hodnoty a zároveň sa orientuje v spoločenskom svete s cieľom brať aj za jeho priebeh zodpovednosť;
- Dať deťom všetko, aby mohli dôstojne obstať v spoločenskom živote. To nie je len určité penzum vedomostí a k tomu prináležiace zručnosti, ale aj „umenie“ vedieť ich použiť.

V pojme výchova akoby boli prirodzene implikované vlastnosti ako systematickosť a určitá cieľovosť. Vychádzame pritom z poznania, že aby výchovná činnosť bola zmysluplná a efektívna potrebuje svoj cieľ, t. j. vedomé zameranie na určitý výsledok, ku ktorému vedie cesta systematických krokov, s využívaním primeraných výchovných prostriedkov a metód. V tomto prípade hovoríme o výchovných cieľoch, ktoré špecifikujú druh sociálnej činnosti, ktorá napomáha u detí podporovať rast ich slobody, zodpovednosti, vytvárať vlastný hodnotový systém, objavovať a rozvíjať ich predpoklady i osobnostný potenciál. Ak chceme totiž niečo rozvíjať, musíme to vedieť najprv v dieťati objaviť.

Výchova má rešpektovať globálny kontext sveta i života, lebo je prípravou človeka na jeho zmysluplnú existenciu v daných podmienkach. Jej cieľ sa viaže na určitý ideál človeka

⁸ *Predčasný vstup do života* – v stručnosti môžeme pod týmto termínom rozumiť dodržiavanie zásady primeranosti, t. j. ponúkať a vyžadovať od vychovávaných toľko, koľko sú schopní zvládať vzhľadom na svoje možnosti v danom vývinovom období. J. A. Komenský to vyjadril týmito slovami: „Mládež je zraniteľná a treba ju chrániť pred predčasným pochybovaním, rozporami a otrasmi.“

a osobnosti, preto je dôležité spájať ho s reálnou danosťou konkrétneho človeka v konkrétnych spoločenských, kultúrnych a sociálnych situáciách. To však neznamená preferovať vo výchove za každú cenu určité ideály „dokonalého človeka“, ktoré nezohľadňujú disponovanosť, limity a osobnostné možnosti vychovávaného. Výchova potrebuje ideály, ale prehnaná tvrdosť pri ich dosahovaní môže ísť často na úkor celkového rozvoja osobnosti.

Pod *cieľom výchovy* (v širšom slova zmysle)⁹ môžeme rozumieť ucelenú predstavu (ideál) predpokladaných a požadovaných vlastností človeka, ktoré sa dajú získať výchovnými a vzdelávacími úkonmi na vyučovaní i mimo neho. Vo všeobecnosti sú vnímané ako výsledok určitej zámernej činnosti. Jeho dôležitosť pre efektivitu edukačného procesu si uvedomoval aj J. A. Komenský, ktorý povedal: *„Cieľa si všímaj pozornejšie ako prostriedkov. Prostriedky sú totiž pre cieľ, vôbec nie, pre seba samé... Ak sa neustále hľadá k cieľu, je možné sa vyhnúť k zákrutám...“*

Stanovovanie a formulácia výchovných cieľov sú dôležitým prvkom výchovného systému, ktorý vyznačuje smer výchovného pôsobenia. Sú to osobitné ideály, ktoré sú súčasťou normatívnej kultúry určitej skupiny, záväzné pre všetkých jej členov. Stanovujú, akou vlastnosťou či súhrnom vlastností sa majú vyznačovať členovia skupiny. Určujú a konkretizujú ho odborné tímy alebo poverené inštitúcie. Ciele výchovy v školskej edukácii vychádzajú z hodnotovej sústavy spoločnosti a v pedagogicky koncentrovanej podobe sa nachádzajú v základných školských dokumentoch.

Kategória cieľa je kľúčovým prvkom v systéme didaktiky i teórie výchovy, lebo podmieňuje výber obsahu, metód, organizačných foriem i materiálnych prostriedkov edukácie (Turek, 2010; Průcha, J. a kol., 1998).

Vhodne stanovený cieľ má:

- vychádzať z reálneho stavu vecí a byť založený na vnútorných činnostiach potrebách toho, kto má byť vychovávaný;
- byť schopný zmeny, t. j. neustále ho porovnávať s realitou spoločnosti;
- byť spätý s prostriedkami, ktorými sa má dosiahnuť;
- rešpektovať psychologicko-biologické predpoklady žiakov;
- vychádzať z materiálno-personálnych podmienok školy;
- rešpektovať nové trendy v oblasti výchovy a vzdelávania.

⁹ *Výchova v širšom slova zmysle* – sa chápe ako komplexný proces podmienený určitými hodnotami, normami, ktoré sú obsahom morálky, práva a tradícií. Jej ciele sú spoločensky akceptované a požadované.

Z hľadiska abstraktnosti/konkrétnosti rozoznávame v edukácii ciele¹⁰ všeobecné, čiastkové a špecifické. *Všeobecné* vyjadrujú ideál výchovy a vzdelávania, rešpektujú spoločenské požiadavky a rôzne filozofie, perspektívy i prístupy k obsahu výchovy a vzdelávania. Nazývame ich aj dlhodobé ciele, lebo vyjadrujú vzdialenejšiu perspektívu rozvoja výkonu žiakov, ich konečnú kvalitu. Sú abstraktnejšie formulované a nie je možné priamo kontrolovať ich plnenie. Preto je vhodnejšie hovoriť o cieľovej štruktúre resp. o hierarchii cieľov, ktorú je potrebné konkretizovať do etapovitých alebo čiastkových cieľoch jednotlivých typov škôl, študijných odborov, vyučovacích predmetov, tematických celkov.

Čiastkové ciele reprezentujú ciele jednotlivých typov škôl (podľa zamerania), študijných a učebných odborov. Môžu sa navrhovať aj v podobe požadovaných kompetencií. V prípade škôl pripravujúcich učiteľov to môžu byť napr. kompetencie psychodidaktické, odbornopredmetové, komunikačné, plánovacie, diagnostické, sebareflexívne ...

Špecifické ciele jednoznačne definujú, čo musí žiak zvládnuť (konkrétne vedomosti, zručnosti, návyky, schopnosti, postoje) aby v rámci vyučovacích predmetov, jednotlivých tematických celkov, vyučovacích jednotiek (hodiny), dosiahol požadovaný všeobecný cieľ. V rámci špecifických cieľov rozoznávame v edukácii *kognitívne* (vedomosti, intelektuálne zručnosti), *afektívne* (citová oblasť, postoje, názory) a *psychomotorické* ciele (motorické zručnosti a návyky, pohybové zručnosti, kreslenie). Špecifické ciele sú pozorovateľné a očakávané výkony žiaka, vyjadrených v konečnom stave, nie v stave procesu (Turek, 2010; Manniová, 2044; Petlák, 2005).

Ich formulácia by mala odrážať nasledovné znaky:

- konzistentnosť – podriadenosť nižších cieľov vyšším. Cieľ témy je podriadený cieľu tematického celku a ten vyučovaciemu procesu;
- primeranosť – stanovené ciele sú zosúladené možnostiam, schopnostiam žiakom a učiteľom i reálnym podmienkam vyučovacieho procesu;
- jednoznačnosť – formulácia cieľov nemôže pripúšťať viacvýznamový výklad zmyslu;
- vyjadrenie v pojmoch výkonov študentov – cieľ má opisovať konečný stav, ktorý má byť dosiahnutý, má obsahovať požadované zmeny v osobnostiach žiakov;
- kontrolovateľnosť – merateľné, určenie cieľa má umožniť porovnať dosiahnuté výsledky so stanovenými cieľmi.

¹⁰ *Ciele* – v odbornej literatúre môže byť ich kvantitatívne a kvalitatívne delenie rôzne, napr. v niektorých publikáciách sa delia ciele iba na všeobecné a konkrétne (čiastkové), pod ktorými sa rozumejú ciele napr. na vyučovacej hodine.

Ciele výchovy vo výchovno-vzdelávacom procese sú mnohostranné a plnia niekoľko funkcií (Bližkovský, 1992):

- orientačná a anticipačná funkcia – určuje, že ak sú ciele dobre vymedzené poskytujú vychovávateľom správnu pedagogickú orientáciu a vymedzujú celkový alebo dielčí stav osobnosti vychovávaného, ktorý má byť dosiahnutý;
- motivačná a stimulačná funkcia – ciele podnecujú, usmerňujú a dynamizujú činnosť aktérov výchovy. Pomáhajú, podnecujú a energizujú žiakov k učeniu, sebavzdelávaniu, k celkovej sebarealizácii;
- realizačná funkcia – správne vymedzené ciele pomáhajú premeniť pedagogické predstavy v reálnu skutočnosť;
- regulačná funkcia – jasné a jednoznačné ciele sú predpokladom nielen dobrej orientácie, ale aj účinnej kontroly a objektívnej diagnostiky. Pri výchovných činnostiach je dôležité, aby učiteľ uskutočňoval konfrontáciu, korekciu medzi požadovaným zámerom a aktuálnym dosiahnutým výsledkom;

Špecifické ciele výučby je možné štruktúrovať na základe rôznych taxonómií, ktoré rešpektujú existenciu i viacerých úrovní osvojenia si vedomostí u žiakov (pochopenie informácie, jej zapamätanie a aplikáciu), preto ich klasifikácia vychádza z kritérií reprezentujúcich relatívne samostatné oblasti činnosti žiakov pri učení. V podmienkach slovenského školstva sa najčastejšie využívajú tieto taxonómie: Bloomova (taxonómia vzdelávacích cieľov), Niemerka (taxonómia kognitívnych cieľov), Kratwohlova (taxonómia afektívnych cieľov), Simpsonova, Daveova (taxonómia v psychomotorickej oblasti) a Blockova (taxonómia špecifických cieľov pre všetky oblasti cieľov).

V nasledujúcej tabuľke sú na ilustráciu v hierarchickej postupnosti uvedené všetky základné kategórie cieľových domén vybraných taxonómií Bloomovej, Kratwohlovej a Haveovej.

Tabuľka 1: Základné kategórie domén v hierarchickej postupnosti (Pavlov, Dragulová, 2013)

Kognitívna doména (B. S. Bloom)	Psychomotorická doména (D. Have)	Afektívna doména (D. R. Krathwohl)
Zapamätanie	Napodobňovanie(imitácia)	Vnímanie podnetov
Porozumenie	Manipulácia (praktické cvičenie)	Reakcia na podnety
Aplikácia	Spresňovanie (reprodukcia)	Uznanie, ocenenie
Analýza	Koordinácia	Organizovanie, systematizovanie
Hodnotenie	Automatizácia	Zvnútornenie, integrácia do charakteru
Tvorenie		

1.2 Formulácia cieľov v etickej výchove

Formuláciu cieľov v ETV ovplyvňuje niekoľko faktorov. Medzi ne patria špecifiká, istá výnimočnosť a originalita tohto edukačného predmetu. Ďalším sú výsledky sociologických prieskumov a následné analýzy sociálnych a demografických ukazovateľov v súčasnej spoločnosti,¹¹ čo sa prejavilo i v tom, že niektoré funkcie rodiny začínajú preberať v čoraz väčšej miere štátne výchovno-vzdelávacie inštitúcie spolu s cirkvami¹². Posledne spomenutým faktorom je rešpektovanie troch vzájomne prepojených základných funkcií edukačného procesu *vzdelávacej* (osvojovanie si vedomostí, zručností a návykov), *výchovnej* (formovanie mravných, pracovných, estetických návykov a postojov) a *rozvíjajúcej* (rozvoj motivácie k celoživotnému zdokonaľovaniu, k hľadaniu zmyslu života, kreativity).

Pri konkretizácii cieľov v ETV môžeme vychádzať z dvoch základných zdrojov. Prvým je program Vzdelávanie pre 21. storočie¹³, ktorý vymedzil štyri základné všeobecné ciele pre všetky stupne vzdelávania, vrátane celoživotného (Petlák, 2005; Turek, 2010; UNESCO, 1999):

- Učiť sa poznávať – spájať, ale prehľbovať všeobecné vedomosti a zručnosti do nízkeho počtu predmetov. Súčasne učiť sa učiť, aby človek mohol využívať vzdelávacie príležitosti a rozvíjať sa po celý život;
- Učiť sa konať – ovládať nielen profesionálne zručnosti, ale i byť kompetentným človekom, ktorý sa vie aktívne vyrovnávať s rôznymi pracovnými, sociálnymi i životnými situáciami, je schopný slobodného rozhodovania a participovať na tímovej práci;
- Učiť sa žiť spoločne – existovať a spolupracovať s inými ľuďmi, mať k nim úctu, rešpektovať ich názory, konflikty riešiť v duchu snahy vzájomného porozumenia, tolerance a mieru, uvedomovať si zodpovednosť za svoje správanie voči ostatným ľuďom;
- Učiť sa byť – predpokladá byť autentickou osobnosťou, ktorá je sama sebou, vie čo chce, je schopná nachádzať zmysel života, je integrovanou osobnosťou vo všetkých sférach – kognitívnej, afektívnej i psychomotorickej.

Druhým zdrojom je všeobecný cieľ výchovy a vzdelávania súčasnej vzdelávacej politiky, formulovaný ešte v stále platnom „Miléniu“, ktorý znie:

¹¹ Nárast počtu problémových detí, neúplných rodín a rozvrátených rodín, či kriminality mládeže nasvedčuje tomu, že spoločnosť sa zmenila a niektoré rodiny prestávajú plniť hlavne svoju výchovno-socializačnú funkciu.

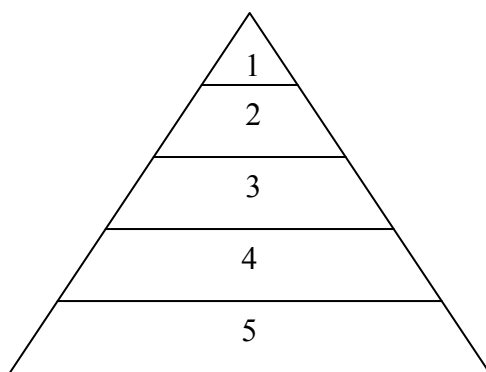
¹² Škola nikdy nemôže plne nahradiť funkčnú rodinu, preto nevnímam tento stav za optimálny. Jedným z riešení je v užšej spolupráca rodiny a školy, ich vzájomná citlivosť a rešpektovanie sa.

¹³ Definovala ho medzinárodná komisia UNESCO (1999) pod názvom Task Force on Education for the Twenty-first Century .

„Vychovať harmonicky rozvinutého jedinca s demokratickým myslením, estetickým a humánnym cítením, schopného rýchlo sa adaptovať na meniace sa podmienky a z toho vyplývajúce zmeny jeho profesijných a sociálnych úloh.“ Pod týmto cieľom môžeme rozumieť charakterného človeka, ktorý je morálny, vzdelaný, tvorivý, aktívny, šťastný, vyrovnaný a zodpovedný.

Pri tvorbe cieľov v ETV vychádzame zo štruktúry cieľov výchovy, ktorú môžeme znázorniť vo forme pyramídy znázorňujúcej ich hierarchizáciu (podľa Manniová, 2004):

Schéma 1: Štruktúra cieľov výchovy



Legenda:

- 1 – všeobecný cieľ výchovy, v našom prípade ideál napr. formulovaný v Miléniu
- 2 – obsah výchovy, čiastkové ciele vyjadrujúce požiadavky výchovy
- 3 – zložky výchovy ovplyvňujúce osobnosť dieťaťa, napr. rozumová, mravná, náboženská
- 4 – inštitucionálne ciele, tvoriace ciele konkrétnych inštitúcií, napr. základnej školy, špeciálnych škôl, odborných škôl
- 5 – individuálne ciele, týkajúce sa konkrétnych požiadaviek formulovaných pre vychovávaného jedinca, rešpektujúc jeho špecifiká

Naznačené východiská tvoria bázu i pre formulovanie všeobecného cieľa výchovy, ktorý sa v značnej miere realizuje práve prostredníctvom ETV: „...vychovať autentickú osobnosť, majúcu svoju identitu, ktorá zahŕňa v sebe i prosociálnosť.“ Takto vnímaná osobnosť sa vyznačuje celým radom osobnostných charakteristík (Lencz, 1993):

- má pozitívny vzťah k životu a ľuďom, spojený so zdravou kritickosťou;
- správa sa podľa vlastného presvedčenia a v súlade s interiorizovanými etickými normami;
- ako autentická bytosť v určitej miere nepodlieha tlaku spoločnosti;
- vďaka svojmu zrelému mravnému úsudku je schopná správne reagovať aj v nepredvídaných a zložitých životných situáciách;

- správa sa v súlade so svojím myslením, prijatými zásadami a s citovým nasadením.¹⁴

Aby mohol žiak nadobudnúť spomínané osobnostné charakteristiky musí v rámci výchovy rozvíjať eticky hodnotné postoje a správanie i sociálne spôsobilosti¹⁵. Pri formulácii výchovných cieľov ETV je podstatné si uvedomiť, že ETV výsostne nepreferuje altruizmus v zmysle sebaobetovania, ale ho ani nevylučuje. Nie je správne a presné stotožňovať altruizmus s prosociálnosťou. Tak isto nie je správne dávať do opozita prosociálnosť a spoluprácu, lebo tá je jeho súčasťou. Na druhej strane však ciele ETV majú vyššiu ambíciu, ako napĺňať len tzv. pragmatickú etiku racionálneho egoizmu, tak rozšírenú u veľkej časti populácie. Preto je v ETV dôležité rozlišovať medzi cieľovými a hraničnými normami.

Cieľové normy predstavujú určitý mravný ideál, ktorý síce v jeho plnosti človek nikdy nedosiahne (napr. prosociálnosť), ale musí sa oň neustále pokúšať. Je to celoživotná úloha. *Hraničné* normy vyjadrujú pomyselnú čiaru, ktorej prekročenie znamená porušenie základných mravných princípov, čo môže spôsobiť „morálnu haváriu“, t. j. prekročenie najzákladnejších pravidiel (klamstvo, krádež, podvody, vražda). Preto je dôležité pri formulácii výchovných cieľov ETV vychádzať z cieľových noriem, lebo pedagogická prax nám jednoznačne ukazuje, že pridržovanie sa len hraničných noriem je príliš nízky cieľ, bez vyšších ambícií.

Zo všeobecného cieľa výchovy vyplývajú čiastkové a špecifické ciele ETV. *Čiastkové* ciele v ETV môžeme chápať ako požadované kompetencie potrebné na osvojenie si prosociálneho správania. Pojem kompetencia má pomerne široký význam a nie je jednoznačne chápaný. Etymologický základ má v latinčine – „*competentia*“, čo znamená schopnosť, spôsobilosť. Podobné znenie má aj tvar slova „*competens*“ – vhodný, príhodný, príslušný, náležitý (Novotný a kol., 1955; Heriban, 1994). Stručne povedané, v ETV budeme pod kompetenciou rozumieť výborne zvládnuté správanie v medziľudských vzťahoch v triede, v rodine, medzi priateľmi i v ostatných sociálnych vrstvách a v rôznych sociálnych situáciách. Kompetencia obsahuje iba tie zručnosti, ktoré sú typické pre vynikajúci výkon. Potvrzuje to aj ďalší latinský ekvivalent „*competere*“ – mať spoločný cieľ, stretnúť sa. Čiže,

¹⁴ *Citové nasadenie* – rozumiem pod ním nadšenie pre zvolené správanie (napr. pomoc iným), čiže je to vlastne súlad medzi emóciami a chcením, človek nemá pocit sebaľútosťi, že sa musí „obetovať“, lebo pre druhého urobí niečo nezištne.

¹⁵ *Sociálne spôsobilosti* – súbor všetkých osobných predpokladov pre také správanie, ktoré umožňuje človeku primerane vyjadrovať jeho emócie i potreby a pomocou ktorého dosiahne svoje ciele v styku s inými ľuďmi. Je to schopnosť primerane vyjadriť negatívne či pozitívne pocity druhému, bez straty sociálneho posilnenia (Bellack, Herson, 1979).

symbolicky povedané, vynikajúci výkon v ETV znamená byť spôsobilý „stretnúť“ sa s druhým človekom a nájsť to spoločné, čo môže ľudí spájať. Medzi kompetencie naplňajúce všeobecný cieľ v ETV patria tieto¹⁶:

- riešenie problémov;
- komunikatívne kompetencie;
- učiť sa učiť;
- sociálne kompetencie;
- občianske kompetencie;
- personálne kompetencie;
- Sebareflexívne kompetencie.

Špecifické ciele v ETV formulujú požiadavky na zvládnutie konkrétnych vedomostí, spôsobilostí, sociálnych zručností a postojov, ktoré je možné hierarchicky tiež zobrazit' v podobe pyramídy, kde ideál výchovy je na jej vrchole. Ciele vyšších poschodí pyramídy sa budú realizovať za predpokladu dosiahnutia cieľov v jej nižších poschodiach.

Schéma 2: Špecifické ciele ETV



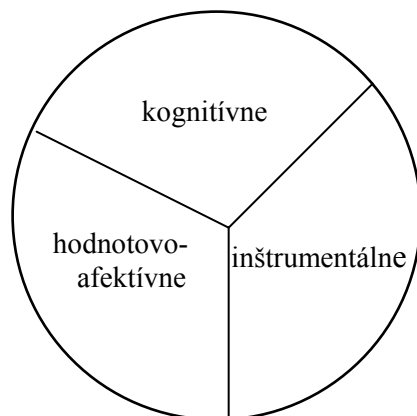
Špecifické ciele kopírujú postupnosť tém základného obsahu ETV. Z nich odvádzame ciele v rámci každej témy na jednotlivé tematické celky i vyučovacie hodiny. Táto naznačená hierarchia neoznačuje iba postupnosť zvládnutia naznačených cieľov, ale zvyrazňuje aj jeden podstatný moment. Každý cieľ realizujeme vzhľadom na všeobecný cieľ, to znamená napr.

¹⁶ Kompetencie – väčšina z uvádzaných patrí medzi tzv. kľúčové kompetencie.

komunikačné zručnosti rozvíjame preto, aby žiak smeroval k prosociálnosti. Bez tohto upozornenia hrozí riziko, že dieťa síce bude mať zvládnuté komunikačné zručnosti, ale ešte nemusí byť prosociálne.

Špecifické ciele ETV implikujú v sebe tri zložky – kognitívnu, hodnotovú a inštrumentálnu. Ich vzájomnú prepojenosť odzrkadľuje vzťah medzi poznaným, afektívnym prežívaním a konatívnou stránkou žiaka. Kognitívne znalosti spolu s afektívnym prežívaním sú bazálnym východiskom pre hodnotovú reflexiu a následnú motiváciu pre požadované správanie. Vzájomnú súčinnosť a previazanosť týchto zložiek pri formulácii špecifických cieľov ETV znázorňuje nasledovná schéma.

Schéma 3: Dimenzie špecifických cieľov ETV (porovnaj Manniová, 2004; Turek, 2010; Pavlov - Dragulová, 2013) :



Kognitívny cieľ zvyrazňuje potrebu zvládnutia určitého penza vedomostí napr. žiak by mal vedieť, čo sa od neho očakáva, zdôvodniť svoj myšlienkový postup, riešiť problémové úlohy.

Hodnotovo-afektívne ciele zahŕňajú oblasť citovú, oblasť postojov, hodnotovej orientácie, vytváranie pozitívnej klímy vo výchovnom spoločenstve.

Inštrumentálny cieľ vychádza z klasifikácie ľudských činností, sú to pracovné, sociálne, zdravotné činnosti, stanovuje rozvíjanie potrebných zručností napr.: komunikácia, asertivita, kreativita.

Precízna formulácia edukačného cieľa má procesno-výsledkový vzťah v definícii. V praktickom prevedení to znamená, že žiak je schopný „urobiť“ (činnostné sloveso) „niečo“ (podstatné meno vyjadrujúce predmet činnosti, popísané ďalšími slovami), stručne povedané schopnosť + poznatok. Sloveso poukazuje na činnosť, ktorá zodpovedá dimenzii

vybranej taxonómie (napr. v Bloomovej taxonómii rozlišovať, porovnať, dokumentovať) a podstatné meno vyjadruje to, čoho sa žiakova činnosť vyjadrená slovesom bude týkať (napr. rozlišovať *úrovne asertivity*).

V súčasnosti sa za základ klasifikácie cieľov v edukačnej praxi pokladá Bloomova taxonómia¹⁷. Tá je ale vhodná pre klasifikáciu vzdelávacích cieľov v kognitívnej oblasti. V ETV však primárne nejde o získanie množstva vedomostí, ale o priamu reflexiu umožňujúcu zvnútornenie hodnôt a osvojenie si postojov pre praktický život. Získané penzum vedomostí slúži ako nevyhnutný základ pre hodnotovú reflexiu¹⁸. Preto pri klasifikácii cieľov v socioafektívnej oblasti je vhodné vychádzať aj z Kratwohlovej taxonómie.

Z hľadiska efektivity výučby ETV má pre učiteľa veľký význam poznanie účinnosti cieľov pre formáciu žiakov. Preto pri ich formulácii i samotnej realizácii vyučovacej hodiny je dôležité aby si uvedomil:

- ciele vízie sú perspektívnejšie, lebo napomáhajú prekonávať i menej zaujímavé čiastkové ciele;
- každá činnosť žiaka má viesť k stanovenému cieľu, ktorý by mal poznať a želať si ho dosiahnuť;
- žiak by mal mať možnosť posudzovať či a ako sa k zvolenému cieľu približuje, vtedy získava dôveru a motiváciu naučený model správania realizovať aj v praktickom živote;
- stanovený cieľ by mal mať širší význam.

V záujme presného vymedzenia cieľov v ETV je nevyhnutné (aj vzhľadom na špecifiká predmetu) zdôrazniť vlastný cieľ ETV, ktorý zvyrazňuje etické a morálne konanie človeka, t. j. rozvoj schopnosti robiť zodpovedné rozhodnutia pri riešení existenčných úloh. V tomto zmysle môžeme hovoriť o *autozodpovednosti* (zodpovednosť za seba) a *heterozodpovednosti* (zodpovednosť za iných, spoluzodpovednosť za fungujúce spoločenstvo, za budúcnosť ľudstva).

Rozvíjať zodpovednosť u žiakov znamená rozvíjať u nich schopnosť robiť zodpovedné rozhodnutia. Na dosiahnutie tejto schopnosti sú dôležité určité predpoklady, ktoré na jednej strane uľahčujú rozhodovania žiakov, ale na strane druhej, chránia ho pred extrémami moralizovania a individualizmu. Medzi najdôležitejšie patria:

¹⁷ Alebo jej revidovaná podoba autorov L.A. Andersenovej a D. R. Kratwohla, ktorí upravili posledné dva stupne poznávacích procesov Bloomovej taxonómie.

¹⁸ *Hodnotová reflexia* – jej zmysel spočíva v rozumovom uchopení zážitku a v jeho etickom vyhodnotení.

- dosiahnutie osobnej identity, čo vo výchove znamená rozvíjanie osobnej autonómie, vedomie vlastnej hodnoty t.j. byť učiť sa byť sám sebou;
- rozvíjať schopnosť vidieť a aktívne prijímať realitu svojho okolia (ľudí, sociálne a historické podmienky) prostredníctvom osvojovania si hodnôt a morálnych zásad;
- formovať postoje rešpektujúce vernosť k vlastným prijatým hodnotám i morálnym zásadám a úctu k hodnotám iných;
- rozvíjať vlastnú angažovanosť v jednotlivých inštitúciách i vo svojom okolí a brať zodpovednosť za spolurozhodovanie;
- rozvíjať schopnosť pozitívnej kritiky i sebakritiky.

Výchova zameraná na takéto náročné ciele nemôže počítať s rýchlym úspechom. Výsledky sa prejavujú postupne a často až s určitým časovým odstupom. Preto dochádza v ETV u niektorých pedagógov¹⁹ (niekedy aj zo strany verejnosti) k pocitu zbytočnosti ich práce a pod tlakom zodpovednosti hľadajú zdanlivo rýchlejšiu cestu. Tá však obyčajne k výchovnému úspechu nevedie.

1.3 Postup pri určovaní špecifických cieľov etickej výchovy v pedagogických dokumentoch

Ciele, učivo i požiadavky na výučbu ETV sú uvedené v pedagogických dokumentoch. Tieto dokumenty vymedzujú určujú nielen činnosť školám (školským zariadeniam, učiteľom, žiakom), ale i celé pedagogické dianie (konceptné, projektové, realizačné, kontrolné, hodnotiace) v edukačnej inštitúcii. Medzi základné patria napr. školské zákony a vyhlášky MŠ SR, vzdelávacie programy, učebné plány, vzdelávacie (výchovné) štandardy, časovo-tematické plány učiva, písomné prípravy, školské poriadky, triedne knihy a výkazy, protokoly o maturitných, záverečných a komisionálnych skúškach atď.

Z hľadiska zamerania tejto publikácie budeme stručne charakterizovať iba niektoré. Zákon o výchove a vzdelávaní (2008) zaviedol dvojúrovňový model kurikula, čo sa

¹⁹ Naplnenie cieľov ETV si vyžaduje dôkladnú, systematickú a náročnú prácu. Je prirodzené, že učiteľ pre svoju motiváciu potrebuje určitú satisfakciu v podobe konkrétnych výsledkov práce. Žiaľ verejnosť (často i odborná) je niekedy k výsledkom práce učiteľa ETV skeptická a neobjektívna, akoby súčasný stav mládeže bol spôsobený neúčinnou ETV. Potrebu trpezlivej práce v ETV veľmi vhodne vyjadruje film „Muž, ktorý sadil stromy“, ktorý hovorí o mužovi, žijúcom na okraji púšte. Trpezlivou každodennou prácou (sádl na púšti stromy) v priebehu desaťročí postupne premieňal pustú púšť na hustý les, vhodný pre život aj iných ľudí.

v edukačnej praxi premietlo do tvorby *štátneho*²⁰ a *školského*²¹ vzdelávacieho programu. *Učebný plán* je základný školský dokument, v ktorom je stanovený týždenný i celkový počet vyučovacích hodín pre jednotlivé predmety v každom ročníku. Zároveň definuje, ktoré z uvedených predmetov sú povinné, nepovinné, povinne voliteľné, voliteľné. Ďalším dôležitým školským dokumentom sú *učebné osnovy*, v ktorom je charakterizovaný konkrétny edukačný predmet, vyjadrené ciele a rozpracované učivo v danom ročníku na tematické celky a časti. Systematizácia učiva môže byť v nich lineárne, koncentricky alebo špirálovite usporiadaná. V prípade ETV je obsah učiva v učebných osnovách usporiadaná špirálovite. Ide vždy o nový pohľad, ktorý súvisí s dozrievaním dieťaťa. Preto je možné ponúkať i staršiemu žiakovi témy, s ktorými sa už raz stretol, aby ich mohol rozširovať a obohacovať. Uvádzané ciele rešpektujú osobitosť predmetu ETV, procesuálnu stránku vzdelávacieho stupňa i vývinové špecifiká žiakov. Ako príklad môžeme uviesť v skrátenej verzii ciele tohto povinne voliteľného predmetu na jednotlivých vzdelávacích stupňoch. V primárnom vzdelávaní je cieľ viesť dieťa k sebaúcte, k autonómnemu cíteniu a mysleniu. Naučiť ho hodnotiť, zaujímať stanoviská, rozlišovať dobro a zlo a rozvíjať prvky efektívnej komunikácie. Dôraz je kladený okrem rozvoja sociálnych zručností i na spoznanie zásad dobrých medziľudských vzťahov a na formovanie spoločenstva detí. Na nižšom sekundárnom vzdelávaní je kladený väčší dôraz na osvojenie si socio-mravných postojov a spôsobilostí, čomu má napomáhať aj využívanie skúseností kooperatívneho vyučovania, observačného učenia i sociálno-psychologického výcviku (Lencz, 1993; Jablonský, 2006). Na vyššom sekundárnom vzdelávaní je cieľom najmä rozvoj mravného usudzovania a rozhodovania. Čiže od dôrazu na rozvoj sociafektívnej oblasti na primárnom stupni sa s pribúdajúcou zrelosťou študentov na vyšších stupňoch má klásť dôraz na rozvoj zodpovedného autonómneho myslenia a vyšších kognitívnych procesov (kritické myslenie, riešenie morálnych dilem)

Časovo-tematický plán je dokument učiteľa, ktorý sa po odporúčaní predmetovej komisie či metodického združenia a schválení riaditeľa školy stáva záväzným pre výučbu daného edukačného predmetu na škole. Nemá nahrádzať učebné osnovy ani vzdelávacie štandardy. Jeho tvorba umožňuje učiteľovi (na základe poznania osnov a štandardov) lepšie

²⁰ *Štátny vzdelávací program* – hierarchicky najvyšší cieľovoprogramový projekt vzdelávania. Vyjadruje hlavné princípy, ciele, humanitné hodnoty vzdelávacej politiky štátu. Je východiskom a záväzným dokumentom pre vytvorenie školského programu školy. ETV je v ňom zaradená medzi predmety tvoriace vzdelávaciu oblasť Človek a hodnoty.

²¹ *Školský vzdelávací program* – základný dokument školy určujúci realizáciu výchovy a vzdelávania na danej škole. Škola má k dispozícii 30 % tzv. disponibilných hodín, ktoré môže naplniť učivom podľa svojich možností a potrieb (Turek, 2010).

rozvrhnúť učivo na konkrétny školský rok i ujasniť si perspektívne ciele výučby vzhľadom na konkrétne triedne spoločenstvo. Preto má učivo rozvrhnuté podľa jednotlivých mesiacov a týždňov a zároveň vyčleňuje hodiny na opakovanie a precvičovanie učiva (Petlák, 2005; Turek, 2010; Skalková, 1999).

Neoddeliteľnou súčasťou vzdelávacích programov sú *standards*, t. j. požadovaná a záväzná charakteristika kvantitatívnych alebo kvalitatívnych vlastností určitého objektu alebo javu v edukačnom procese. V školstve rozoznávame niekoľko druhov²², ale z pozície predmetového kurikula sa dotkneme len vzdelávacích štandardov. Delia sa na obsahové (určujú, čo majú žiaci vedieť, záväzok pre učiteľa) a výkonové (podrobne rozpracované obsahové štandardy z pozície očakávaných výkonov žiakov, norma jeho výkonu). V súčasnosti sa, vzhľadom na explóziu poznatkov, v čoraz väčšej miere v odbornej obci presadzujú názory, že štandard v podstate predstavuje pre žiaka minimálnu nevyhnutnú požiadavku, ktorú musí zvládnuť, aby sa jeho výkon mohol brať ako vyhovujúci (Dragulová-Pavlov, 2013).

V praxi sa môžeme stretnúť s tým, že cieľ výučby sa stotožňuje s výkonovým štandardom. Formulovaný cieľ neznamená automaticky výkonový štandard. Ním sa stáva až vtedy, keď sa stanovia konkrétne pozorovateľné činnosti žiakov, ktoré musia vykonať, aby bolo možné považovať daný cieľ za dosiahnutý.

Stanovovanie cieľov v edukačnom procese nie je dôležité len pre prácu učiteľa, ale aj pre motiváciu a efektívnu činnosť samotných žiakov. Bez poznania cieľov nie je medzi nimi v podstate možná ich vzájomná spolupráca. Preto aj pri určovaní špecifických cieľov ETV je vhodné rešpektovať základný postup platný pre všetky edukačné predmety (Turek, 2010, s. 62):

- oboznámiť sa s cieľmi uvádzanými v učebných osnovách, tematickom pláne alebo v príslušných metodických príručkách;
- vymedziť uvádzané ciele v terminológii výkonov žiakov;
- analyzovať obsah učiva a rozložiť ho na základné prvky (fakty, pojmy, vzťahy, princípy);
- priradiť k jednotlivým prvkom učiva činnosti, operácie, ktoré má žiak s nimi vykonať formou činnostných sloviess (tzv. operacionalizácia);
- vymedziť podmienky potrebné k dosiahnutiu výkonu žiaka, aby ten mohol byť považovaný za vyhovujúci;

²² Sú štandardy pre žiakov (obsahové, výkonové), pre učiteľov (evaluačné, cieľové), pre školy, pre štát a miestne školské orgány atď.

- stanoviť normu očakávaného výkonu, hranicu vedomostí – minimálny výkon, ktorý je potrebný aspoň na hodnotenie dostatočný.

Pokiaľ sa v štandardoch stanovuje hranica požadovaného výkonu, je zároveň potrebné určiť spôsoby a metódy jeho hodnotenia. V prípade ETV je to však komplikovanejšie, ako v ostatných edukačných predmetoch. V nej ide najmä o rozvoj socioafektívnej stránky osobnosti, kultivácie citov, osvojovania postojov formujúcich charakter žiaka a v neposlednom rade prosociálnej atmosféry v škole. To je aj jeden z dôvodov, prečo sa tento edukačný predmet neodporúča klasifikovať. Znamka síce môže odzrkadľovať stupeň zvládnutia potrebného učiva či praktickej činnosti, ale vôbec nepostihuje (nie je schopná zhodnotiť) dosiahnutú mravnú úroveň žiaka v danom ročníku, či stupeň osvojenia si určitých postojov alebo zvnútornenia požadovaných hodnôt. Navyše, každý jednotlivec, výchovná skupina i región má svoje špecifiká, čo znemožňuje objektivizáciu výsledkov. Nehovoriac o tom, že v ETV sa napr. pri hodnotovej reflexii ani neodporúča používať hodnotiace výroky. Napomáha to u žiakov rozvíjať schopnosť akceptovať názory druhých a zamýšľať sa nad nimi, obrazne povedané, učiť sa vidieť daný problém alebo situáciu očami druhých.

Keď to zhrnieme, môžeme povedať nasledovné. Keďže v ETV nejde primárne o nadobúdanie vedomostí (bez toho, že by sme chceli podceňovať ich význam), formulácia socioafektívnej a inštrumentálnej zložky špecifických cieľov predstavuje ideálny výsledok snahy učiteľa a žiaka, ktorý síce nie je možné plne taxatívne vymedzovať, ale spoločným úsilím aktérov edukačného procesu je možné k nemu smerovať.

1.4 Didaktické zásady etickej výchovy

Pre výchovu sú charakteristické najmä cieľavedomosť, systematickosť a zámernosť. To znamená, že pokiaľ má byť ETV funkčná, musí sa riadiť určitými požiadavkami, v didaktike nazývanými zásady. Ani pri tomto pojme nie je terminologická zhoda a v didaktike sa môžeme stretnúť s rôznymi jeho variantmi ako vyučovacie princípy, pravidlá, didaktické princípy, normy, zásady. Podľa Pavlíka (1949) sú to pravidlá, ktoré treba rešpektovať pri vyučovaní a podľa nich sú usporiadané metódy, osnovy, rozvrh a celý didaktický proces – tzv. zákony didaktiky. Cirbes (Obdržálek, 1992) rozumel pod nimi dynamický systém požiadaviek, odrážajúci základné zákonitosti didaktického procesu. Iní

autori v nich vidia stručne vyjadrené normy (požiadavky) pre výchovnú a vzdelávaciu činnosť alebo základné pravidlá o tom, ako má učiteľ vyučovať, aby čo najefektívnejšie dosiahol vyučovacie ciele vzhľadom na vývinové a osobnostné špecifiká žiakov (Pavlík, 1950, Švec, 1988).

Z etymologického hľadiska nachádzame tento pojem v latinských ekvivalentoch *tálio*, *talion*, čo v presnom slova zmysle znamenalo „odplata, odveta“, alebo voľne preložené zásada/princíp. Tento význam sa ale chápal skôr v právnom kontexte. Pre didaktiku je však zaujímavý pôvodný gr. význam slova *talios* – rovnováha (Novotný, 1955). Symbolicky povedané, rovnováha napr. medzi jednotlivými činiteľmi edukačného procesu, alebo medzi požiadavkami a realitou (v zmysle primeranosti).

Významný systematizátor didaktických zásad bol J. A. Komenský, ktorý ich sformuloval do uceleného systému vo svojej knihe *Didactica Magna* (1991) na základe vlastných životných skúseností, pedagogickej praxe a pozorovania prírody. Stali sa základom aj väčšiny didaktických zásad i súčasného tradičného vyučovania. Ako príklad môžno uviesť požiadavky, ktoré Komenský (1991, s. 122, 123) uviedol pri zdôvodňovaní potreby dôkladného vyučovania a učenia sa. To sa podľa neho dosiahne ak:

- sa budú preberať iba tie veci, ktoré prinesú pozitívny účinok, ale tie všetky, bez výnimky;
- sa všetky postavia na pevné základy;
- sa tie základy položia hlboko;
- všetko ostatné bude spočívať iba na tých základoch;
- všetko, čo sa má rozlíšiť, rozlíši sa čo najpotrebnejšie;
- sa všetko nasledujúce bude zakladať na predchádzajúcom;
- sa bude ustavične spájať všetko, čo spolu súvisí;
- sa všetko usporiada podľa stupňa chápania, pamäti a jazyka;
- sa bude všetko upevňovať stálym cvičením.

V teórii výchovy sa okrem pojmu výchovná zásada veľmi často uplatňuje pojem výchovný princíp. Rozdiel medzi princípom a zásadou je v miere všeobecnosti²³. *Princípy* sú najvšeobecnejšie požiadavky, ktoré je potrebné vo výchove uplatňovať ak chceme, aby bola

²³ Princíp – lat. *principium* – začiatok, pôvod; základ. Zákonitosť, podľa ktorej je niečo štruktúrované. Vo filozofii znamená – to, z čoho niečo pochádza, alebo z čoho sa niečo poznáva. Princíp je všeobecnejší pojem ako zásada.

účinná. Môžeme ich vnímať aj ako všeobecnú požiadavku, ktorá je v súlade so všeobecným cieľom.

V súčasnosti chápeme zásady trochu v širšom kontexte. Nie sú ani normou, pravidlom, ani smernicou. *Pravidlo* skôr vyjadruje postupné realizovanie určitej zásady – napr. od jednoduchšieho zložitejšiemu, od blízkeho k vzdialenému a dávajú metodický postup na uplatňovanie danej zásady. *Zásady* vyjadrujú komplexný prístup. Preto ich budeme vnímať ako základné požiadavky, ktoré v súlade s cieľmi edukačného procesu a jeho zákonitosťami určujú jeho charakter²⁴. Je to vlastne vzťah špecifického (zásada), k všeobecnému (princíp). Zásadu by sme mohli všeobecne vnímať aj ako myšlienku, ktorá platí za každých okolností. Ale keďže sa menia spoločenské, biologické, psychologické a iné podmienky, ako sa prehĺbuje i poznanie jednotlivých vedných odborov, ani systém didaktických zásad nie je stabilný a neustále sa mení. Napriek tomu sa didaktické zásady navzájom prelínajú, dopĺňajú a tvoria ucelený systém. Každú zásadu je vhodné didakticky vnímať v celom komplexe vyučovacej hodiny. Nemožno ju obsahovo a časovo zjednodušať. Didaktické zásady majú byť rešpektované aj pri výbere obsahu učiva a tvorbe učebníc či rôznych metodických materiálov (Manniová, 2004; Turek, 2010).

V edukačnom procese hovoríme o vyučovacích a výchovných zásadách. Nie je rozumné ich celkom od seba oddeľovať i keď majú svoje špecifiká. Nepoznáme vyučovaciu hodinu, v ktorej by sa len vzdelávalo alebo len vychovávalo. Rozdielne je akurát to, či kladieme v nej dôraz na osvojenie vedomostí, vyšších myšlienkových operácií, alebo skôr na nácvik modelového správania či rozvíjanie sociálnych spôsobilostí. Vždy sú tam, aspoň v určitej miere, obe zložky, výchova i vzdelávanie, zastúpené. Ale každá vyučovacia hodina (všetky organizačné formy) potrebuje mať sformulované základné požiadavky, ktorými sa má riadiť činnosť učiteľa, učebná činnosť žiaka, výber obsahu učiva, výchovných stratégií, metód, aby efektívne splnila stanovené ciele.

Vyučovacie zásady sú všeobecné a základné požiadavky, ktoré v súlade s cieľmi a zákonitosťami edukačného procesu určujú jeho charakter. Medzi tie, ktoré sa používali i v minulosti patria tzv. klasické zásady ako napr. zásada aktivity a uvedomelosti, trvácnosti, systematickosti, primeranosti, individuálneho prístupu, vedeckosti, komplexnosti, názornosti atď. V súčasnosti k nim pristupujú zásady rešpektujúce zmeny a vyššie nároky na prácu žiakov ako napr. zásada optimálnosti, systémovosti, tvorivosti, kooperatívnosti, projektovania atď. (Manniová, 2004; Turek, 2010; Petlák, 1997).

²⁴ Didaktické zásady vyplývajú z overených a zovšeobecnených pedagogických skúseností, napr. zásada názornosti a súčasne ich určuje aj spoločnosť, napr. zásada spojenia teórie a praxe (Turek, 2010).

Výchovné zásady vyjadrujú vzťah medzi cieľom, obsahom, podmienkami a prostriedkami výchovy. Vyplývajú z poznania vzťahov výchovy a spoločnosti, z poznania a rešpektovania vzťahov vo vnútri výchovného procesu. Môžeme povedať, že je pomerne úzke prepojenie medzi nimi a životnými zásadami, ktoré sú pre každodenné bytie človeka dôležité. Ich dodržiavanie ovplyvňuje kvalitu i hodnotu ľudského života, napr. zásada úcty k človeku, k životu, demokratického vzťahu medzi vychovávateľom a vychovávaným atď. Podrobnejšie sa budem venovať iba vybraným vyučovacím alebo výchovným zásadám, ktoré z hľadiska špecifik ETV pokladám za najpodstatnejšie (porovnaj Manniová, 2004; Muchová, 1994; Petlák, 2005; Podmanický, 1999; Skalková, 1999; Švec, 1988; Turek, 2010):

Zásada vytvorenia optimálnych podmienok pre vyučovací proces – je širšie koncipovaná, patrí k základným požiadavkám, lebo hovorí o potrebe čo najpriaznivejších a najvhodnejších organizačných, ekonomických, hygienických a psychologických podmienkach pre realizáciu ETV. Patria sem podmienky súvisiace s ľudským faktorom napr. kvalifikovanosť a odbornosť učiteľa,²⁵ kvalita výchovného štýlu, vytvorenie priestoru pre samostatnú aktivitu žiakov, pútavosť hodín. Z hľadiska materiálnych potrieb je dôležité, aby napr. žiaci mali dostatok potrebného materiálu na jednotlivé aktivity, vhodnú učebňu²⁶ s audiovizuálnymi pomôckami. K tejto zásade patria aj organizačné podmienky, napr. vzdialenosť presunu do inej triedy, časové zaradenie ETV do rozvrhu atď.

Zásada úcty ku každému človeku – má výrazný mravný kontext. Vychádza z elementárnej tézy, ktorá vníma dôstojnosť človeka ako trvalú hodnotu, ktorej úroveň nekolíše pod vplyvom rôznych životných udalostí. Inak povedané, miesto narodenia človeka, jeho sociálna pozícia, neprajnosť spoločenského systému, choroby, mentálne limity, chyby či neúspechy nemôžu potrieť jeho neodškriepiteľnú dôstojnosť. S hodnotou osoby sa nedá spájať ani jeho úžitková hodnota, tú môže mať aj okrem svojej dôstojnosti. Sociálna úžitková hodnota človeka nemá nič spoločného s jeho personálnou dôstojnosťou.

V edukačnej praxi môžeme vnímať realizáciu tejto zásady v troch rovinách, ktoré ovplyvňujú nielen efektivitu výučby, ale i celkovú atmosféru školy. V prvej sa prejavuje v kvalitatívnej úrovni vzájomných vzťahov medzi vedením školy, učiteľmi a zamestnancami vôbec. Druhá rovina reprezentuje prístup učiteľa k žiakom (výchovný štýl), založený na úcte v každej pedagogickej situácii. S úctou k žiakovi sa prirodzene spája aj určitá náročnosť voči

²⁵ ETV by mal učiť kvalifikovaný učiteľ, lebo ETV nie je „voľná hodina“, často sa cez ňu realizujú iné školské aktivity, nezriedka odpadá, nebýva odborne suplovaná.

²⁶ Optimálne je, keď aj ETV má vlastnú učebňu, ktorá je dostatočne priestraná a svetlá, s variabilným zariadením, aby sa v krátkom čase mohli pripraviť podmienky na jednotlivé aktivity. V triedach s tradičným usporiadaním to je väčší problém, časový i priestorový.

nemu, ktorá sa premieta do kladenia primeraných nárokov a očakávaní na jeho výkon a správanie. To ale neznamená, že slabý prospech, nezvládnutie kladených požiadaviek, rasový, etnický či sociálny pôvod oprávňuje učiteľa vnímať žiaka s dešpektom. Žiaci urobia chyby, tie ich však nemusia degradovať. Dôležité je, aký postoj sa učia k nim zaujať. Súčasťou výchovy je práve učiť ich zvládať úspech, vyrovnávať sa s neúspechom, prijímať svoje chyby a omyly a keď je to možné, tak ich aj naprávať. Bez úcty k žiakom je to značne problematické. Pokiaľ ju učiteľ rešpektuje, napomáha jej realizácii aj v tretej rovine – vo vzťahoch žiakov navzájom.

Zásada celostného rozvoja osobnosti – vychádza z antropologického pohľadu na človeka ako fyzicko-duchovnej celistvosti. Pokiaľ sa nechceme dopustiť redukcionizmu, psychologizmu či sociologizmu, vychádzame z trojdimenzionálneho vnímania človeka ako bytosti integrujúcej v sebe telesnú, duševnú a spirituálnu (duchovnú) dimenziu, fungujúcu ako celok vo vzájomnej variabilnej súhre. Tento pohľad má význam aj pre edukačnú činnosť, lebo hovorí, že celosť predpokladá výchovu (v širšom slova zmysle), ktorá má viesť k proporcionálnemu rozvoju kognitívnej, afektívnej a psychomotorickej stránky osobnosti, t. j. rozvíjať všetky stránky osobnosti i všetky kanály poznania.

Zásada samostatnej činnosti – zvyrazňuje vlastnú iniciatívu žiakov samostatným riadením procesu učenia sa. Jednoducho, čo žiaci môžu robiť sami, majú robiť sami. Učiteľ má vytvárať také modelové alebo učebné situácie, ktoré žiakov nielen zaujmú, ale podnietia ich k samostatnému uvažovaniu, precvičovaniu a vytváraniu postojov. Táto zásada implicitne nesie v sebe aj rozvíjanie kritického myslenia, hľadanie súvislostí medzi jednotlivými pojmi a spoločenskými javmi. Zároveň zvyrazňuje, že na hodinách ETV je dôležité orientovať žiakov (bez zbytočného moralizovania, prehnaných príkazov a zákazov) na etické hodnoty a umožňovať im odvádzať vlastné „pravidlá hry“. Tento moment podporuje u žiakov samostatnosť, snahu o sebzdokonaľovanie a rozvíja ich zodpovednosť za prijaté rozhodnutia i proces učenia sa. Zásada samostatnej činnosti úzko súvisí so zásadou motivácie, uvedomelosti a aktivity.

Zásada vekuprimeranosti a individuálnej zvláštnosti – vo všeobecnosti vyžaduje, aby ciele, učivo, metódy, organizačné formy i materiálne prostriedky zohľadňovali reálne možnosti žiakov, ich vývinové špecifiká a aktuálny stav ich vedomostí, zručností, schopností i celkovej pripravenosti na učenie. Inak povedané, obsah a množstvo informácií či nárokov majú rešpektovať dané vývinové obdobie, biologickú i psychosociálnu zrelosť žiaka. V prípade ETV zásada vekuprimeranosti a individuálnej zvláštnosti zohľadňuje aj tradície regiónu a axiologickú orientáciu rodiny, odkiaľ žiak pochádza. Pokiaľ sa z uvedených

činiteľov niektorý vo výučbe nezohľadňuje, tak sa to obyčajne prejavuje v spomalení rozumového a sociálneho rozvoja žiakov i možnej straty ich záujmu o danú tému alebo predmet. V edukačnom procese učiteľ požaduje od žiakov určitý výkon. Podmienky na jeho dosiahnutie musia byť primerané a zrozumiteľné, aby ich žiaci mohli splniť. Môžeme povedať, že táto zásada je akýmsi regulátorom rozsahu a náročnosti edukačného procesu, ktorá zároveň úzko súvisí s požiadavkou rešpektovania osobitostí individuality žiakov. Vyžaduje diferencovaný prístup²⁷, pretože jedinci môžu byť v učení a činnostiach pomalí, rýchli, nadaní, menej talentovaní, zdravotne postihnutí.

Zásada opory o kladné črty žiakovej osobnosti – vyjadruje poznanie jedinca pomocou každodenného priameho kontaktu, pričom ovládanie základných diagnostických postupov je nutnosťou. V kontexte ETV je táto zásada priamo prepojená na zásady výchovného štýlu: prijatie dieťaťa, také aké je; atribúciu a nabádanie k prosociálnosti. Jej účinnosť ovplyvňuje splnenie dvoch základných predpokladov. Prvým je pozitívny vzťah učiteľa k žiakovi (pedagogická láska)²⁸, ktorý umožňuje vidieť žiaka v reálnom svetle, vrátane jeho pozitív i negatív a vytvára základy pre prvotnú dôveru. Druhý predpoklad je volenie výchovných stratégií a postupov na základe poznania kladných črt žiakovej osobnosti. Primerané vyzdvihovanie reálnych pozitív v konkrétnych pedagogických situáciách vytvárajú atmosféru dôvery, napomáhajú rozvíjať zdravú sebaúctu žiaka a zároveň nivelizovať negatívne črty jeho osobnosti. Nehovoriac o tom, že pokiaľ žiak zažíva úspech z prijatia a ocenenia druhými²⁹ má väčšiu tendenciu vyrovnáť sa s vlastnými chybami.

Zásada názornosti – sa všeobecne vníma ako požiadavka, aby žiak získaval nové vedomosti, rozvíjal svoje spôsobilosti, návyky a zručnosti pomocou konkrétneho zmyslového vnímania predmetov a javov. Takto definovaná zásada je však mierne zjednodušená, lebo názornosť zahŕňa viac než len zmyslové vnímanie. Je to súhrnný výsledok zámerného pozorovania pri ktorom hrajú dôležitú úlohu aj základné myšlienkové operácie ako porovnávanie, analýza, syntéza. Zásada názornosti sa nevzťahuje len na poznávanie skutočnosti. Pri novom učive využíva táto zásada okrem priameho pozorovania aj predstavy žiakov, ktoré si vytvorili už v minulosti a pri výklade si ich dokážu vybaviť. Vtedy, napriek tomu, že neboli použité žiadne materiálne pomôcky je možné charakterizovať výklad ako názorný. *Zásada názornosti vyjadruje takú požiadavku na edukátora, aby viedol edukantov*

²⁷ Neexistujú dvaja rovnakí žiaci. Školská trieda je plná originálov, ktorí sa od seba líšia intelektuálnou úrovňou, kvalitou citovej i vôľovej sféry, temperamentom, zdravotným stavom, záujmami, usilovnosťou a v neposlednom rade aj autenticnosťou svojich životných príbehov.

²⁸ Termínu pedagogická láska sa budem bližšie venovať v ďalšej kapitole.

²⁹ Tento moment vychádza zo skúsenosti, že žiak cíti ako ho vnímame, či v ňom vidíme len problémy alebo naopak hodnotnú bytosť. Platí tu staré pravidlo, že deti sa stávajú také, za aké ich pokladáme (viď TPEV 1).

*k vytváraníu a zovšeobecňovaniu predstáv bezprostredným vnímaním skutočnosti, či jej zobrazením, alebo, aby pri edukácii uplatňoval taký výklad, ktorý vyvolá v edukantoch už skôr vytvorené predstavy popisovanej skutočnosti*³⁰ (Dostál, 2008, s. 29).

Kmeňový základ slova názornosť tvorí názor (nie v zmysle stanoviska), ktorý má všeobecnejší charakter. Na základe toho, ako sa daná skutočnosť človeku prezentuje a ako ju on prijíma, môže byť názor zrakový, sluchový, hmatový, chuťový, pohybový či formou zážitku a vzťahového prežívania. V ETV sa pri realizácii tejto zásady musí rešpektovať ontogenetický vývoj vychovávaného, pričom hlavnú rolu má jeho bezprostredná životná skúsenosť a vlastná činnosť. Výchovné situácie je možné modelovať, zinscenovať, dramatizovať, pričom osobný príklad a srdečné medziľudské vzťahy môžu slúžiť ako názor pozitívne ovplyvňujúci rozvoj žiaka.

Zásada blízkosti k životu – kládla v dejinách pedagogiky dôraz na to, aby sa výučba neorientovala už na prekonané poznatky, na čistú teóriu alebo na „skostnatelú“ skutočnosť. V súčasnosti sa stretávame skôr s opačným problémom. Mnohé školy majú tendenciu naháňať sa za aktuálnymi módnymi trendmi, bez toho, že by rozlišovali užitočné od neúžitočného. Čo sa javí v konečnom dôsledku z pozície žiakov ako kontraproduktívne. Tomuto tlaku je vystavený aj učiteľ ETV zvlášť, čo sa týka reálneho vnímania jednotlivých trendov životného štýlu, súčasnej kultúry, „moderného“ človeka a rôznych bioetických problémov. Zásada blízkosti k životu preto zvyrazňuje základnú úlohu školy, t. j. pripraviť deti na zvládnutie spoločenskej reality v zmysle prijatých hodnôt v súčasnosti i v budúcnosti. Aby sa mohla táto úloha naplniť, mali by žiaci poznať vlastný cieľ učenia – pre aký život sa pripravujú, ako sa to majú naučiť a ako budú môcť získané penzum konkrétne aplikovať. Pracovať v tomto duchu znamená, že učiteľ ETV sa nevyhýba aktuálnym témam a dokáže ich plánovane zaraďovať do výučby. Čiže výučbu v škole spája s mimoškolskou realitou. Na hodinách ETV sa to prejavuje najmä v schopnosti učiteľa prenášať získané poznatky, postoje a zručnosti do životnej praxe prostredníctvom hodnotovej reflexie alebo v rámci transferu zadávaním konkrétnych úloh či tvorbou dlhodobých projektov.

Zásada jednoty požiadaviek a výchovných vplyvov – zvyrazňuje podstatný moment výchovného pôsobenia. Pre jeho efektívnu realizáciu je potrebná harmonizácia a rešpektovanie akceptovaných pravidiel najmä sociálneho a pracovného charakteru zo strany všetkých, ktorí sa podieľajú na edukácii detí a mládeže, t. j. zamestnanci školy (vrátane technického personálu), rodičia, lektori, aktivisti mimoškolských aktivít. Súčinnosť všetkých

³⁰ Skutočnosť – pod týmto pojmom rozumieme všetky prírodné i umelo vytvorené predmety, prírodné a spoločenské javy.

spomínaných aktérov sa neprejavuje len v pasívnom rešpektovaní pravidiel a požiadaviek, ale aj vo vytváraní pozitívnej klímy edukačného prostredia a v aktívnom presadzovaní eticky ladených rozhodnutí do edukačného procesu.

Zásada všestranného rozvoja osobnosti vychovávateľa – sa vyznačuje zodpovedným vystupovaním a zmyslom pre poctivú prácu, ktorú učiteľ uskutočňuje v procese výchovy, pričom má prirodzenú autoritu a vážnosť, tiež disponuje pedagogickými zručnosťami a kompetenciami či komunikatívnymi schopnosťami. Na hodinách ETV sa žiaci učia nielen rozlišovať, čo je v živote dôležité a podstatné, ale rozvíjaním potrebných kompetencií sa aj aktívne správať pri realizácii i obhajobe zvolených hodnôt. Výchova sa v tomto prípade stáva výchovou k samostatnosti a zodpovednosti. Úlohou učiteľa je pobádať, posmeľovať žiakov a vytvárať v edukácii také podmienky, aby sa učili byť sami sebou. Nemôže im dať zmysel života, ale môže im napomôcť ho hľadať. Zároveň ponúka nejaký model správania, ktorý žiaci imitujú, príp. sa s ním môžu identifikovať. Učiteľ ETV je teda ten, ktorý by mal viesť žiakov dobrými cestami k dobrým cieľom. Zvládnutie týchto nárokov je celoživotná úloha, vyžadujúca nestálu prípravu i osobnostnú formáciu (sebavýchovu), ktorá nekončí zavŕšením pregraduálneho alebo graduálneho štúdia (Podmanický, 2008).

1.5 Vybrané organizačné formy vyučovania etickej výchovy

Organizačné formy vyučovania prechádzali svojím vývojom, ktorý odrážal v danom historickom období zmeny vo funkcii škôl, v chápaní obsahu vzdelania, v charaktere činnosti učiteľa i žiaka a v neposlednom rade nové úlohy vyučovania. Do 17. storočia prevládal vo vyučovaní v podstate individuálny systém. Rozvoj vedy, obchodu, priemyslu našiel svoj odraz aj v zmenách celkového spôsobu života, čo prinášalo potrebu poskytovať aspoň elementárne vzdelanie pre čoraz širší okruh populácie. Týmto potrebám zodpovedal aj systém vyučovania, ktorý vo svojej Veľkej didaktike (Didactica Magna) rozpracoval J. A. Komenský. Jeho triednohodinový systém spájal do jednej skupiny žiakov približného veku i úrovne pripravenosti. Obsah učiva bol rozdelený do jednotlivých vyučovacích hodín, z ktorých každá mala určený svoj didaktický cieľ. Vzdelávací systém sa začal otvárať všetkým vrátane laikov a žien. Pod vplyvom herbartizmu sa v 19. storočí zo systému frontálneho vyučovania na vyučovacích hodinách stávala schematická šablóna, používaná za každých podmienok bez ohľadu na charakter obsahu, možnosti, záujem či tvorivosť žiakov.

Napriek tomu mnoho významných pedagógov tohto storočia (napr. F. W. A. Diesterweg, K. D. Ušinskij) zdôrazňovalo význam samostatnej práce žiakov a najmä potrebu učiť deti učiť sa (Skalková, 1999). V 20. storočí narastala kritika schematických postupov na hodinách, kedy sa všetci učili rovnakým tempom pri prebraní tej istej látky, čo vyvolalo úsilie o reformu organizačných foriem³¹. Objavili sa pokusy o realizáciu najmä skupinového a individualizovaného vyučovania.

Z naznačeného historického exkurzu je zreteľné, že organizačné formy vyučovania patria medzi dynamické didaktické kategórie, ktoré sa neustále rozvíjajú a modifikujú. Vymedzenie tohto termínu vrátane jeho typológie nie je v odbornej literatúre jednotné. V tradičnej didaktike sú organizačné formy vnímané ako vonkajšia stránka vyučovacích metód. Velikanič (1967) rozumie pod organizačnými formami také usporiadanie podmienok k realizácii obsahu vyučovania, v rámci ktorého sa používajú rôzne vyučovacie metódy a prostriedky a pritom rešpektujú základné didaktické princípy. Táto definícia však nezohľadňuje faktor času. Preto je možné organizačné formy vyučovania chápať ako časovú jednotku s rozmanitou organizačnou podobou, zameranou na realizovanie edukačného procesu (cieľa, obsahu, metód, prostriedkov), v ktorej sa využívajú viaceré výchovno-vzdelávacie metódy, rešpektujú didaktické zásady a dochádza k vzájomnej interakcii učiteľ – žiak. Patria k dôležitým činiteľom školskej edukácie, lebo svojim usporiadaním podmienok vytvárajú predpoklady pre jej funkčnú realizáciu.

Definície organizačných foriem³² vychádzajú z procesuálnej a formálnej stránky vyučovania. Procesuálna stránka vyučovania objasňuje vnútorné usporiadanie podmienok týkajúcich sa napr. vzťahu medzi obsahom konkrétnou činnosťou učiteľa – žiakov – metódami. Formálna stránka zvyrazňuje súlad medzi vonkajšími podmienkami vyučovania (napr. miesto, čas, materiálne podmienky, počet žiakov, výchovný štýl) s obsahom vyučovania, metódami a didaktickými zásadami.

Typológia organizačných foriem je veľmi rôznorodá a ponúka v súčasnosti široký výber kritérií, z ktorých vyberám nasledovné (Průcha, Walterová, Mareš, 1998; Maňák, 1991; Petlák, 1997; Turek, 2010; Skalková, 1999):

³¹ V prvej polovici 20. storočia to boli v USA napr. winetská sústava (C. W. Washburn) a daltonský plán (H. Parkhurstová), v Nemecku v rámci tzv. pracovných škôl vzišlo skupinové vyučovanie napr. jenský plán (P. Peterson). V druhej polovici 20. storočia to boli napr. waldorfské školy, otvorené a projektové vyučovanie.

³² V súčasnej didaktickej literatúre sa objavuje aj pojem „formy vzdelávania“, pod ktorým sa nerozumejú len formy organizácie samotnej edukácie, ale aj širokú oblasť, zahŕňajúcu charakter školských sústav cez celkové poňatie edukačného procesu až po špecifické metódy edukácie v jednotlivých edukačných predmetoch.

A: *Podľa charakteru* edukačného prostredia napr.: školské (vyučovacia hodina v triede v posluchárni, v laboratóriu, v dielni, na školskom pozemku) a mimoškolské (domáca príprava žiakov, vychádzky, exkurzie);

B: *Podľa usporiadania* žiakov na vyučovacej jednotke, napr.: frontálne, skupinové a individuálne formy výučby;

C: *Vzhľadom na rozdelenie rolí žiakov*, napr.: kooperatívne a individualizované formy výučby;

D: *Podľa rozdelenia rolí medzi učiteľom a žiakom* napr.: riadené a voľné formy výučby;

E: *Z hľadiska trvania*: dlhodobé (celý rok, záujmový útvar); krátkodobé (napr. týždenný plavecký a lyžiarsky výcvik alebo iný druh výcviku); jednorazové (napr. výročie narodenia významnej osobnosti, výročie založenia školy a pod.); príležitostné (koncerty, ale aj každoročne opakujúce sa podujatia napr. ku dňu matiek, veľkonočné, vianočné, Deň detí a pod.);

F: *Z pohľadu obsahu záujmových činností*, napr.: spoločenskovedné, environmentálno-ekologické, kultúrno-umelecké, pracovno-technické, športovo-turistické.

Uvádzané organizačné formy sa v praxi vzájomne prelínajú, podporujú a každá z nich môže byť využitá v rôznych variantoch. Ich použitie v edukácii si volí vyučujúci v závislosti od (Skalková, 1999):

- zvolených cieľov svojej práce;
- charakteru preberanej látky alebo rozvíjanej kompetencie;
- od pripravenosti, špecifických potrieb a individuálnych zvláštnosti žiakov;
- od materiálnych i nemateriálnych podmienok danej školy.

V edukačnej praxi sa obyčajne využíva viac vyučovacích foriem, ktoré naplňajú potreby, možnosti a špecifiká jednotlivých edukačných predmetov. Preto sa bližšie budem zaoberať organizačnými formami, ktoré pokladám z pozície ETV za kľúčové. V rámci kategórie skupiny A budú v centre záujmu vyučovacia hodina, vychádzka, exkurzia a domáca príprava žiakov. Z kritérií skupiny C to bude kooperatívne vyučovanie a zo skupiny E psychosociálny výcvik.

Vyučovacia hodina

V SR je zaužívané hromadné vyučovanie a v jeho rámci triednohodinový systém, kde z časového hľadiska je vyučovacia hodina vnímaná ako základná organizačná jednotka, trvajúca 45 minút, majúca tieto znaky (Turek, 2010, s. 288):

- rozdelenie žiakov na relatívne stále skupiny – triedy;
- obsah a rozsah učiva v každej triede určujú učebné plány a učebné osnovy;
- vyučovacia hodina sa väčšinou venuje jednému edukačnému predmetu;
- vyučovacie hodiny sú relatívne stabilne usporiadané podľa týždenného rozvrhu hodín;
- vedúcu úlohu zohráva učiteľ, ktorý riadi edukačný proces a rozvoj osobnosti žiakov.

Pokiaľ prebieha výučba toho istého predmetu viac ako dve hodiny nepretržite vrátane prestávok, hovoríme o vyučovacej jednotke. Každá vyučovacia hodina má svoj priebeh, ktorej základná podoba pochádza ešte z čias J. A. Komenského a zahŕňa tri kroky: *začiatok* (opakovanie, látky, skúšanie, vzbudenie pozornosti žiakov), *pokrok* (výklad novej látky) a *dokonalosť* (precvičovanie a aplikácia novej látky). V súčasnej edukácii majú vyučovacie hodiny svoju vnútornú logickú štruktúru, ktorú vnímame ako variabilné, časovo vymedzené úseky (články), s určitou vzájomnou proporciou, s príslušným didaktickým zameraním, úzko súvisiacim s obsahovou náplňou a stanovenými cieľmi hodiny. Štruktúra síce nemôže byť náhodná či živelná, ale ani nemenná. Podľa toho, ktoré úseky na vyučovacej hodine prevládajú, môžeme rozlíšiť: hodiny osvojovania nových vedomostí, opakovania a upevňovania vedomostí (zručností návykov), zovšeobecňovania vedomostí (zručností, návykov), skúšania a hodnotenia a hodiny kombinované (základný typ hodiny).

V pedagogickej praxi je rozšírený najmä kombinovaný (základný) typ hodiny, ktorý sa skladá z nasledujúcich článkov rešpektujúcich tzv. didaktický cyklus (Konôpka a kol., 1995; Turek, 2010):

- úvodná časť (organizačné otázky, zápis do triednej knihy, kontrola dochádzky, klarifikácia cieľov a ich prijatie žiakmi);
- kontrola domácich úloh a aktualizácia prebratého učiva súvisiaceho s novým učivom (napr. individuálne či frontálne skúšanie, krátky písomný test, zadanie problémovej úlohy);
- výklad nového učiva;
- opakovanie, precvičovanie a upevnenie nového učiva (napr. frontálne skúšanie, riešenie problémovej úlohy, brainstorming)
- zovšeobecnenie a kategorizácia nových poznatkov;
- zadanie a objasnenie domácej úlohy.

Všeobecne je možné vyučovacie hodiny deliť podľa *zvolenej organizačnej formy a použitej metódy* (napr. hodiny výkladu, evalvacie, samostatnej práce, laboratórne práce, práce v dielni) a *obsahového zamerania* (napr. hodiny jazykov, matematiky, prírodovedné, výtvarnej výchovy)

Typológia vyučovacích hodín ETV vychádza z kritérií, ktoré zohľadňujú jej cieľové, obsahové a procesuálne špecifiká. Štruktúru hodín ETV tvoria jednotlivé fázy výchovy k hodnotám (modifikovaný model R. Rocheho³³), čím sa typologicky líši od štruktúry iných vyučovacích hodín v tradičnom vyučovaní. Keď porovnáme štruktúru hodiny ETV s kombinovanou hodinou iných predmetov, môžeme povedať, že *kognitívna a emocionálna senzibilizácia* spolu s *hodnotovou reflexiou* plní podobné úlohy ako prvé dve časti hore uvádzanej typológie (úvod hodiny a aktualizácia učiva), *nácvik triede s hodnotovou reflexiou* možno pripodobniť výkladu nového učiva a opakovaníu, *zovšeobecnenie a transfer* zase posledným dvom častiam „klasickej“ hodiny (zovšeobecnenie učiva a zadanie domácej úlohy).

Aj keď jednotlivé fázy výchovy k hodnotám na seba úzko nadväzujú a sú navzájom prepojené, nemusia všetky prebehnúť na jednej vyučovacej hodine. Keď sa na hodinách ETV realizujú len prvé dve fázy výchovy k hodnotám, môžeme hovoriť o *senzibilizačno-motivačných* hodinách, ktoré majú za cieľ zcitlivieť žiakov na danú tému, vzbudiť o ňu záujem, pochopiť jej dôležitosť a poukázať na potrebu vlastnenia príslušnej hodnoty. Pokiaľ prebehnú všetky štyri fázy na jednej hodine, môžeme ju nazvať *činnostno-praktickú*. Charakterizuje ju komplexný prístup, lebo žiaci si už počas nej osvojujú a upevňujú nielen nové vedomosti, rozvíjajú a zdokonaľujú potrebné zručnosti, postoje, postupne interiorizujú potrebné hodnoty, ale si uvedomujú i význam a možnosti ich využitia v reálnom živote.

Vychádzka

Vychádzka patrí medzi časovo kratšie vyučovacie formy, obyčajne býva v rozsahu 1-3 hodín. Umožňuje žiakom poznávať veci a bezprostredne pozorovať javy v blízkom okolí, čo napomáha vytváraniu predstáv a v konečnom dôsledku i prehĺbovaní ich vedomostí. Pokiaľ je vychádzka zameraná na poznávanie jedného problému, charakterizuje sa ako *tematická*. Ak sleduje širší okruh problémov, nazýva sa *komplexná*. Táto organizačná forma sa v súčasnej

³³ Modifikovaný model R. Rocheho a jeho jednotlivé fázy sú bližšie charakterizované in: Podmanický, I.: Teória a prax etickej výchovy 1. Trnava: Pedagogická fakulta TU, 2012, ISBN 978-80-8082-550-8.

edukácii využíva viac v primárnom vzdelávaní, v niektorých prírodovedných predmetoch v sekundárnom vzdelávaní, prípadne v mimoškolských formách (napr. v ŠKD).

V ETV je možné využívať vychádzku v rámci osvojovania si základných tém výchovného programu (komunikácia citov, empatia) alebo pri aplikačných témach napr. Ochrana prírody a životného prostredia. Ako príklad práce v rámci posledne menovanej aplikačnej témy môžem uviesť tieto činnosti: žiaci pocitovo vnímajú prírodu, pozorujú určené prírodné javy a vzťahy medzi jednotlivými cenózami, učia sa „počúvať“ prírodu, vnímať ekologické problémy a reflektovať ich. V neposlednom rade v tomto prípade vychádzka spĺňa i rekreačnú funkciu, zahŕňajúcu pohybové aktivity alebo hry upevňujúce zároveň vzťahy v kolektíve.

Vychádzka si, ako ktorékoľvek iná organizačná forma, vyžaduje prípravu. Ináč sa zmení na bezcieľne potulovanie sa, bez vzbudenia hlbšieho záujmu žiakov. Jej priebeh možno rozdeliť na tri časti. Prvá časť – *oznámenie cieľa*, je spojená s upozornením na to, čo si žiaci majú na vychádzke všimnúť, aká bude ich konkrétna činnosť. Súčasne je dôležité i poučenie o bezpečnosti počas vychádzky a stanovenie organizačných pravidiel. Druhú časť tvorí *samotná vychádzka*, ktorá zahŕňa reálnu činnosť žiakov, napr. pozorovanie rastlínstva v lese, dopravnej situácie v meste. V tejto časti je dôležité zo strany učiteľa aktivizovať žiakov, prípadne poukázať na prítomné zaujímavosti. Poslednou časťou je *záverečná časť*, v ktorej sa zhodnotí činnosť, aktivita žiakov a zovšeobecnia závery pre zvolenú tému ETV. Pokiaľ sa tieto časti precízne organizačne, cieľovo i obsahovo pripraví, môže byť vychádzka efektívnou a atraktívnou formou práce napomáhajúcou spĺňať ciele ETV.

Exkurzia

Exkurzia patrí k mimoškolským vyučovacím formám, ktoré umožňujú žiakom poznávať predmety, javy, súvislosti a prežívať určité skutočnosti priamo v pôvodnom prostredí. Slovo exkurzia má svoj etymologický³⁴ základ v latinskom pojme *ex-curro*, čo znamená vybiehať, robiť výlet. Zaujímavý význam má aj ďalší jeho významový ekvivalent *excursor*, čo síce pôvodne znamenalo vyzvedač, ale v prenesenom význame by sme to mohli chápať aj ako „vyzvedača“ túžiaceho po pravde, príp. nových poznatkoch. Pokiaľ je exkurzia vhodne pripravená, stáva sa pre žiakov obohacujúcou a atraktívnou vyučovacou formou.

³⁴ *etymos* – istý, pravý, pravdivý, pôvodný, etymológia – veda zaoberajúca sa pôvodom, vývojovými zmenami a príbuznosťou slov, je dôležitá z hľadiska pochopenia ich pôvodného významu. Výklad pôvodu slova napomáha k hlbšiemu porozumeniu jeho obsahu.

Podporuje totiž názornosť vyučovania, prehľbuje vzťah medzi vyučovaním a praxou, skvalitňuje spoločenskovednú, kultúrnu, technickú a pracovnú činnosť žiakov, rozvíja motiváciu a ich predprofesionálnu orientáciu.

V ETV má exkurzia široké uplatnenie. Z hľadiska zamerania jej obsahu ju rozdeľujeme na:

- *tematickú* – vzťahuje sa na jednu tému učiva, napr. pri téme reálne a zobrazené vzory je možné spojiť návštevu vybraného elektronického verejnoprávneho alebo súkromného média s diskusiou o tvorbe nových programov, etického kódexu zamestnancov;
- *komplexnú* – dotýka sa viacerých tematických celkov, preto je vhodné vyhradiť si pri jej plánovaní väčší časový priestor (2 – 3 dni). Vyberú sa jednotlivé témy, ktoré chce učiteľ ďalej rozvíjať alebo overiť ich zvládnutie, napr. spolupráca, pomoc, darovanie a ekonomické hodnoty či náboženstvo. Pri tomto type exkurzie neriešia žiaci len konkrétne úlohy spojené s pozorovaním predmetov, javov, súvislostí, ale sami môžu byť vtiahnutí do realizácie aktivít v jednotlivých prostrediach (charitatívne domy, organizácie tretieho sektora, detské domovy), prirodzene s následnou reflexiou;
- *komplexnú medzipredmetovú* – zahŕňa niekoľko edukačných predmetov. Jej realizácia spočíva v spolupráci vyučujúcich viacerých predmetov, ktorí v rámci medzipredmetových vzťahov nachádzajú prierezové témy, napr. v predmetoch ETV a dejepisu, geografie, ekológie, literatúry. V prípade exkurzie do zahraničia je možné aj prepojenie s jazykovými predmetmi.

Iným kritériom typológie exkurzie je jej didaktická funkcia, na základe ktorej rozlišujeme *úvodnú*³⁵ a *záverečnú* exkurziu. Odporúčaný priebeh exkurzie pozostáva z nasledujúcich etáp:

- *Príprava učiteľa* – tvorí ju výber problému, miesta, objektu pozorovania, špecifikácia cieľa a poznatkov, ktoré by mali žiaci na exkurzii získať, organizačné zabezpečenie exkurzie a časový harmonogram aktivít na jednotlivých miestach, finančné pokrytie a bezpečnostné opatrenia;
- *Príprava žiakov* – zahŕňa oboznámenie ich s cieľmi, obsahom a celkovým postupom exkurzie i finančnými nákladmi, pridelenie úloh spojených s exkurziou a prípravu na ich riešenie;

³⁵ Cieľom úvodnej exkurzie je zhromaždenie učebného materiálu využiteľného v ďalšom edukačnom procese a motivácia žiakov. Cieľom záverečnej exkurzie je nielen upevnenie učiva, zručnosti a návykov, ale aj vnímanie súvislostí a overenie získaných poznatkov v aktuálnych modelových či reálnych situáciách....

- *Vlastná realizácia exkurzie* – spočíva v postupe podľa pripraveného programu. Medzi základné metódy používané v tejto časti sú informačno-receptívne metódy (výklad, demonštrovanie, pozorovanie), diskusia, príp. nácvik modelového správania v konkrétnych situáciách. Dôležité je, aby učiteľ dokázal motivovať a aktivizovať žiakov pre danú tému. Záver tejto časti by mali tvoriť reflexie (ako ju vnímali žiaci, čo nového objavili, na čo prišli, čo sa im páčilo) a stručné zovšeobecnenie a zhodnotenie exkurzie zo strany učiteľa;
- *Spracovanie zhromaždeného materiálu a využitie výsledkov exkurzie* – obyčajne býva súčasťou ďalších vyučovacích hodín ETV, na ktorých sa pripomenú ciele a obsah exkurzie, podrobnejšie sa opätovne zrekapituluje jej priebeh, skontroluje splnenie zadaných úloh, poukáže sa na možnosti využitia získaných poznatkov v praxi alebo pri príprave nových sociálnych či ekologických projektov, eventuálne sa môže urobiť výstava z nazhromaždeného materiálu.

Exkurzia v rámci ETV má hlboký význam nie iba z hľadiska toho, že žiaci majú možnosť čosi nové vidieť, poznať, pochopiť, upevniť si svoje vedomosti, ale aj rozvíjať pozitívne sociálne správanie medzi sebou a upevňovať vzájomné vzťahy v rámci kolektívu. Preto je dôležité, aby učiteľ počas exkurzie zrozumiteľne vymedzil čas na pracovnú a na rekreačno-oddychovú činnosť. Počas nej majú žiaci možnosť bližšie sa spoznávať prostredníctvom športových, spoločensko-kultúrnych aktivít. Navyše, pokiaľ sa na organizácii týchto podujatí (spoločenských večerov, športových súťaží, kvízov, diskusií) sami podieľajú, uvedomujú si, že pre vzťahy a dobrú atmosféru v kolektíve môže každý z nich čosi urobiť.

Domáca príprava žiakov

Domáca príprava žiakov je forma individuálnej a samostatnej práce, ktorá úzko súvisí s činnosťou na vyučovacej hodine, preto by mali spolu vytvárať jeden organický celok. V ETV jej význam spočíva najmä v retencii³⁶ a prehĺbovaní poznatkov, v rozvoji samostatnosti a zodpovednosti za svoje správanie, v precvičovaní spôsobilostí, zručností so zameraním na ich aplikáciu v každodennom živote, v prehĺbení záujmu o danú tému a v neposlednom rade v rozširovaní celkového kultúrno-spoločenského rozhľadu žiakov. V rámci vyučovacej hodiny je možné využiť domácu prípravu žiakov buď v rámci senzibilizácie alebo hodnotovej reflexie alebo v závere hodiny pri transfere.

³⁶ Retencia – je súčasťou pamäťových procesov, ktoré možno zhrnúť do štyroch fáz: *zapamätávanie* (úmyselné, neúmyselné/mechanické, slovo-logické), *upevňovanie* (podržanie, uskladnenie), *vybavovanie* (reprodukcia, aktualizácia, obnovenie) a *zabúdanie*. Retencia sa týka druhej fázy – upevňovania.

Pokiaľ prebehnú na hodine ETV všetky štyri fázy výchovy k hodnotám, učiteľ obyčajne zadáva podklady (úlohy) pre domácu prácu žiakov v poslednej fáze – zovšeobecnenie a transfer. Podnety na prácu doma však môžu žiaci dostať aj na iných fázach hodiny, napr. po skončení hodnotovej reflexie. Formy zadaných úloh môžu byť, napr. podľa (Maňák, 1991):

- prevažujúceho spôsobu realizácie – úlohy ústne, písomné, výtvarné;
- použitých prostriedkov a pomôcok – úlohy z inej literatúry, úlohy vyplývajúce z práce s jednotlivými médiami;
- použitých metód – úlohy na pozorovanie, experimentovanie, zbieranie faktov, príprava a realizácia interview;
- časového hľadiska – úlohy krátkodobé, dlhodobé;
- rozsahu záberu a vzťahu k individualite či skupine – monotematické, medzipredmetové, komplexné, individuálne, párové, skupinov.

V ETV sa úlohy na doma nutne nedávajú na každej vyučovacej hodine, závisí to od špecifik, cieľov a potrieb preberanej témy, ale aj od možností (časových, materiálnych, sociálnych) a dispozícií žiakov. Pokiaľ sa podklady na domácu prípravu žiakov zadajú, je vhodné dodržiavať niekoľko zásad, ako: jednoznačné a vecné zadanie, primeranosť, kontrolovateľnosť, diferencovanosť (ponúknuť ľahšiu, priemernú a náročnejšiu variantu úlohy), rešpektovanie taxonómie cieľov a poskytnutie žiakom spätnej väzby. Zvlášť chcem upozorniť na možnosť žiakov prezentovať výsledky svojej domácej práce na hodine a poskytnutie spätnej väzby³⁷.

Kooperatívne vyučovanie

Kooperatívne vyučovanie patrí v posledných rokoch k najmodernejším inovačným trendom nielen v SR, ale aj v mnohých krajinách OECD³⁸. Od iných v organizačných foriem vyučovania sa líši najmä tým, že činnosť žiakov počas výučby je postavená na ich spolupráci.

Pracujú v malých skupinkách, v ktorých riešia zadané úlohy, osvojujú si vedomosti, rozvíjajú zručnosti, precvičujú rôzne modelové situácie v atmosfére rovnoprávnosti a rešpektovania sa. Podľa formy práce sa niekedy nazývalo aj skupinové vyučovanie, čo však

³⁷ Aby bol žiak motivovaný pre prácu doma a videl jej zmyslupnosť, potrebuje zažiť úspech, že niekto si jeho prácu všimá a oceňuje ju.

³⁸ OECD (angl. Organisation for Economic Co-operation and Development), vznikla v roku 1961, ako medzivládna organizácia tridsiatich štyroch ekonomicky najrozvinutejších štátov sveta, ktoré prijali princípy demokracie a trhovej ekonomiky. Jej cieľom je napomáhať k ďalšiemu ekonomickému rozvoju, potlačovaniu nezamestnanosti, stabilizácii a rozvoju medzinárodných finančných trhov.

nie je presné vymedzenie. Skupinové vyučovanie je možné považovať za súčasť, podmnožinu, kooperatívneho vyučovania (Turek, 2010).

Kooperatívne vyučovanie má preto možnosti využitia na hodinách ETV i v celej školskej edukácii, lebo človek je už svojou podstatou sociálny tvor a sociálne vzťahy sú neoddeliteľnou súčasťou edukačného procesu. V ňom vznikajú interakčné vzťahy medzi učiteľom a žiakmi a priamym či nepriamym pôsobením aj medzi žiakmi navzájom. Žiaci sa v kooperatívnom vyučovaní učia rozdeliť si sociálne role, naplánovať svoju činnosť, rozdeliť si úlohy, radiť sa, riešiť prípadne spory i hodnotiť vzájomný prínos. Učia sa pomocou názorovej konfrontácie, pričom sú nútení potláčať vlastný egocentrizmus a pripúšťať aj iné perspektívy.

Podľa Piageta (1999), dieťa najlogickejšie myslí v diskusii s inými deťmi. Pre rozvoj kritického myslenia dieťaťa je potrebné, aby obsah nejakého tvrdenia získalo aktívnym rozumovým postupom a aby zároveň kontrolovalo zhodu svojich myšlienkových postupov so skutočnosťou. Keď dieťa niečo tvrdí, zároveň hneď aj pochybuje. Preto potrebuje všeobecný súhlas, napr. členov skupiny. Navyše, jeden z vnútorných motívov učenia sa je aj motív vzájomného pôsobenia, sociálneho kontaktu, reciprocitu. Od obdobia stredného školského veku začína čoraz viac ovplyvňovať žiakov mienka spolužiakov. To, či sa budú vytvárať v triede priateľské alebo rivalské vzťahy závisí aj od toho, aké formy a metódy práce sa v edukácii používajú (Jablonský, 2006).

Kooperatívne vyučovanie má miesto i v procese osvojovania si prosociálneho správania. Nie iba preto, že je založené na princípe spolupráce pri dosahovaní cieľov, ale preto, že dosahovanie cieľov je zdrojom kvalitných interpersonálnych vzťahov. Interakcia v kooperatívnych situáciách *„...vedie k častejšej, presnejšej, otvorenej komunikácii, k jasnejšiemu porozumeniu perspektívy druhého účastníka na úlohe, diferencovaným, dynamickým a realistickým pohľadom jeden na druhého, k vyššej sebadôvere, k očakávaniu ďalšej pozitívnej a produktívnej interakcie.“* (Jablonský, 2006, s. 11) Kooperatívne usporiadanie napomáha vytvárať tiež blízke vzťahy, čo podporuje psychické zdravie detí i dospelých a je účinnou prevenciou psychopatologických javov³⁹. Priaznivá atmosféra v triede totiž uspokojuje sociálne potreby detí. Lebo psychické dozrievanie dieťaťa je späté s postupným a zákonitým rozvojom sociálneho kontaktu.

V odbornej obci sa môžeme stretnúť s názormi, ktoré nepokladajú kooperatívne správanie za prosociálne činnosti. Pokladajú ho skôr za bilaterálne, zamerané na prospech

³⁹ Veľký podiel na osobnostnom vývoji žiakov, jeho študijnom výkone a spokojnosti so školským prostredím má interakcia s inými žiakmi (Astin, 1991)

seba a iných, kde nedominuje altruistická motivácia pomoci iným bez očakávania odmeny. Je pravda, že pri kooperatívnom správaní nie je primárnou pohnútkou len záujem iných, ale aj osobné záujmy aktéra správania. Napriek tomu mu môžeme pripisovať prosociálny rozmer. Kooperácia neznamená vloženie „rovnakého vkladu“ každého z jej aktérov, to ani nie je možné. Naopak, jej realizácia nebýva bez problémov a preto si vyžaduje napr. prekonávať nedôveru, ochotu urobiť prvý krok a prejaviť aj väčšiu iniciatívu, riskovať eventuálne sklamanie, neúspech, schopnosť povzbudiť druhého. Ináč povedané, každý z aktérov nemá rovnaké nasadenie, schopnosti, ani motiváciu, vždy musí niekto zo skupiny urobiť „väčší krok“. A to sú typické črty prosociálneho správania. Absolútna spravodlivosť pri delení prínosu neexistuje. Bez prosociálnosti nemá ani kooperácia šancu uspieť, nemá ani dlhú trvácnosť, lebo tendencia človeka je domnievať sa, že dáva viac a dostáva menej, ako by si zaslúžil.

Pre efektívnu realizáciu kooperatívneho vyučovania, by mal učiteľ, podľa Tureka (2010, s. 366)) rešpektovať niekoľko požiadaviek, napr.: zabezpečiť pozitívnu závislosť členov skupiny a ich vzájomný kontakt, posilňovať osobnú zodpovednosť členov skupiny, zdokonaľovať interpersonálne a komunikatívne zručnosti žiakov, usmerňovať prácu skupín žiakov tak, aby bola zameraná na dosahovanie určených cieľov.

Za optimálny počet členov v skupine⁴⁰ sa pokladá 4 – 5 žiakov, ale je možné pracovať aj s 2 alebo 6 žiakmi. Maximálny počet skupín v rámci jednej triedy je z hľadiska efektivity práce vhodný v rozmedzí 6 – 8. Práca v skupine môže byť *diferencovaná* (každý člen skupiny rieši inú časť skupinovej úlohy, príp. inou metódou, inými výrazovými prostriedkami) alebo *nediferencovaná* (každý rieši jednu, spoločnú úlohu, vzájomne konzultujú, vzájomne sa inšpirujú, dopĺňajú).

Doteraz sme spomínali viac-menej kladné stránky kooperatívneho vyučovania, ale jeho realizácia prináša aj určité úskalia ako napr.: pasivita niektorých žiakov v skupine, dominancia lepších žiakov, egoizmus talentovaných (nestarajú sa o skupinu), ochudobňovanie zážitku o osobný úspech, možné prejavy nezdravého súperenia a ctižiadosti niektorých skupín („výhra“ za každú cenu). Napriek tomu sa prikláňame k názorom autorov (Turek, 2010; Jablonský, 2006), ktorí nevnímajú spomínané nedostatky ako typické či špecifické pre kooperatívne vyučovanie, ale pokladajú ich skôr za dôsledok slabej organizácie práce a malých skúseností učiteľa.

⁴⁰ Tvorenie skupín môže prebiehať spontánne (žiaci sa vyberajú do skupiny sami), náhodne (učiteľ zostaví skupinu náhodným výberom) alebo zámerným výberom (skupina je vytvorená podľa určitého kritéria).

V ETV nie je spolupráca len jedným z cieľov a tém, ale učenie formou spolupráce (kooperatívne učenie) je jedným z jej bazálnych metodických princípov, t.j. na hodinách pracujú žiaci a študenti zásadne v skupinách rešpektujúc podmienky účinnej spolupráce.

Psychosociálny výcvik

V rámci rôznych pokusov o školskú reformu sa v posledných približne desiatich rokoch často hovorilo o využití psychosociálneho výcviku (ďalej SPV) v ETV a dokonca bol v 8. a 9. ročníku ZŠ tomu vytvorený aj časový priestor v podobe cca 16 hodín v rámci jedného školského roka. Pokladáme ho za dôležitú formu sociálneho učenia a napriek zhodám s ETV považujeme za potrebné zvýrazniť aj niektoré výrazné rozdiely medzi procesúálnou stránkou ETV a SPV.

SPV je aktívne navodená, plánovitá forma sociálneho učenia s cieľom optimalizovať správanie jedinca v interakcii s inými ľuďmi. V užšom slova zmysle je aplikovanou metódou sociálnej psychológie so zameraním aktívne intervenovať do komunikácie. SPV intervenuje do komunikácie členov tematicky a cielene, podľa toho, aké sociálne spôsobilosti si potrebujú osvojiť (manažéri, učitelia, bankovní úradníci) alebo aká je ponuka organizátorov výcviku. Intervencia má *preventívny* (upevňuje a bráni optimálny stav) alebo *korektívny* charakter (optimalizuje nevhodný stav). Optimalizácia správania jedinca nie je na základe všeobecne prijatej normy, ale na základe cieľov SPV konkretizovaných zadávajúcou firmou alebo jeho účastníkmi. Ideálny počet v jednej skupine sa pohybuje v rozmedzí 10 – 20 členov. Priemerný počet stretnutí SPV je 25, ktoré môžu byť rôzne časovo rozložené (na týždeň ale i na pol roka). Úlohou trénera SPV je štruktúrovať proces sociálneho učenia a priamo zasahovať do vývinu skupiny. Nečaká, kým sa ona spontánne sformuje (Sollárová a kol., 1992).

Rozdiely medzi ETV a SPV môžeme vidieť najmä v dvoch rovinách. V prvej, rozvíjanie sociálnych zručností⁴¹ a porozumenie ľudskej psychiky, je v ETV iba prostriedkom vedúcim k cieľu. V realizovaných aktivitách sú síce sekundárne prítomné isté terapeutické účinky i prežívania určitého dramatického napätia, tieto však nemajú vyúsťovať do hlbšej analýzy ani do psychologizovania, ale smerovať k hodnotovej reflexii a eticky pozitívne ladeným činom.

⁴¹ *Sociálne zručnosti* – F. M. Gresham ich definuje ako „situačne špecifické správanie, ktoré má u detí a mládeže v školskom prostredí významné sociálne dôsledky, ovplyvňuje akceptáciu spolužiakmi, obraz seba, školskú adjustáciu, školskú úspešnosť a hodnotenie sociálnych zručností inými“. Rozlišuje päť zložiek sociálnych zručností: 1. kooperáciu, 2. asertivitu, 3. zodpovednosť, 4. empatiu, 5. sebakontrolu (Gajdošová, s. 104).

Druhá rovina sa týka práce s emóciami účastníkov. V ETV neodporúčame, aby učiteľ používal v triede aktivity vyvolávajúce silné emócie (napr. „horúcu stoličku“), príp. aby ich analyzoval. To môže robiť iba špecializovaný psychológ. ETV nemá prostriedky na zvládnutie problémov, ktoré sa môžu pritom vynoriť. Učiteľ by mal pracovať len v dimenziách pedagogiky a nehrať sa na psychológa.

1.6 Špecifiká práce na hodinách etickej výchovy

Pokiaľ chceme rozprávať o špecifikách práce na hodinách ETV, je vhodné si pripomenúť základné fakty napomáhajúce naplniť jej cieľ⁴². Stratégiou ETV je o prosociálnosti nielen rozprávať, ale zažiť aj radosť a uspokojenie z jej konkrétnej realizácie. Na rozvíjanie etických postojov majú rozhodujúci vplyv zážitky a skúsenosti. Keď študent nemá morálnu skúsenosť, ostáva pre určitú oblasť „hluchý a slepý“ a nepomôžu mu túto situáciu napraviť ani informácie, ani reflexia. Potvrďuje sa tu známa skutočnosť, 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. Čiže efektivita a cieľové naplnenie hodín ETV sú podmienené vzájomnou súčinnosťou jej štyroch zložiek. (Podmanický, 2008).

Prvá zložka ETV, vízia prosociálnosti, musí byť vhodne zakomponovaná nielen do tvorby čiastkových a špecifických cieľov, ale musí byť „prítomná“ na každej vyučovacej hodine. Trieda by mala „dýchať“ jej atmosférou, t. j. prosociálnosť by nemala byť len súčasťou hodín ETV v zmysle obsahu učebnej látky, ale postupne by ju malo triedne spoločenstvo prenášať na všetky hodiny školskej výučby a prirodzene do vzájomných vzťahov medzi sebou. Vyžaduje si to pochopenie a skúsenosť z toho, že každý prosociálny akt prináša aktérovi 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 (Podmanický, 2005).

Osvojenie si *výchovného programu* ETV (druhá zložka ETV) optimalizuje *zážitkové učenie* (tretia zložka, metódy). Jeho účinok vychádza z toho, že skúsenosť získaná v simulovaných podmienkach, má podobný účinok ako reálna skúsenosť. Aktivity na

⁴² Odporúčam vrátiť sa ku skriptám Teória a prax ETV 1, najmä ku kapitole 2.2.4.

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 materiálou, ktorú chceme uchopiť rozumom a z poznania vyťažiť postoj, rozhodnutie k očakávanému správaniu. Jedným z cieľov ETV je rozvíjať mravný úsudok. Zároveň však je naivné domnievať sa, že vyzývanie žiakov i študentov k spolupráci, solidarite, prosociálnosti a mravnému správaniu vôbec bude účinné, ak zároveň okrem vzbudzovania motivácie k takémuto správaniu nevytvoríme predpoklady. Konkrétne to znamená vybaviť ich „potrebným inventárom“, t. j. rozvíjať u nich komunikáciu, pozitívne hodnotenie seba i druhých, tvorivosť, empatiu, asertivitu v podmienkach triedy. Tieto sociálne zručnosti nemajú totiž len psychologický ale aj etický aspekt (Křížová, 2005; Lencz, 2001; Lencz, 1993). Výchova sa v tomto prípade stáva výchovou k samostatnosti a zodpovednosti, lebo v danom procese sa žiaci učia nielen rozlišovať, čo je v živote dôležité a podstatné, ale rozvíjaním i potrebných kompetencií sa aktívne správať pri realizácii i obhajobe zvolených hodnôt.

Zrodenie toho, čo už v dieťati potencionálne existuje predpokladá to, čo už sme v našej práci nazvali „napomôcť objaveniu dieťaťa“. V ETV pod tým môžeme rozumieť posilnenie jeho zdravej sebaúcty tým, že v sebe objaví svoj skrytý ľudský potenciál. Tomu značne napomáha aj *výchovný štýl* učiteľa (štvrtá zložka), ktorý umožňuje porozumieť dieťaťu, t. j. vo vzťahu k nemu zohľadniť jeho bazálne tendencie – lásku k sebe, lásku k druhým a dôležitosť sebaoceňovania.

Na základe týchto východísk môžeme zosumarizovať špecifiká výučby ETV do niekoľkých bodov:

- prvoradá nie je množstvo vedomostí, ale priama reflexia, vnútorné osvojenie postojov pre praktický život;
- ETV má v sebe zahrnutý náukový potenciál, ale pojmy sú duchovného charakteru: sebavedomie, sebaúcta, dôstojnosť človeka, priateľstvo, láska, sloboda, zodpovednosť, solidarita, svedomie;
- kognitívne znalosti spolu s afektívnym prežívaním sú predpokladom pre hodnotovú reflexiu a následnú motiváciu pre požadované správanie. Zároveň očakávané správanie rozvíja afektívnu oblasť a posilňuje kognitívny rozmer o vlastnú skúsenosť.
- hodnotová reflexia spočíva v rozumovom uchopení zážitku a v jeho etickom vyhodnotení, predpokladá dôveru, spontánnosť a slobodu vyjadrovania;
- žiaci sa zamýšľajú nad jednotlivými názormi a porovnávajú ich s prezentovanými hodnotami, nepoužívajú medzi sebou hodnotiace výroky;

- aktivity majú viesť k zmene pohľadu na seba (sebaakceptácia), k objaveniu vlastných potencialít a prijatiu odlišnosti druhých;
- učiteľ venuje pozornosť zručnostiam vzhľadom na špecifiká vývinového obdobia a na urgentnosť situácie (počúvanie, verbálne vyjadrovanie);
- mení sa vzťah učiteľ – žiak, ako aj orientácia na societu i jednotlivca, s ktorými žijú;
- v ETV sa rozvíjajú afektívno-hodnotové stránky osobnosti, podporuje sa kultivácia citov;
- cieľ učiteľa – sledovanie sociálno-hodnotovej klímy pri jednotlivých témach;
- cieľom práce učiteľa na hodinách je podpora spontánneho vzájomného prijatia žiakov v spoločnosti.

Základná zostava na vyučovacej hodine, v ktorej žiaci na hodinách ETV pracujú je kruh. Práca v kruhu nesie v sebe hlbokú symboliku. Kruh môže znázorňovať celistvosť, pevnosť, spolupatričnosť, jednotu, rovnocennosť. Tým, že žiaci v sede na seba neustále vidia, uľahčuje to ich vzájomnú komunikáciu (širšia paleta komunikačných kanálov), ľahšie sa spoznávajú (aj takí, čo ináč bežne zo sebou nekomunikujú), v neposlednom rade to napomáha aj skupinovej dynamike⁴³. Uzatvorený kruh znázorňuje aj jednu dôležitú, priam nevyhnutnú, zásadu pre vytvorenie dôvery vo výchovnom spoločnosti – čo sa v kruhu povie, ostáva v ňom, t. j. z kruhu sa nevynáša. Ani učiteľ medzi svojich kolegov, ani žiaci medzi svojich priateľov v iných triedach.

Medzi dôležité podmienky aktívneho a efektívneho zapojenia žiakov do sociálneho učenia patria (podľa R. Rocheho, 2004):

Sloboda zapojenia – väčšina žiakov obyčajne prijme pozvanie do aktivít, ale sú aj takí, ktorí nie sú rozhodnutí, alebo majú určité obavy (vnútorná neistota, strach z neúspechu). Pokiaľ sa nám nepodarí prekonať ich obavy, je vhodné si vyžiadať súhlas aby nerušili ostatných, lebo by im mohli brániť v prežívaní získaných skúseností. Spočiatku sú v podstate pozorovatelia, ale ako náhle ich to zaujme a chcú sa pripojiť, učiteľ im to má umožniť;

Iniciatíva žiakov – kto sa zúčastňuje prosociálneho programu, stáva sa jeho protagonistom. To je základný rozdiel oproti iným edukačným predmetom, v ktorých je látka daná a žiaci len riešia stanovené úlohy. Prosociálnosť je v prvom rade ponuka. Pokiaľ ich dokážeme zaujať, žiaci sami vyvinú iniciatívu;

⁴³ *Skupinová dynamika* – súhrn skupinových dejov a skupinových reakcií. Je vytváraná interpersonálnymi vzťahmi a interakciami členov skupiny spolu s činnosťou skupiny a tiež silami vonkajšieho prostredia. Podstatou dynamiky skupiny je vzniknuté napätie a narušená rovnováha v skupine, ktorú sa členovia snažia spoločnými silami odstrániť a nadobudnúť opäť rovnováhu. Vzniknuté napätie sa nevníma negatívne, ale ako moment prebudenia a vzbudenia záujmu (Sollárová a kol., 1992).

Prestíž cieľov – každá hodnota, ktorú chceme ponúkať, musí mať v danom prostredí určitú prestíž. To sa týka aj prosociálnosti. Vedenie školy, učitelia, rodičia by mali byť presvedčení, že ETV je dôležitá a prosociálne správanie musia prijať za svoje;

Horizontálnosť vzťahov – predpokladá vytvorenie rovnocenného vzťahu k žiakom, ktorý bude menej autoritatívny ako pri iných predmetoch, kedy obyčajne viac dominuje vertikálny rozmer vzťahov;

Zmysel pre dobrodružstvo – cesta k rozvoju a zdokonaľovaniu svojej osobnosti si vyžaduje odvahu, úsilie a zdravý risk, lebo nie vždy sa nám musí dariť, ako by sme chceli.

Svedomie ako model – pedagóg by mal vedieť, že vo výchovnom spoločenstve fungujú všetci navzájom aj ako modely. Preto by mali ponúkať také aktivity, prostredníctvom ktorých by si žiaci uvedomili svoj vplyv na správanie druhých a naopak. V spoločenstve sa všetci ovplyvňujú navzájom a vzájomne môžu byť pre seba vzory;

Rozvoj výchovného spoločenstva – ak chceme žiakom predstaviť kolektívny model, musíme najprv zlepšiť ten vlastný, v ktorom žijeme a pracujeme – učiteľský kolektív. Je dôležité, aby najprv učitelia dokázali vytvoriť dobre fungujúce spoločenstvo, korektné vzťahy, potom majú žiakom čo ponúkať a zároveň môžu od nich aj čosi vyžadovať.

Vo výchovnom spoločenstve by mali platiť určité princípy spolužitia platné pre prácu na hodinách ETV. Ich platnosť sa neobmedzuje len na triedne spoločenstvo, ale majú všeobecný charakter. Spomeniem aspoň tieto základné:

Nezhadzovať – neznamená len nepoužívať voči sebe urážlivé výroky, ale aj uvedomovať si hĺbku a silu vypovedaného slova. Napr. pri vymieňaní si názorov, neodporúčam používať hodnotiace výroky typu to je hlúpy názor, ako si to môžeš myslieť, uvažuješ choro. Názory nie sú hlúpe, zlé, dobré, ale moje, tvoje, jeho, akurát nemusí s nimi každý súhlasiť. Niekedy urazíme aj nechtiac, keď nie sme dostatočne empatickí.⁴⁴ Platí to i v prípade, že môžeme mať pravdu, ale ten druhý nie je momentálne pre ňu nadstavený;

Aktívne počúvať – znamená, že keď rozprávame, očakávame od druhého 100 % pozornosť. To isté musí žiak cítiť od ostatných členov spoločenstva vrátane vyučujúceho. V praktickom prevedení to vyžaduje od poslucháčov sústredené počúvanie, snahu o porozumenie, príp. vyžiadanie si ďalšieho vysvetlenia. Preto je aj pre učiteľa vhodné, keď si napr. po prezentácii nastoleného problému vyžiada od žiakov spätnú väzbu. Navyše, diskusia v skupine musí mať svoju dynamiku a pravidlá, aby sa z nej nestávali dialógy alebo monológy;

⁴⁴ Pozor na tzv. divokú úprimnosť. Môžeme mať síce pravdu, ale nadstavenie toho druhého mu znemožňuje tú pravdu spracovať a prijať.

Pravda – hovoriť pravdu pre učiteľa znamená, že to isté očakáva od žiakov. Keď očakáva pravdu od druhých, kladie najvyššie normy na právanie a konanie. Pre vytváranie prostredia, v ktorom sa presadzuje pravda, hrajú významnú úlohu čas a dôslednosť;

Dôvera – keď sa v spoločnosti naplňa predchádzajúci bod (pravda), tak je splnená základná požiadavka pre vznik dôvery. Tam, kde je klamstvo, nepravda a neúprimnosť, nie je dôvera. Učiteľ si získava dôveru svojich žiakov tým, že ich rešpektuje a kladie na nich nároky. Zároveň im dôveruje a verí v ich snahu konať správne;

Osobné maximum – vzťahuje sa na žiaka i učiteľa. Obaja musia mať zo seba pocit, že sa nasadili pre danú vec a urobili všetko, čo v danú chvíľu vedeli. Nie každý a nie vždy má profesionálnu, odbornú alebo ľudskú spôsobilosť dostatočne rozvinutú na riešenie určitého problému, ale podstatné je, či vyvinul maximálne úsilie alebo nie. Lahostajnosť patrí k najhorším ľudským vlastnostiam a často je spúšťačom mnohých typov nežiaducich správania, vrátane rôznych patológií.

Kvalitu hodín ETV ovplyvňuje aj počet žiakov. Odporúčany počet je do 20 účastníkov. Pri takomto počte sú rešpektované zásady skupinovej dynamiky. Nerešpektovanie tohto počtu spôsobuje, že z hodín ETV sa stávajú zápasy o udržanie disciplíny. Navyše, v skupine, v ktorej je nad 15 členov je množstvo interakcií natoľko veľké, že sa všetky neuskutočnia. Takisto je dôležité v akom prostredí sa hodiny ETV realizujú. V klasicky usporiadaných triedach sa ťažšie realizujú ciele, preto je optimálne, ak má škola možnosť vytvoriť špeciálnu učebňu. Tieto učebne by mali mať možnosť v priebehu krátkeho času meniť zostavu triedy, aby žiaci mohli zo sedenia v kruhu vstať a robiť napr. pohybové aktivity, alebo vytvoriť menšie či väčšie skupinky atď.

2. Osobnosť učiteľa etickej výchovy (personálny rozmer)

Jeden z dominantných faktorov ovplyvňujúci úspešnosť výchovy je osobnosť učiteľa. V hovorovom poňatí sa pod osobnosťou zvykne rozumieť uznávaný človek, svojrázny svojim životom i správaním a kladne prijímaný svojím okolím. Čiže osobnosť je súhrn vyhranených vlastností určitého jedinca. Z etymologického hľadiska má osobnosť svoj základ v etruskom slovo „*persu*“, odvádzané z gréckeho „*prósopon*“, ktoré je i základom slova „*persona*“ (lat.), či už v zmysle masky pre boha podsvetia, alebo divadelnej masky. Škraboška na jednej strane síce zakrývala pôvodného herca, ale vyjadrovala jeho divadelnú rolu. V tomto období bol tento pojem používaný v zmysle zdania, pretvárdky, podvodu. Seneca píše: „*Nikto nemôže dlho nosiť masku; pokrytectvo skoro vypláva na povrch a ukáže sa pravá osoba.*“ (Rotter, 1997, s. 11) Postupne sa tento význam preniesol aj do života a označoval sociálnu rolu a charakter osoby „*personalitas*“, schopnej originálne žiť svoj život a k tomu sa aj pretvárať (Novotný a kol., 1955; Kiczko a kol., 1997; Hartl-Hartlová, 2000).

V jednotlivých vedách sa však osobnosť rôzne chápe a tematizuje. Vo filozofickej rovine sa objavuje v zmysle metafyzickej triády „telo – duša – duchovno“, so zvýraznením jej nadčasového poslania. Človek 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. Každá osoba je vo svojej telesnej, duchovnej i charakterovej štruktúre originálna, neopakovateľná. Plessner zvýraznil vo svojej predstave človeka, jeden dôležitý moment. Človek je síce rozumná bytosť, ale je nezmerateľná, otvorená a má určité slabosti, čo ho núti neustále hľadať nový vzťah k sebe, voči svetu i k Absolútnu (Mráz, 2000; Rotter, 1997).

Podľa Lévinasa (In: Rotter, 1997) sa ľudská osoba realizuje len tým, že sa oddá Ty. Až v solidarite sa prebúdzajú vedomie jej zodpovednosti. Ľudská dôstojnosť odzrkadľuje jej bytie, nie funkcie, ktoré môžu byť slabé, narušené. 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, 2001b, s. 52)

V sociológii je osobnosť vnímaná najmä ako element sociálneho systému, vo vzťahu k jej pozícii, role či prestíže. Vzhľadom k tomu, že vnáša do spoločenského života svoje vlastnosti, kladie si sociológia otázky o možnosti kontroly jej správania. J. Szczepański (In: Maříková a kol., 1995, s. 732) pokladá za sociogennú zložku osobnosti systém osobných

hodnôt, do ktorého patrí kultúrny ideál, spoločenská rola a „Ja“ v zmysle seba prijatia. Ľudské spoločenstvo má základ v sociálnosti osôb, vyrastá z ich vzťahov.

V psychologickom⁴⁵ kontexte vyjadruje pojem osobnosť najčastejšie celok psychického života človeka, vyznačujúceho sa jedinečnou štruktúrou svojich psychických vlastností a dispozícií. Tento sebaregulujúci systém zabezpečuje nielen adaptáciou jedinca na prostredie, ale aj jeho individuálne špecifické i charakteristické spôsoby správania a prežívania. Napriek rozdielnemu vnímaniu osobnosti v psychológii, sa väčšina autorov zhoduje v tom, že najvlastnejším znakom osobnosti je jej jedinečnosť, výlučnosť a odlišnosť od všetkých iných osobností. Toto východisko prijímajú i humanistická psychológia a personalistické smery vo filozofii. Podľa nich sa ľudská osobnosť rozvíja v interakcii so spoločenským a prírodným prostredím, smeruje k autonómii, t. j. k samostatnému rozhodovaniu, podľa slobodne zvolených a interiorizovaných zásad. Jednotlivec si je vedomý svojho „Ja“, čo sa odzrkadľuje i v schopnosti brať zodpovednosť za vlastné správanie. Preto výchova, pokiaľ chce dosiahnuť trvalejšie účinky a zároveň má byť pomocou k seba výchove, musí rešpektovať slobodu a jedinečnosť ľudskej osobnosti (Hartl-Hartlová, 2000; Nákonečný, 1995; Podmanický, 2004).

V praxi prosociálneho správania to znamená okrem iného aj to, že pokiaľ to dovoľia okolnosti, človek sa pokúša byť ústretový voči druhému na základe vlastného rozhodnutia a bez rizika škôd pre obe strany. Dôležitou súčasťou rozhodovania sa pre pomoc druhému sa preto stáva empatia. Pomoc druhému by nemala zohľadňovať len predstavy jej aktéra, ale aj predstavy a potreby prijímajúceho pomoc, t. j. forma pomoci má byť adekvátne potrebám a ľudskej dôstojnosti zúčastnených. Zároveň je vhodné pripraviť sa i na to, že ponúkaná pomoc môže byť odmietnutá. Právo rozhodnúť sa majú obidve strany. Personálna etika je v prvom rade etikou slobody. Nezohľadňuje len zákony prírody či dané normy v spoločnosti. Vytvára veľký priestor pre citlivú a zodpovednú realizáciu slobodnej vôle každého človeka.

Osobnosť je možné pretvárať i dotvárať, ale zvnútra. Vonkajší diktát je pre túto úlohu úplne nevhodný. Vytvárať nové charakteristiky alebo zdokonaľovať prítomné, je ľahšie ako inhibovať⁴⁶ to, čo je v osobnosti nežiaduce. To nie ani úloha učiteľa ETV. Účinným pôsobením je možné meniť postoje človeka, o niečo ťažšie však jeho zásady a presvedčenie.

⁴⁵ Východiskom psychológie osobnosti je skutočnosť, že psychické procesy nie sú abstrakciou, sú prežívaním a poznávaním konkrétne jedinca, osoby. Podľa personalizmu (W. Stern) má osobnosť tieto znaky: celistvosť, účelnosť a individuálnu svojráznosť.

⁴⁶ *Inhibícia* – v medicíne spomalenie fyziologických procesov v organizme, všeobecne môžeme tento pojem vnímať ako útlm činnosti organizmu alebo jeho časti.

Veľmi problematicky sa menia zvyky a obyčaje, ktoré sú získané v rannom detstve, príp. posilňované tradíciami (Smékal, 2002).

Ľudia sa navzájom líšia svojou otvorenosťou ku zmenám. Pokiaľ má človek realizovať svoje potenciál v čo najväčšej šírke, zmenu potrebuje. V predchádzajúcich častiach práce sme už spomínali, že úlohou učiteľa ETV je objavenie a rozvíjanie potenciálu v deťoch. Aby mohol realizovať túto úlohu, mal by byť z hľadiska charizmatického poňatia učiteľského povolania, obdarený týmito znakmi (Smékal, 2001, s. 42):

- vzdelanosť;
- sila a kúzlo osobnosti;
- štruktúrovanosť a organizovanosť ako opak chaotickosti;
- autorita;
- obľúbenosť.

Z vybraných znakov zvýrazníme vzdelanosť a autoritu. Pojem vzdelanosť má pre nás širší význam. Nebudeme pod ním rozumieť iba dosiahnutú úroveň vzdelania, ale aj múdreho učiteľa ETV v zmysle „*intelligens*“, ktorý má hlboké poznatky z príbuzných vedeckých disciplín a spoločenských vied. Pojem „*intelligens*“ významovo vyjadruje podstatné charakteristiky osobnosti učiteľa ako: rozumný, rozumejúci, znalý, tušiaci budúcnosť i dômyselný posudzovateľ (Novotný a kol., 1955, s. 712). Je iba prirodzené, že z hľadiska špecifik ETV, súčasťou prípravy učiteľa bude aj dostatočný praktický výcvik, v ktorom by si mal možnosť osvojiť potrebný rozsah sociálnych zručností.

Autorita a rešpektovanie autority má pre výchovu mladej generácie mimoriadny význam, aj keď v súčasnosti sa často hovorí skôr o jej kríze. Autorita neznamena arogantnú dominanciu či panovačnosť učiteľa. Pôvodné vymedzenie pojmu autorita pochádza z latinského významu slov „*auctor*“ – rozmnožovateľ, napomáhateľ, podporovateľ, ručiteľ, svedok, zvestovateľ, príklad, osobnosť, pôvodca konania a „*auctoritas*“ – záruka, istota, platnosť, spoľahlivosť, vážnosť, váha, moc, vplyv (Novotný a kol., 1995, s. 135). Keď prijmeme tieto obsahové významy, tak autorita znamená predovšetkým službu, lebo označuje toho, kto napomáha, spravuje, usmerňuje rast druhého a je jeho hodnoverným „výpravcom do života“.

Učiteľ ETV by si mal uvedomiť svoju perspektívu, ktorá sa odzrkadľuje v dvoch rovinách. Prvá reprezentuje obyčajný život, zahŕňajúci každodennú starostlivosť o svoju existenciu. Druhá rovina vyjadruje schopnosť pozrieť sa na svoje konanie, udalosť, situáciu „zhora“, z určitého nadhľadu. Reflexia učiteľa predstavuje bazálny kritický nárok jeho myslenia, konania, postojov i celkovej vzt'ahovosti k okolitému svetu. To sa odráža i v kvalite

vedenia edukačného procesu, v ktorom iba „nevyučuje a nevychováva“, ale aj vz-deláva, t. j. predpona „vz“ znamená ťahať niekoho vyššie, hore, vzopäť sa (Palouš, 2004).

2.1 Noetický rozmer osobnosti učiteľa etickej výchovy

Človek ako jediný tvor na zemi realizuje duchovné bytie. Tým, že prekračuje svoje psychofyzické bytie, je schopný slobodného a zodpovedného rozhodovania o sebe. Preto si učiteľ môže v Sokratovskom duchu oprávnene klásť otázky: Čo je pravé ľudské dobro? Čo je pre človeka najlepšie? Prirodzene, že to nie sú otázky, na ktoré sú ľahké odpovede. Ich hľadanie spôsobuje občasnú bezradnosť človeka zostávajúceho na svojej ceste chvíľu stáť nad tým, aby si uvedomil, čo je konečné dobro a kam kráča.

Osobná zodpovednosť je náročná a nie každý jedinec ju zvláda. Často sa to prejavuje v jeho snahe zbaviť sa jej, príp. ju delegovať na iné „vyššie“ miesta. Strach z rozhodovania, vyjadrenia vlastného názoru alebo zaujatia životného postoja sa u učiteľa nepremieta len do anonymného skrývania sa (my všetci, niektorí), nezrozumiteľného vyhovárania na neurčité motívy (oni chceli, väčšina si to myslí), ale vedie i k strate jeho zodpovednosti ku žiakom. Namiesto ponúknutia vízie k čomu sa môžu žiaci dopracovať, kam kráčať, prichádza povyšovanie formálnych cieľov, merateľných hľadísk, „objektívizujúcich“ pravidiel a predpisov nad človeka.

Každý človek sa túži realizovať aspoň v dvoch oblastiach: v povolání a vo vzťahoch. V prípade učiteľa ETV to znamená, že potrebuje poznatky vysvetľujúce samotný fakt vlastnej existencie. V bežnom živote to predstavuje každodenné hľadanie, formulovanie odpovede na otázky existencionálneho charakteru, čoho dôsledkom je jeho neustála nenásytnosť a otvorenosť voči poznávaniu, láske a možnostiam osobných vzťahov. Zmysel života a jeho význam by mal byť pre učiteľa kreatívnou výzvou, ktorú odhaľuje a akceptuje. Nachádza ho uprostred iných osôb, vo vzťahu k nim a všetkému, čo má pre neho existencionálnu hodnotu (Popielsky, 2005; Klčovanská, 2000).

Zmysel alebo logos určujúci existenciu považoval Frankl za primárnu silu a cieľ každého človeka. Rovnakým pojmom vyjadroval najmä náuku o neobmedzených možnostiach individuálneho rastu v procese tzv. sebatranscendencie. Byť človekom znamená podľa neho, byť niekam orientovaný, byť zameraný na niečo alebo niekoho iného. V podstate je to proces osobnostného rastu prekonávaním hraníc vlastného bytia. Človek sa dokáže oddať dielu, ktoré tvorí, človeku, ktorého miluje, alebo idey, ktorej slúži. Zmysel

a sebatranscendencia určujú vzťah medzi jedinečným a všeobecným v živote s cieľom plnohodnotného prežívania človeka (Cakerpaloglu, 2004; Frankl, 1997; Popielski, 2005).

Tento moment sa prejavuje aj v záťažových životných situáciách. Ako ukazujú empirické výskumy (Halama, 2003), rôzne typy závislostí, ale aj zvládanie celkovej záťaže človeka (napr. pracovnej) alebo voľba životných stratégií sú do značnej miery ovplyvňované práve jeho vnímaním zmyslu vlastného života. V praktickej rovine sa to prejavuje najmä tým, že ľudia s vysokým vedomím životného zmyslu sú spokojnejší, lepšie sa cítia po psychickej a telesnej stránke, čo má nepochybne pozitívny odraz i v pracovnom živote.

Zmysel je subjektívny jav, ktorý sa popisuje veľmi problematcky, lebo sa jedná o duševný obsah konkrétnej osoby. Nedá sa niekomu rozkázať, musí sa prežiť, čo je veľmi individuálny a neopakovateľný jav. Napriek tomu sa Längle (In: Cakerpalogla, 2004, s. 280) pokúsil utriediť spoločné charakteristiky zmyslu. Uvedieme aspoň niektoré:

- zmysluplne žiť znamená vykonávať úlohu, ktorá je pre osobu aktuálna;
- zmysel sa nedá prevziať ako vzor od inej osoby;
- vidieť zmysel znamená uchopiť celok a odpovedať na najťažšiu otázku „prečo“;
- oblasť zmysluplného života sa nachádza mimo pohodlia a blahobytu;
- zmysel vždy znamená konkrétnu a reálnu možnosť;
- vidieť zmysel dokáže každý človek, pokiaľ je schopný rozhodovania.

Ako vidieť z uvádzaných možností, podstatou procesu tvorenia zmyslu je hodnotenie daných možností. Odhalenie a akceptovanie skutočnej hodnoty smeruje k zmene významu danej situácie, lebo jej dáva úplne nový zmysel. Vtedy sa prejaví kompetencia jedinca prevziať zodpovednosť za slobodné rozhodnutie. Pátranie po zmysle života nevnímame ako príznak duševnej choroby (Freud)⁴⁷, ale prikláňame sa k názoru existencionalnej analýzy, že táto túžba je základom ľudskosti a prejavom duševného zdravia.

Obsahovú stránku životného zmyslu tvoria hodnoty, t. j. podľa Frankla, všetko čo je pre človeka hodnotné. Rozoznáva *tvorivé* – človek niečo hodnotné vytvára, *zážitkové* – človek prijíma a prežíva krásu sveta i vzťahov a *postojové hodnoty* – vzhľadom na situáciu zaujíma človek pozitívny postoj. Prirodzenou súčasťou hľadania zmyslu je objavovanie jedinečných hodnôt v špecifických životných situáciách⁴⁸. V každom živote je obsiahnutý zmysel, ktorý je

⁴⁷ Z. Freud hľadal príčiny neuroticko-hysterických symptómov v prehnane prudérnej spoločnosti svojich čias.

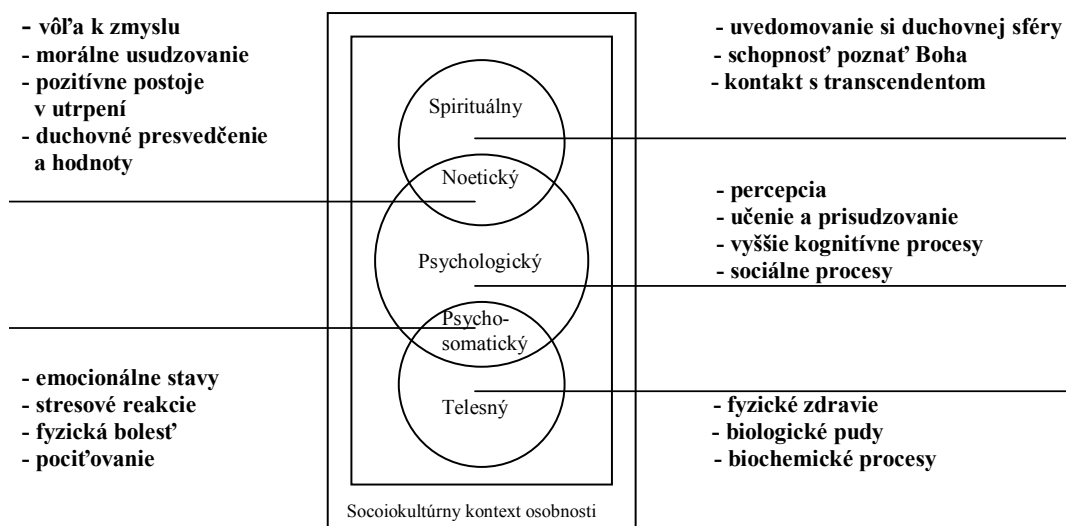
⁴⁸ V. E. Frankl pochyboval o tom, že človek je absolútne v moci patologických procesov a nemá najmenšiu možnosť zaujať k nim vlastný postoj.

dôležité objaviť a naplniť dokonca i na prvý pohľad v bezvýhodiskových situáciách (Lukasová, 1998).

Pokiaľ hovoríme o vôli k zmyslu života, musíme pripomenúť náš pohľad chápania osobnosti učiteľa. Ak sa pri štúdiu človeka nechceme dopustiť redukcionizmu a psychologizmu, vychádzame v našej práci z trojdimenzionálneho vnímania osobnosti ako telesnej, duševnej a spirituálnej (duchovnej) jednoty, fungujúcej ako celok vo vzájomnej variabilnej súhre. Pre nás sú zvlášť zaujímavé otázky týkajúce sa typicky ľudskej, tzv. **noetickej dimenzie** človeka.

Noologická/noetická (gréč. „*noos*“ – duša, myseľ) dimenzia človeka, charakterizuje špecificky ľudské fungovanie, bytie i stávanie sa, a zároveň aj pramene motivácie a subjektívno-osobnej dynamiky existencie. Tento rozmer zahŕňa nielen procesy hľadania a utvárania zmyslu života, ale i prežívania slobody pri rozhodovaní a zodpovednosti za svoj život, zaujatie postoja voči vonkajším skutočnostiam, transcendentálnym hodnotám atď. Vzhľadom na nejednoznačné používanie pojmu noetický u Frankla, ktorý ho vnímal skôr ako synonymum k pojmu duchovný, sa prikláňame k vymedzeniu, ktoré zahŕňa do jeho obsahu vôľu k zmyslu, duchovné hodnoty a presvedčenia, morálne usudzovania a pozitívne postoje v utrpení. Ako znázorňuje Wongova schéma, noetický rozmer, podľa neho, leží v oblasti prelínania sa psychickej a spirituálnej dimenzie (In: Halama, 2003, s. 73):

Schéma 4: Wongova schéma



Zmysel života je zložitejší fenomén, zahŕňajúci v sebe tri komponenty prežívania, ktoré vzájomne súvisia a ovplyvňujú sa: kognitívny (týka sa životných postojov, presvedčení a interpretácií), motivačný (týka sa snahy dosiahnuť ciele, naplniť hodnoty) a afektívny (týka sa pocitu naplnenosti, šťastia). Základným komponentom poskytujúcim ostatným dvom „*mapu pre stanovenie a dosahovanie cieľov ako i prežívanie spokojnosti a naplnenia*“ je kognitívny komponent (Halama, 2003). Vôľa ku zmyslu⁴⁹ nie je otázkou vyvolenosti, že niekto ju má a niekto nie. Týka sa každého človeka.

Domnievame sa, že ak učiteľ ETV má v zmysle cieľov ETV rozvíjať u žiakov atribúty priamo súvisiace s pozitívnym životným štýlom, pozitívnym prijatím seba, schopnosťou rozvíjať medzilidské vzťahy a spoluprácu, mal by sám tieto kvality hľadať a aktívne k nim kráčať. Naplnenie vlastného života je veľmi úzko prepojené s primerane rozvinutou noodynamikou, ktorá vyjadruje potrebu učiteľa niekam smerovať, o niečo sa snažiť, niečo rozvíjať či budovať.

V každom okamžiku svojej existencie „je“ učiteľ ETV sám sebou a zároveň sa sám sebou „stáva“. Deje sa tak nielen na základe exogénnych činiteľov, ale aj na základe jeho autokreatívnej a autokorektívnej aktivity. Stabilita a zmena sú prítomné vo všetkých momentoch ľudského bytia. Učiteľ je objektom a zároveň subjektom, ktorý si vytvára vlastnú životnú cestu (Lukasová, 1997; Roche, 1992).

Človek je bytosť, ktorá keď sa má stať, čím ona vlastne je, potrebuje pomoc. Učiteľ ETV nemôže zmysel života svojim žiakom dať či udeľovať. To by viedlo skôr k moralizovaniu. Môže im však napomôcť vytvárať podmienky, aby ho hľadali, v optimálnom prípade i nachádzali. Výchova sa v tomto prípade stáva výchovou k samostatnosti a zodpovednosti, lebo v danom procese sa deti učia nielen rozlišovať, čo je v živote dôležité a podstatné, ale rozvíjaním potrebných kompetencií sa aj aktívne správať pri realizácii i obhajobe zvolených hodnôt. Úlohou učiteľa je pobádať ich a posmeľovať, aby sa mohli stať sami sebou. Nedostatok zmyslu sa premieta do tzv. krízy hodnôt, čo v konečnom dôsledku môže viesť až k hodnotovému rozkladu človeka i dezintegrácii hodnotových obsahov.

⁴⁹ *Vôľa k zmyslu* je dôsledkom existencie určitého napätia v človeku, ktoré je spôsobené nerovnováhou medzi tým, aký človek je, a tým, akým by chcel byť. Toto napätie je zdravým prejavom osobnosť, lebo je potrebné k normálnemu fungovaniu človeka (Halama, 1999).

2.2 Profesionálna identita učiteľa etickej výchovy

Učiteľ ETV je v očiach žiakov a ich rodičov vnímaný ako osobnosť, s ktorou sa spájajú veľké očakávania. Môžeme polemizovať o tom, či sú oprávnené alebo prehnané. V každom prípade je určitá miera očakávaní zo strany verejnosti a odbornej obce prirodzená. Osobnosť učiteľa tiež formujú sociálne vplyvy a sebvýchova. Realizuje sa vo vzťahu k sebe, k iným, vo vzťahu k svojim životným úlohám i ku konečnému zmyslu života (Smékal, 2001, s. 41).

Potvrdzovanie a prehodnocovanie svojho profesionálneho zamerania i životnej cesty je často kladenou otázkou počas celého života. Efektívna realizácia ETV vyžaduje od učiteľa nielen kvalitnú pregraduálnu prípravu, ale i celoživotné úsilie o vlastnú formáciu. Človek rozvíja svoju podobu predovšetkým zo svojej vlastnej povahy a iniciatívy. *„Každá fáza ľudského života je podriadená celku a stáva sa zmysluplnou len vtedy, keď skutočne na tento celok pôsobí.“* (Guardini, 1997, s. 14).

Nájdenie svojej profesionálnej identity je dlhodobý proces, úzko spätý s hľadaním osobnej identity. Vymedzenie tohto pojmu v odbornej literatúre býva dosť rôznorodé a široké. Identita všeobecne znamená totožnosť, pochádza zo slova „*idem*“ (lat.), ktorý sa prekladá ako ten istý, rovnaký, symbolicky povedané jednotné „Ja“. V spojení *alter idem* dostávame významovo druhé ja. Ďalší pôvodný termín „*identicus*“ (lat.) vyjadruje adjektívnu podobu totožný, rovnaký (Novotný a kol., 1955, s. 644). Vzhľadom k človeku, môžeme v tomto prípade hovoriť o jednote vnútorného psychického života s jeho správaním. Humanistická psychológia vníma identitu ako schopnosť byť tým, čím človek skutočne je. Úzko súvisí s autenticnosťou a je spájaná so snahou po sebarealizácii. V rámci ETV môžeme pod ňou rozumieť *„...psychologický súhrn špecifických charakteristík jedinca utvárajúcich jeho jedinečnosť a zároveň predstavujúcich systém sociálnych rolí v ktorých vystupuje“* (Kiczko a kol., 1997, s. 99). Zažívanie „samého seba“ môže byť v troch podobách. Prvá je vzhľadom k umiestneniu jedinca v sociálnom živote, druhá zahŕňa pojem vlastnej predstavy o sebe a tretia podoba sa vzťahuje na pojem sebaúcty a sebaocenenia.

Identita úzko súvisí so socializačným procesom a utváraním osobnosti. Neznamená ale nemennosť. Podľa Eriksona prechádza človek počas svojho života rôznymi obdobiami, v ktorých musí nanovo definovať vlastné „Ja“. Pokiaľ má niekto problémy s pochopením seba, príp. s nájdením si svojho miesta v spoločnosti, hovoríme o kríze identity. Rozlišujeme *aktuálnu identitu*, čo v *skutočnosti* jedinec je a *potencionálnu identitu*, ktorá predstavuje jeho nerealizované vlastnosti (Hartl - Hartlová, 2000; Geist, 1992). Profesionálna identita je spätá

s osobnou identitou. Ovplyvňuje ju profesionálne vedomie, úroveň sebaúcty, sebareflexia a prijatie seba nielen v zmysle osobného životného príbehu, ale aj v zmysle prijatia svojho povolania i svojich profesionálnych kvalít. Štádiálny priebeh hľadania svojej profesijnej identity učiteľa ETV, prebieha v troch etapách (Podmanický, 2008):

1. *Etapa profesijnej prípravy* adepta učiteľa na svoje povolanie. Vek 18-23 rokov je dôležitá fáza jeho ontogenetického vývinu, kde je nosnou témou prijatie identity. Rizikovým faktorom tohto obdobia je konfúzia životných rol. Ich usporiadanosť ovplyvňuje i prijatie profesijnej identity, ako jednej z čiastkových identít. V tom prípade vzniká predpoklad, že študent dokáže realizovať svoju autenticnosť v učiteľskej roli bez toho, aby prišiel s ňou do rozporu. Túto etapu pregraduálnej prípravy môžeme nazvať aj *centráciou*, kedy študent sa prirodzene zameriava sám na seba, prehodnocuje svoje názory, postoje voči sebe i okolitému svetu.

2. *Etapa charakterizovaná snahou či túžbou po odovzdávaní „svojho majetku“*. Týka sa začínajúcich učiteľov v praxi, ktorí už nie sú zameraní len sami na seba. Učia sa vychádzať zo seba, orientovať sa na druhých ľuďoch a aplikovať voči nim získané sociálne zručnosti a prosociálne postoje. V tomto prípade môžeme povedať, že je tu snaha o tzv. *decentraciu* – vyprázdnenie, ktoré je základným predpokladom pre nastavenie sa a aktívne počúvanie druhého.

3. *Etapa dospelosti a zrelosti*. Predpokladá, že človek sa zorientoval sám v sebe, vo svojich vzťahoch a dokázal si nanovo definovať svoje priority. Vzniká charakterná mužská alebo ženská osobnosť, na ktorú je spoľahnutie. Dokáže rozlišovať podstatné od banálneho a nemá strach pred objavovaním nového. V prípade učiteľov ETV môžeme v tejto etape vnímať dve roviny. Prvá rovina znamená orientáciu na druhého, príp. na niečo, čo ho presahuje. Druhá je charakteristická hľadaním motivácie na ďalšie sebazdokonaľovanie a životné naplnenie. Dôležitým faktorom tohto obdobia je u učiteľa prípadné prekonanie kritického bodu svojej *excentricity*, t.j. nájdania si, či potvrdenia pre neho „pravého“ miesta v živote, čo tvorí bazálny predpoklad pre akceptáciu svojho životného zmyslu.

Človek si svoju cestu nachádza sám, pričom sa snaží odolať požiadavkám vonkajšej konformity. Každá osoba má vlastné merítko a je vyzývaná k tomu, aby žila vlastným spôsobom a nebola imitáciou niekoho iného. Naplnenie tejto idey seburčujúcej slobody predpokladá vernosť sebe samému, svojim hodnotám, vlastnej prirodzenosti, originalite i svojmu povolaniu i životnej orientácii. Vernosť zároveň umožňuje takú realizáciu bytia, ktorá prináleží danému človeku.

Správať sa eticky znamená, okrem iného, nahradiť konkurenčné správanie kooperatívnym, čo by sa malo týkať najmä tých, ktorí sa profesionálne venujú etike

a výchove. V školskom prostredí sa to týka všetkých vzťahových rovín vrátane zamestnancov školy. Každý učiteľ (nielen učiteľia ETV) ponúka nejaký model správania, ktorý žiaci imitujú, príp. sa s ním môžu identifikovať. Opäť pripomíname dôležitosť kongruencie medzi deklarovaným a prakticky žitým.

Učiteľ ETV môže byť vhodným modelom posilňujúci u žiakov žiaduce správanie vtedy keď (Lencz, 2001; Smékal, 2001):

- sa usiluje o spravodlivé riešenie konfliktov a nedorozumení, o partnerské vzťahy, o porozumenie;
- vyjadruje náklonnosť, uznanie, dôveru, pozitívne očakávanie a ochotu pomáhať;
- príležitostne otvorene vyjadruje prosociálnu motiváciu svojho správania;
- je schopný aj otvorene hovoriť o prípadných ťažkostiach alebo prekážkach, ktoré musí prekonávať pri úsilí o prosociálne správanie;
- sa dokáže nadchnúť pre dobré veci;
- prezentuje pozitívne prvky správania nie sucho a morózne, ale živo a dôveryhodne;
- hľadá pravdu a neustrnie na pôvodnom pohľade;
- túži po múdrosti a nie po moci;
- dokáže improvizovať a využiť situácie k aktualizácii výchovných podnetov.

Završenie profesionálnej identity učiteľa ETV nezahŕňa len objavenie a rozvoj svojich osobnostných kvalít, ale aj postupné vytvorenie vlastného pedagogického diela. Základom modelu prípravy učiteľských adeptov a vlastne i sebvýchovy je pedagogická reflexia, ktorá im napomáha oslobodzovať sa od prílišného sebazaujatia a vedie ich k porozumeniu seba samých. Tento dynamický pohyb umožňuje kvalitatívnu zmenu myslenia aj vo vzťahu k okolitému svetu. Vnímanie druhých a životných situácií sa realizuje cez „vnútorný zrak“ človeka, preto sebareflexia hrá v každom období človeka dôležitú úlohu.

2.3 Pedagogická láska ako bazálne východiská pre prácu učiteľa etickej výchovy

„Za trochu lásky šel bych světa kraj, jak ten, kdo zpívá u dveří a prosí...“

(J. Vrchlický)

J. Vrchlický výstižne, i keď poeticky, vyjadril základnú podstatu ľudskej bytosti – sebarealizáciu v láske. Tým, že človek je *socius* – spoločník, spojenec, spoluúčastník, druh, priateľ (Novotný, 1955, s. 472), môže sa stať partnerom v dialógu, schopným ponúkať seba, prijímať druhého, spájať sa s niekým, hľadať spoločné a tým vytvárať *relatio*. Hľadanie

jednoty, niečoho spoločného predpokladá vynaloženie určitého úsilia, aby osoba „*vychádzala zo seba*“ smerom k iným. Na vytvorenie spoločenstva nestačí len komunikácia, tá môže prebiehať aj bez lásky. Bazálnou podmienkou jeho fungovania je prítomnosť lásky. Na tejto ontologickej realite sa zakladá stretnutie medzi „ja“ a „ty“ (H. Hrehová, 2005).

Škola nie je len budova, znamená omnoho viac, sú to ľudia (Piťha, 2006). V jej priestore, ako uvádza ďalej autor, sa vytvára silové pole vzťahu učiteľ – žiaci, čo je jeden z kľúčových momentov spôsobu výchovy. Edukačný proces sa dá len ťažko predstaviť bez medziľudských kontaktov, ktoré jeho kvalitu značne ovplyvňujú. Keď hovoríme o výchove, hovoríme v prvom rade o vzťahoch, dôvere, autentickosti, sebaúcte, vernosti, čo by sa malo odrážať aj v zásadách zvoleného výchovného štýlu učiteľa.

„*V skúsenosti veľkej lásky*“ napísal R. Guardini „*sa všetko stáva udalosťou vo svojom prostredí*“ (Giussani, 1999, s. 30) Táto veta má svoju platnosť v láske medzi mužom a ženou, medzi priateľmi i členmi spoločenstva. Pod veľkou láskou môžeme rozumieť úprimnosť, starostlivosť, trpezlivosť, vzájomnosť, nezištnosť, obetavosť, porozumenie, záujem. Ak ju zažívajú žiaci zo strany pedagóga, nielenže sa to pozitívne prejavuje v ich výkone a vzťahu k danému predmetu a dokonca k prostrediu, ale ľahšie zvládajú situácie, ktoré sa pre nich javia ako neúspešné. Učia sa prijímať a vnímať prípadné neúspechy ako súčasť svojej životnej cesty. Neúspechy, omyly, chyby samé o sebe síce vyvolávajú u žiakov v danej chvíli nepríjemné emócie, ale v konečnom dôsledku nemajú viesť k strate alebo nivelizácii vlastnej sebaúcty. Preto potrebujú byť uistení, že stojí pri nich niekto, kto ich berie takých akí sú, posilňuje pri prekonávaní prekážok, má radosť z dosiahnutých úspechov a napriek určitým zlyhaniam, nedokonalostiam v nich neustále vidí hodnotné bytosti.

Pedagogická láska sa opiera o rozum a jej konkrétnym prejavom je láskavosť. Rozum určuje stratégiu, ktorú treba sledovať a láskavosť naznačuje jej taktiku. Čiže rozum plní funkciu najvyššieho regulačného princípu. Nie je však iba orgánom poznania, ale fakultou, ktorá vedie k morálke. Na druhej strane poznanie predpokladá lásku (Sarka, 2006, s. 110). Láskavosť napomáha vytvoriť interpersonálne vzťahy a harmonickú, myslíme tým účinnú, komunikáciu. Tá pri formovaní pozitívneho emočného vzťahu k dieťaťu má nasledujúce znaky, napr.:

- očný kontak;t
- láskavý pohľad, pohladenie;
- primeraná paralingvistika;
- pozorné počúvanie;
- spoluprežívanie emócií;

- pozitívne hodnotenie dieťaťa;
- vytvorenie príjemnej atmosféry pri spoločných činnostiach.

Pozitívny emočný vzťah nie je synonymom sentimentality, ľútosti, rozmaznávania, bezzásadovosti alebo bezhraničného ospravedlňovania dieťaťa. Láska je chcieť dobro toho druhého (nie ovládanie), a to sa prejavuje aj tým, že sú voči nemu kladené nároky. V jeho záujme sa požaduje rešpektovanie určitých pravidiel, bez ktorých nemá naplnenie (porovnaj F. Motto, 2005; J. Čáp – J. Mareš, 2001).

Milovať neznamená vlastniť, vládnuť ani čosi určovať, ale hľadať a viesť. Viesť k slobodnému uvažovaniu, rozhodovaniu a prijímaniu zodpovednosti. Preto výchova v sebe obsahuje aj výchovu ku kritike. Zmyslom toho je, aby dieťa neprijímalo všetko nekriticky, automaticky, ale aby sa učilo vidieť určitú informáciu ako problém (grec. *pro-bállo*) a kriticky ju prehodnotilo. Toto „preberanie“ problému (grec. *krinein, krísis*) vedie k učeniu sa vyslovovať vlastný názor, ktorý mu napomáha pochopiť zmysel daných vecí (porovnaj L. Giussan, 1999). Aby bol učiteľ schopný sa stretnúť so svojím žiakom v atmosfére úprimnosti a otvorenosti, je potrebné úsilie zbaviť sa u seba vopred daných schém, interpretácií a uzavretosti do svojich problémov. *Decentrácia*, t. j. odpútanie sa od seba a sústrediť sa na záujmy a potreby iných, nie je prospešná len pre druhého, ale je veľkým obohatením aj pre samotného aktéra (Roche, 1992).

Významom dobrých medziľudských vzťahov, aj keď v inej oblasti – psychoterapie, sa zaoberal napr. A. Maslow. Dospel k záveru, že niektoré základné charakteristiky psychoterapie sú prítomné vo všetkých pozitívnych ľudských vzťahoch. C. Rogers mal obdobný názor a terapeutický vzťah nevnímal ako jeden zo zvláštnych typov vzťahov medzi množstvom iných. Podľa neho, každý medziosobný vzťah, zdieľa takéto vlastnosti so všetkými inými medziosobnými vzťahmi. Dovoľme si mierne parafrázovať tieto myšlienky a domnievame sa, že dobré medziľudské vzťahy môžu spĺňať i terapeutickú funkciu. A. van Kamm zovšeobecňuje tieto skúsenosti na celú existenciu človeka. Všetky spôsoby jeho bytia, sú podľa neho ovplyvňované existenciou druhých. „...človek je tým, čím je vo veľkej miere prostredníctvom iných a iní (ľudia) sú tými, čím sú prostredníctvom (alebo cezo) mňa.“ (In: Milan, 1989, s. 42)

Uvádzané poznatky sa prejavujú aj v oblasti didaktickej činnosti. Vytvorenie emočného vzťahu, ktorý vytvára atmosféru porozumenia, dôvery, sympatie môže do značnej miery ovplyvniť kvalitu celého edukačného procesu, vrátane budovania disciplíny, či

dodržiavania stanovených pravidiel a v neposlednom rade i individuálne výsledky jednotlivých žiakov.

V školskej edukácii pracuje učiteľ so žiakmi s veľmi rozdielnym potenciálom. Niektorí sú nadaní viac alebo menej, iní majú značné problémy zvládnuť často i základné kurikulum. Čo majú však deti spoločné je ich prirodzená túžba po prijatí, po kvalitných vzťahoch, vytvárajúcich u nich pocit bezpečia a istoty. Podľa Maslowového výpočtu najsúrnejších potrieb ľudskej bytosti sa po fyziologických potrebách umiestnili na ďalších miestach potreby bezpečia a afektívna potreba (Drapela, 1997). Uspieť v živote neznamená len presadiť sa vo svojej profesii, ale aj seberealizácia vo vzťahoch a tým naplnenie svojej bytostnej nutnosti – patriť niekam a niekomu. Pre žiaka to predstavuje mať dôveru vo vlastnú zmysluplnú sebarealizáciu, ktorá spočíva i v tom, že keď mu robí problémy zvládnutie jednotlivých edukačných premetov, má slabší študijný prospech, je priemerný aj v iných činnostiach, vždy má svoju neoceniteľnú hodnotu, lebo z každého môže „vyrásť“ dobrý človek.

Latinské príslovie hovorí: „*Si quid agas, prudenter agas respice finem*“ (ak niečo robíš, rob to rozvážne a maj pred očami cieľ). Vo výchove je zvlášť dôležité stanoviť si jasné, splniteľné, ale pritom náročné ciele. Výsledkom ich realizácie by malo byť vychovať človeka, ktorý je schopný žiť podľa svojho osobného svedomia, riadiaceho sa základnou hodnotou lásky. Vo výchovnom autentickom vzťahu napomáha láska tomu, že učiteľ vidí žiaka s jeho možnosťami nielen v súčasnosti, ale aj v budúcnosti, t. j. aký by mohol byť, k čomu by sa mohol dopracovať. Maximum osobnej autonómie človeka zodpovedá maximu jeho medziosobného vzťahu (G. Milan, 1989, s. 75).

Ľudskú osobu charakterizuje intenzívna potreba lásky, recipacity a vzájomnej pomoci. Pokiaľ tieto vzťahové dimenzie zlyhávajú, stávajú sa podľa A. Maslowa vážnym dôvodom pre jej neprispôsobivosť. Preto, pokiaľ žiak zažíva prejavy lásky učiteľa, cíti sa byť prijímaný, rastie jeho sebaúcta a učí sa otvárať druhým. Pripravuje sa na vytváranie vlastných vzťahov. *V prítomných vzťahoch vychováva učiteľ žiakov aj k ich budúcim vzťahom.*

Pri takto realizovanom prístupe k žiakom však môžu nastať aj určité riziká, keď sa učiteľ príliš citovo naviaže na niektorých žiakov. Býva to prejav začiatočnickej horlivosti a nasadenia, ale aj prejav kompenzácie citovej deprivácie v osobnom živote. Vo vzťahu k deťom i k sebe je to nesprávne a nepoctivé. V každom prípade tak učiteľ stráca mieru profesionálnej objektivity, čo žiaci môžu pociťovať vo forme prehnaných požiadaviek, vyvolávajúcich v nich pocit nespravodlivosti, zmätok a rozpaky.

2.4 Sebavýchova, individuálna príprava a duševná hygiena učiteľa

Profesia učiteľa ETV kladie vysoké nároky nielen na jeho odbornosť, hlboké vzdelanie, ale aj na kvalitu jeho „človečenstva“. Neustále sa vzdelávať, reagovať na nové výzvy doby, pracovať často v prostredí nepochopenia, prekonávať osobné životné prekážky⁵⁰, orientovať sa v rôznych osobných i spoločenských krízach si vyžaduje od učiteľa veľkú dávku odvahy, sebazapieranie, múdrosti, nadhľadu a vôle byť sám sebou. Keď chce odkrývať pred svojimi študentmi tajomstvá života i okolitého sveta, mal by sa ich naučiť najprv vnímať.

Pokiaľ učiteľ nemá pred očami osobu alebo vec, na ktorej mu záleží a vidí iba sám seba, nemá motív na sebarealizáciu, ktorá sa javí 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. Učiteľ potrebuje motív pri svojej životnej púti. Potom môže hľadať odpovede na otázky typu: Dokáže niečo ponúknuť mladým ľuďom, keď často má aj on problémy orientovať sa v súčasnom svete? Môže dať niekomu niečo, pokiaľ to sám nevlastní? Odpoveď je pomerne jednoduchá, nikto nedá, to čo nemá (*Nemo dat quot non habet*).

V predchádzajúcich kapitolách sme hovorili o pedagogickej láske. Vychovávať k napĺňaniu „povolania človeka“ a rozvinutiu vlastnej originality vyžaduje schopnosť darovať seba iným a zároveň prijať ich originalitu. Vzťahy sú nevyhnutnou súčasťou nášho života v každej oblasti. Človek žije 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. Každé spoločenstvo, aj to výchovné, má svoj základ v sociálnosti osôb a vyrastá z ich vzťahov.

Aj výchovný vzťah je predovšetkým stretnutie dvoch slobôd, v našom prípade učiteľa ETV a žiaka (študenta). V tomto priestore sa odohráva formácia oboch aktérov k jej skutočnému pochopeniu. Nehovoriac o tom, že učiteľ je pre žiaka svedkom hľadania pravdy a dobra. Ono nemá vo svojom začínajúcom živote veľa istôt. Jednou z nich je práve prostredie chápaného človeka, ktorý mu napomáha ho objavovať a uisťovať o hodnote života. Učiteľ tým, že žiakom venuje čas, dáva im zároveň najavo, že ho zaujímajú a že o nich stojí.

⁵⁰ Každý učiteľ žije v prvom rade svoj súkromný život, či už má alebo nemá rodinu, v ktorom musí riešiť denne množstvo životných situácií (vzťahové problémy, sociálnu neistotu, choroby, životné krízy). Preto môže dochádzať k „negatívnej synergii“, kedy sa mu môžu kumulovať osobné i pracovné problémy.

V edukácii sa spomína pojem kultivácia. Pôvodne sa chápala v kontexte poľnohospodárstva, v zmysle obrábať, zušľachťovať, obohacovať pôdu (Ackerbau, význam v nemčine). V prenesenom význame sa to začalo používať aj pri výchove človeka. Kultivácia etymologicky súvisí s významom kult (časom kultúra), znamená úcta. Čiže pod kultiváciou je možné rozumieť proces vedúci k úcte v dvoch smeroch. Na jednej strane kultivovaný človek (v zmysle slušný a vzdelaný) vzbudzuje všeobecne úctu vďaka svojim osobným hodnotám. Na strane druhej, vedie človeka k úcte k okolitým hodnotám i hodnotám iných (Piňha, 2006).

Aj učiteľ sa môže (mal by) kultivovať celý život v procese sebavýchovy. Sebavýchova (self-education, self-development) znamená jeho úsilie zmeniť svoju povahu, správanie, vlastnosti. Základným predpokladom jej realizácie je tréning sebaovládania. Sebavýchova zároveň umožňuje objaviť podstatu a zmysel života, vedie k poznávaniu seba samého i k uvedomovaniu si svojich limitov.

Profesionálne i osobnostné kompetencie učiteľa sa získavajú jednak teoretickým vzdelávaním a jednak skúsenosťami získanými v pedagogickej praxi. Spätný účinok zažitých praktických skúseností na získané vedomosti je možný, keď sú učitelia schopní sebareflexie. Tá im umožňuje získať pravdivý obraz o sebe, akoby sa pozerali do zrkadla (reflexia znamená zrkadlenie). Sebareflexia je dôležitá pre učiteľa práve preto, lebo mu umožňuje sebahodnotenie vo vzťahu k profesijnému výkonu⁵¹. Vďaka tomuto vnútornému procesu si môže učiteľ uvedomiť svoje správanie, myslenie, reakcie, názory a postoje. Preto je dôležitá jej dennodenná realizácia. Sebareflexia umožňuje učiteľovi (Petlák, 2004; Dyrťová - Krhutová, 2009):

- orientovať sa na žiakov a venovať pozornosť ich potrebám;
- optimalizovať plánovanie edukačného procesu;
- vystupovať v roli facilitátora;
- uvedomovať si potrebu spätnej väzby;
- uplatňovať strategické myslenie;
- vytvárať závery na základe poznania seba, žiakov a danej situácie;
- uvedomovať si potrebu ďalšieho vzdelávania a osobného zdokonaľovania.

Pedagogická činnosť učiteľa sa vníma ako cyklický proces, ktorý učiteľ plánuje na základe analýzy i spätnej väzby svojho predchádzajúceho konania, čo mu umožňuje posúdiť kvalitu, plusy i mínusy realizovanej činnosti. Kritéria analýzy i spätnej väzby by však mali

⁵¹ *Profesijný výkon* – určitá úroveň symbiózy odborných a ľudských kvalít učiteľa

zároveň zahŕňať rešpektovanie zásad nevyhnutných na splnenie cieľov ETV. Môžeme ich zhrnúť do niekoľkých bodov:

- Pochopenie života mladých, zmien v spoločnosti, mravných hodnôt je problematické bez nadstavenia sa učiteľa pre druhého.
- Etické správanie vychádza zo schopnosti prekročiť hranice záujmu vlastného ja, vidieť problémy druhých.
- Povolanie učiteľa výchovných predmetov obsahuje značne diferencované, náročné a zložité úlohy. K tomu patrí veľká miera jeho slobodného uvažovania, rozhodovania a konania, čo nie je možné bez prijatia mravnej zodpovednosti.
- Učiteľ by mal byť schopný kreovať edukačný proces tak, aby dával šancu byť úspešný všetkým subjektom, čo sa následne prejavuje vo zvyšovaní akceptácie a ocenenia hodnoty žiakov.
- Príprava na povolanie nie je vždy v súlade s výchovou k základným ľudským hodnotám, napr. úcta k človeka, životu, spravodlivosť, čestnosť. Navonok sa síce tieto hodnoty preferujú, ale často sa pokladajú za nepraktické, podľa ktorých sa nedá žiť lebo „konkrétny život je o inom“.
- Nemal by byť rozpor medzi tým, k čomu učiteľ vychováva a tým, aké hodnoty preferuje a ako sa správa v osobnom živote.
- Autorita učiteľa i celková úroveň výchovného štýlu je závislá od jeho mravných a profesionálnych kvalít.

Realizácia uvádzaných zásad i základných zložiek činnosti⁵² učiteľskej profesie má v individuálnej príprave učiteľov ETV svoje špecifiká. Vieme, že dominantným prvkom výučby ETV je zážitkové učenie, súčasťou ktorého je reflexia. Keď ale učiteľ chce viesť reflexiu, musí sám najprv vedieť o čom aktivita je. Nestačí mu iba aktivitu poznať, ale mal by ju sám zažiť. Najmä počas praktickej prípravy (na seminároch) v rámci vysokoškolského štúdia, by mali učitelia najskôr „púšťať“ jednotlivé aktivity cez seba, učiť sa ich reflektovať, vytvárať vzájomne výchovné spoločenstvo a až potom pristupovať k didaktickému zvládnutiu vyučovacej hodiny. Keď sa učiteľ nenaučí spracovať zážitok z danej aktivity, nevie obyčajne viesť ani reflexiu. Tu iba pripomíname, že autonómny interiorizačný proces osobnosti v sebe integruje rovinu racionality a emocionality, t. j. hodnoty nepostihujeme len racionálnym

⁵² Základné zložky učiteľskej profesie sú edukácia – príprava na edukáciu – sebazvedľávanie

poznáním, ale ich aj „cítíme“, čiže poznávame iracionálne. *„Základ procesu výchovy k mravnosti tvorí poznávací a skúsenostno-zážitková rovina.“* (Žilínek, 1997, s. 69)

Táto podmienka je realizovateľná aj v pedagogickej praxi, keď sa učiteľ môže zúčastniť aktivity spolu so žiakmi. Týka sa to aj aktivít, ktoré pozná, lebo v každom čase mu môžu priniesť inú skúsenosť. Aj keď sa môžeme stretnúť s názormi, ktoré hovoria, že učiteľ sa nemá zúčastňovať aktivít, nesúhlasíme s nimi. Je vždy na zvážení učiteľa, ktorej aktivity sa zúčastní a ktorej nie. Niekedy je to aj organizačne účelné, keď napr. pracuje so žiakmi vo dvojiciach a skupinu netvorí párný počet žiakov. Len je pritom dôležité dodržať zásadu, aby striedal partnerov, aby sa neupol na jedného žiaka. Vtedy to má význam, lebo potvrdzuje pravidlo rovnosti. Zároveň učiteľ môže bližšie spoznávať svojich žiakov, ktorí ho nevnímajú len ako hovoriaceho spoza katedry, ale ako niekoho, s kým sa môžu porozprávať či vymeniť si názory a skúsenosti.

Individuálna príprava učiteľa sa týka aj rozvoja osobnosti. Pokiaľ sa empatické a prosociálne správanie voči druhým stane súčasťou identity učiteľa, každé stretnutie s inými ľuďmi bude príležitosťou na precvičenie rôznych sociálnych zručností a sebazdokonaľovanie. *„Úsilie o sebazdokonaľovanie môže niekedy priviesť k prosociálnosti a nezištnosti, ale prosociálnosť vždy vedie k sebazdokonaleniu a sebaovládaniu.“* (Lencz, 1993, str. 70) Na druhej strane výučba takých predmetov ako ETV, rozvíja osobnostný rozmer učiteľa, lebo sa neustále stretáva s otázkami týkajúcimi sa spolupráce, pomoci, darovania, dôstojnosti a je vo svojom veku neustále nimi konfrontovaný. Práca na sebe u učiteľa ETV nezahŕňa len objavenia a rozvoj svojich potencialít, ale postupné vytvorenie vlastného pedagogického diela.

Náročné požiadavky na učiteľa ETV môžu v ňom vyvolávať predstavu dokonalého človeka, ktorý sa nemôže dopustiť omylu ani chýb, ktorý vždy musí vedieť, kde je pravda. Pokiaľ tejto predstave podľahne, hrozí riziko „morálneho perfekcionizmu“ a patentu na pravdu, čo sa úplne odkláňa od zásad výučby ETV. Prosociálnosť neznamená neomylnosť. Práve naopak, vďaka tomu si môže každý chybu uvedomiť. Nie je problém v tom, že učiteľ urobí chybu, ale skôr v tom, ako sa k tej chybe postaví. Či ju prijme alebo neprijme. Či sa aspoň pokúsi ju napraviť alebo nie. Aj pre žiakov je dobré, keď vidia nielen omylnosť učiteľa, ale aj jeho schopnosť s tou chybou čosi robiť.

Z hľadiska pedagogickej praxe je podstatné aby si učiteľ uvedomil, že výchova k prosociálnosti je v prvom rade proces, ktorý nekončí absolvovaním štúdia. Formácia učiteľa ETV je otázkou na celý jeho život. Zvlášť pri sociálnych zručnostiach je dôležité pravidelne precvičovanie, ináč strácajú na intenzite. Vychádzajúc z našich výskumov môžeme povedať,

že s odstupom od štúdia na VŠ ochabuje u učiteľov entuziasmus i motivácie pre toto povolanie, slabne dynamika osobnostných možností, prichádza stereotyp a všednosť. Najvýraznejšie sa to prejavuje cca 7-9 rokov od skončenia štúdia. Učiteľ potrebuje nové impulzy, či vo forme ďalších kurzov, psychosociálnych výcvikov, nových metodík, ale hlavne v nových možnostiach postgraduálneho štúdia⁵³.

Požiadavky na učiteľa ETV kladú mimoriadne nároky nielen na jeho osobnosť a prácu, ale aj na jeho psychickú odolnosť. Učelia ETV sa často cítia, akoby by boli medzi mlynskými kameňmi. Na jednej strane pracujú často v ťažkých podmienkach, osamelí, bez podpory rodičov, žiakov a často aj širokej verejnosti a na strane druhej, sa necítia byť docenení ani spoločnosťou. Zaujímavým paradoxom je, že aj keď prestíž⁵⁴ učiteľského povolania je v očiach verejnosti pomerne cenená, učiteľovo sebahodnotenie vlastného povolania je pomerne nízke. Posudzovanie prestíže ovplyvňuje viacero faktorov, preto to môže byť aj reakcia na jeho nízke materiálne ohodnotenie, náročné pracovné podmienky (chýbajú často základne materiálne prostriedky, dôstojný priestor na oddych a prípravu na vyučovanie), ale napriek tomu sa od nich vyžaduje vysoká odborná i osobnostná pripravenosť.

Učiteľ ETV je počas svojej profesionálnej činnosti vystavený často permanentnému stresu. Pokiaľ je to dlhodobé a nerobí pravidelnú duševnú hygienu, postupom času sa začnú prejavovať známky únavy, stagnácie sprevádzanej frustráciou, apatiou, rezignáciou, čo sa môže prejaviť aj vo forme rôznych somatických ťažkostí. V psychológii sa nazýva tento jav vyhorenie (burn-out)⁵⁵. Uvedieme niekoľko konkrétnych dôvodov, ktoré bývajú predpokladom spustenia spomínaných psychických javov:

- Učiteľ pracuje väčšinu dňa medzi žiakmi a musí často riešiť neľahké a konfliktné situácie sám, bez možnosti konzultácií a veľmi kreatívne.
- Napriek množstvu práce a úsilia, ktoré vynaložil, nemá väčšinou spätnú väzbu. Ak výsledky vidí, tak s odstupom času, nemá možnosť zažiť pocit satisfakcie, že to, čo robí má zmysel.

⁵³ Jedným z príkladov ďalšieho vzdelávania učiteľov v zahraničí, je zriaďovanie centier pre „Staff Development“ – vzdelávanie akademického zboru, s ktorými majú dobré skúsenosti vo Veľkej Británii, USA, Rakúsku. Ich úlohou je ponúkať širokú škálu vzdelávacích programov, kurzov, seminárov, workshopov pre začínajúcich aj skúsených pedagógov. Na Slovensku z časti plnia túto úlohu univerzity, metodické centrá alebo niektoré inštitúcie v treťom sektore.

⁵⁴ *Prestíž* (lat. praestigiae - mámenie) – vážnosť, význam, vplyv, dôstojnosť, vonkajšia povesť ktorej získavajú ľudia v spoločnosti. Je to jeden z predpokladov úcty, ktorú si navzájom prejavujú.

⁵⁵ *Burn-out* – jeho dopady na učiteľa ETV a možnosti rozvíjania duševnej hygieny sú spracované v kapitole 5.2 publikácie L. Lencza: *Metódy etickej výchovy*. Bratislava: MC, 1993. ISBN 80-85185-53-9.

- Zvlášť v ETV si učiteľ uvedomuje, že životné skúsenosti sú neprenosné, čo môže vyvolávať u neho pocit bezmocnosti, ale pritom si uvedomuje význam výchovy pri formácii (príp. deformácii) človeka.
- Neexistuje presný manuál technológie výučby a výchovy. Vo svojej príprave na povolanie sa učiteľ nemôže pripraviť na všetky situácie, ktoré edukačnom procese nastanú.
- Neprimeranosť úväzku (vysoký počet hodín) učiteľa a z toho plynúca strata motivácie i zmysluplnosti vlastnej činnosti, vyčerpanosť a tým minimálna vôľa a túžba rozvíjať vlastnú osobnosť.
- Neschopnosť vytvorenia odstupu od individuálnych alebo kolektívnych problémov, čo spôsobuje, že učiteľ berie na „svoj chrbát“ všetky problémy sveta. To býva pre neho zničujúce.
- Problémy začínajúceho učiteľa ETV, ktorý prichádza do praxe s veľkými predsavzatiami a entuziazmom. Realita pracovného života spôsobuje menej sústredenia, zamerania na dieťa a viac „realistického“ konzervativizmu. Nevyplýva to zo straty jeho idealizmu, ale z rôznych pracovných podmienok, ktoré sú v mnohých prípadoch neúnosné a svoju úroveň ich skôr znechucujú ako podporujú.

V stave totálneho vyhorenia je terapia veľmi obtiažna, preto je dôležité aby si učiteľ dokázal vytvoriť priestor na pravidelnú duševnú hygienu či už vo svojich rodinách, individuálnu činnosťou v rámci svojho voľného času alebo na pracoviskách, napr. v rámci rôznych kultúrno-spoločenských podujatí alebo svojpomocne vytvorených pracovných skupín – v kluboch ETV. Tie môžu byť veľmi efektívne ako faktory seba výchovy a duševnej hygieny. Pracujú bez formálneho vedúceho a predpokladom ich stretávania sa je iniciatíva jedného alebo viacerých nadšencov, ktorí zvolajú a organizačne zabezpečia stretnutie s pripraveným programom. Predpokladom ich pravidelného a úspešného stretania sa je aspoň relatívna zhoda ich názorov a záujmov. To však neznamená úplnú jednotu. Rozmanitosť názorov v profesijnom zameraní, rozdielnosť veku i miery skúseností môže byť práve pre spoluprácu prospešné (L. Lencz, 1993). Svoje problémy je dobré naučiť sa zdieľať.

V individuálnom prípade je prevencia v triezvom prístupe ku žiakom. V ňom by si mal učiteľ uvedomiť svoje možnosti a limity. Nemôže vyriešiť všetky problémy žiakov i školy. Tak isto by nemal vychovávať 24 hodín denne, brať prácu a problémy domov, ale venovať z denného času aj priestor pre vlastné záľuby, záujmy alebo pre činnosť, ktorá je odlišná od školskej.

2.5 Aktuálne problémy učiteľa pri výučbe etickej výchovy

Učitelia ETV sú v súčasnosti konfrontovaní niekoľkými spoločenskými realitami, ktoré sa významným spôsobom pretavujú aj do života školy, jej cieľov a funkcií. Dieťa sa počas vzdelávania neučí iba čítať, písať, narábať s číslami, ale stretáva sa s množstvom informácií, ktoré nie sú vždy primerané jeho vývinovým špecifikám, preto im často nerozumie a nevie ich triediť alebo začleňovať do svojho referenčného rámca. Túto situáciu výrazne komplikujú aj zmeny v rodinách. Rodina, ako prirodzené prostredie pre optimálny vývin dieťaťa je pod veľkým tlakom (napr. kultúrnym, ekonomickým), ktorý stupňuje nerozhodná, miestami až chaotická podpora zo strany spoločnosti. To, čo kedysi sprostredkovávala rodina (najmä v oblasti osobnostnej formácie dieťaťa), postupne preberajú rôzne inštitúcie, hlavne školy.

Preto za cca 20 rokov existencie ETV si oprávnené môžeme položiť otázku. Napomohla ETV v riešení naznačených problémov? Ak nie, prečo? Je nutné niečo zmeniť? Na prvú otázku je naša odpoveď kladná. Pokiaľ sa ETV skutočne realizuje⁵⁶, sú skvelé výsledky. To neznamená, že nevnímame problémy vo výučbe ETV, ale tie sa netýkajú obsahovej a cieľovej podstaty predmetu, ale skôr individuálnej činnosti učiteľa a organizačno-materiálnej stránky výučby. Ak ide o prípravu učiteľa, je vhodné zamyslieť sa do akej miery je jeho príprava kvalitná a či má dostatočné možnosti postgraduálneho vzdelávania. Čo sa týka organizačnej stránky výučby ETV má význam poznať aké má podmienky a podporu zo strany vedenia škôl, rodičov i širokej verejnosti.

Na základe našich zisťovaní (realizovaných v rokoch 2004 – 2011) môžeme ako najčastejšie problémy vnímané učiteľmi ETV spomenúť tieto:

- Problémy súvisiace s nepochopením predmetu ETV zo strany vedenia škôl, ostatných učiteľov i samotných učiteľov ETV. Medzi tieto patria napr. nízka autorita predmetu, jeho podceňovanie, čo sa premieta do častejšej nekvalifikovanej výučby; dopĺňanie pracovného úväzku učiteľa hodinami ETV bez ohľadu na jeho odbornú kvalifikáciu⁵⁷; nepoznanie možností jej využitia v školskom kurikule;
- Povinná alternatívnosť predmetov náboženská výchova verzus ETV môže vytvárať určitú tenziu a neprirodzený antagonizmus medzi žiakmi i pedagógmi jednotlivých oddelení (ETV a NV) navzájom. Navyše to spôsobuje na jednotlivých školách (závisí, v ktorom

⁵⁶ Skutočná realizácia ETV znamená, že ju odborne učí kvalifikovaný učiteľ, ktorý rešpektuje jej filozofiu, zložky, ciele, výchovné stratégie, metódy a má aj vhodné materiálne podmienky na škole.

⁵⁷ Riaditeľ školy môže doplniť úväzok učiteľa aj o iné predmety, pokiaľ jeho aprobácia tvorí nadpolovičný počet hodín úväzku.

regiónu) problémy pri tvorbe skupín, kedy jedno oddelenie ETV tvoria žiaci 5. až 9. ročníka. Skupina je potom značne nehomogénna;

- Neprimeraný počet žiakov v triedach (optimálny počet do 20), čo spôsobuje, že z hodín ETV sa stávajú zápasy o udržanie disciplíny. Prestáva fungovať skupinová dynamika a znižuje sa funkčnosť i realizovateľnosť zážitkového učenia;
- Nedostatok inovatívnych metodických materiálov. To je trvalejší problém. Metodické materiály z ETV síce sú, ale majú svoju životnosť. Preto je dobré ich inovovať, čo by mohli aj učitelia z praxe, otázkou je, aké majú k tomu možnosti a motiváciu;
- Často nevhodné priestorové podmienky učební, ktoré nerešpektujú špecifiká výučby ETV a tým znižujú kreatívnosť prostredia. Výučba prebieha často v klasicky usporiadaných triedach, kde je manipulácia s lavicami niekedy dosť problematická a navyše, v niektorých nie je možné urobiť ani sedenie v jednom kruhu. Optimálne je, keď sú vytvorené špecializované učebne pre ETV (alebo výchovné predmety vôbec), v ktorých sa dá rýchlo meniť zostava pre pohybové hry, vytvorenie väčších či menších skupine;
- Zaradovanie ETV do neskorých popoludňajších hodín a vysoké úväzky⁵⁸. Vyučovacie hodiny sú obyčajne po obedovej prestávke, kedy sú žiaci unavení, demotivovaní ošetrovať školu;
- Čoraz „problematickejšie“ deti a minimálna spolupráca zo strany rodičov. Navyše sa učiteľ musí vyrovnávať i s očakávaniami najmä rodičov žiakov, ktoré bývajú často nereálne a prehnane vysoké;
- Nízka úroveň spolupráce s kolegami, majúcimi diametrálne odlišný pohľad na ETV, výchovné metódy či vzťahy k deťom;
- Nezaujímajú zamýšľať sa nad osobnostnými možnosťami potrebnými k výkonu profesie a nedostatočné možnosti postgraduálneho vzdelávania učiteľov v tejto oblasti.

Na základe učiteľmi vnímaných ťažkostí pri výučbe ETV, by mohol vzniknúť dojem, že sa s ňou spájajú samé negatíva. Prirodzene to nie je pravda, ťažkosti sa nemusia stať problémom, pokiaľ sa riešia. Ak tomu tak nie je a pretrvávajú, môžu sa stať pre učiteľov ubíjajúce.

Učitelia však pri našom zisťovaní uvádzali aj mnohé pozitíva, ktoré zaznamenali počas ich výučby ETV. Spomeniem najmä tie, ktoré môžu byť inšpiratívne aj pre súčasných absolventov ETV:

⁵⁸ *Vysoké úväzky* – je optimálne, ak učiteľ má vzhľadom na jej špecifiká a náročnosť výučby v úväzku cca 7 hodín ETV. Vysoký počet hodín ETV je pre učiteľa značne vyčerpávajúci.

- Počas realizovaných hodín dostávali pozitívnu spätnú väzbu od žiakov, ktorým sa hodiny páčili, lebo boli pre nich dostatočne dynamické a pútavé. Zaujímavé bolo to, že žiaci pozitívne nehodnotili len úroveň realizovaných hodín, ale najmä prístup učiteľa k nim a prejavovaný záujem o ich problémy. Spokojnosť žiakov sa odrazila aj v ocenení výučby rodičmi. To boli všetko dôležité faktory, ktoré viedli učiteľov ETV k spokojnosti i určitej satisfakcii za vykonanú prácu, čo sa v neposlednom rade prejavilo aj v uvedomovaní si zmysluplnosti svojho povolania;
- Počas výučby zaznamenali učitelia skvalitnenie a prehĺbenie vzťahov so žiakmi. Odrazilo sa to v ich schopnosti vidieť žiakov reálnymi očami a prijímať ich takí akí sú. Vďaka tomu sa medzi nimi rozvíjala dôvera, spontánnosť, väčšia otvorenosť pri komunikácii, čo malo odraz v pozitívnej zmene atmosféry a v dlhodobejšom časovom horizonte i celkovej klímy v triede;
- Pozitívne odozvy a dosiahnuté výsledky práce viedli učiteľov k hrdosti i spokojnosti s vlastnou činnosťou, tým k rastu záujmu o svoj profesionálny i osobnostný rast (chceli byť čoraz lepší) a k prejavu zodpovednosti za žiakov. Zvyšovala sa ich sebaúcta i schopnosť pozitívneho vnímania iných a z toho plynúca snaha využívať nadobudnuté sociálne spôsobilosti vo vzťahoch na pracovisku i v rodine;
- Zdravé sebavedomie sa prejavilo aj v tom, že sa nebáli prejavovať záujem o skúsenosti svojich kolegov a zároveň ochotu podeliť sa s nimi o vlastné skúsenosti;
- Pozitívne skúsenosti učiteľov našli využitie i v širšom meradle, presahujúcom rámec ich výučby v triede. Mnohí z nich boli ochotní spolupodieľať sa na tvorbe i realizácii výchovných projektov, využívajúc svoje skúsenosti z výučby ETV, ktoré boli aplikovateľné aj pre prácu učiteľov rôznych aprobačných predmetov. Medzi takéto projekty patrila napr. koncepcia humanizácie výchovného štýlu učiteľa⁵⁹.

Z uvedených pozitív si dovoľíme ponúknuť niekoľko postrehov. Učitelia ETV by neuvádzali svoje pozitívne skúsenosti, pokiaľ by nemali vzťah k ETV, k žiakom a neuvedomovali si, že práca so žiakmi je krásne, ale veľmi náročné povolanie, ktoré si vyžaduje veľa námahy a trpezlivosti. Táto skúsenosť však platí v každej sfére ľudského života. Realizácia „dobrej veci“ si vždy vyžaduje aktivitu. Prosociálnosť bez angažovania,

⁵⁹ *Humanizácia výchovného štýlu učiteľa* – realizovaný projekt, gestorovaný metodickými centrami, koncipovaný pre ďalšie vzdelávanie učiteľov v rozsahu 60 hodín, ktoré mohli absolvovať učitelia základných a stredných škôl. Jedinou jeho podmienkou bolo, že ak ho škola realizovala, musel sa ho zúčastniť každý učiteľ, vrátane manažmentu školy. Bola to vlastne aplikácia obsahu a metód ETV s cieľom prehodnotiť a skvalitniť prístup učiteľa ktoréhokoľvek edukačného predmetu k žiakom. Školy, ktoré ho absolvovali dávali veľmi pozitívnu väzbu týkajúcu sa pozitívnej zmeny klímy školy.

nasadenia a úsilia jedincov či skupín by ostala nefunkčnou. Asi by sme o nej rozprávali, ale to by bolo zrejme všetko. Obdobnú skúsenosť môžu všetci poznať zo svojich vzťahov. Kvalita vzťahu závisí od toho, čo sú pre neho ochotní a schopní urobiť jeho aktéri. Sám od seba sa nebude vyvíjať. Naopak, skôr zanikne. Aplikujúc na učiteľa ETV si dovoľíme povedať, že bez nadšenia, námahy, tvrdej práce na sebe⁶⁰, trpezlivosti a radosti z práce s mladými ľuďmi mu jeho činnosť neprinesie ani spokojnosť, ani pocit naplnenosti alebo spokojnosti (ani žiakom).

Preto sú k povolaniu učiteľa ETV viazané požiadavky sebaurčenia, pravdivého života, zodpovednosti nielen za seba, ale i za druhých, schopnosti nadstavenia sa pre druhého, lásky k ľuďom i k svojmu povolaniu, kooperácie, neustáleho zdokonaľovania sa. Aby sa mohol stať tlmočníkom pravdy, musí ju najprv hľadať, objaviť, spoznávať a pochopiť potvrdzujúc slová Senecu ml.: „*Patet omnibus veritas, nondum est occupata.*“ (Pravda je prístupná všetkým, ešte si ju nikto neuchvátil pre seba.) Učiteľovi nestačí iba odvaha vstúpiť do „tajomnej jaskyne“ nevedomosti. Na to, aby mohol vyvádzať iných z tmy nepoznania na svetlo poznania je potrebná jeho „*metanoia*“ – premena (Mráz, 2001a,), ktorá je okrem uvádzaných atribútov podmienená i láskou k pravde, k dobru a túžbou ich ďalej odovzdávať. Toto je spojené s osobnou obetou, ktorá je v etickej rovine výrazom nadobudnutých „*arété*“ – cností. Spomínané reálne skutočnosti významne zasahujú celý profesijný a etický status učiteľského povolania.

⁶⁰ *Tvrdá práca* – aj pre horolezca, keď chce dosiahnuť vrchol hory, je tréning i samotný výstup tvrdá práca a predsa ho naplňa spokojnosťou a radosťou.

Záver

Výchova bola vždy ťažkou úlohou. Nechceme povedať, že v súčasnej postmodernej dobe je to ťažšie ako v minulosti, ale predsa len možno zložitejšie. Zmenili sa, respektíve vyprázdnilí sme pojmy viažuce sa k výchove a nahradili ich plochými frázami. Autorita, disciplína, sebadisciplína, úcta, odvaha, statočnosť, múdrosť boli kedysi súčasťou všeobecne akceptovaných cností, považovaných priam za kardinálne, dnes sa ich chápanie stáva skôr obeťou svojvôle.

Do akej miery sú učitelia, vychovávatelia, rodičia pripravení, nadstavení a schopní vychovávať v súčasnej dobe? Do akej miery rozumejú jazyku moderného sveta? Na tieto otázky nie je jednoduchá odpoveď. Čo je však viditeľné, jazyk a výrazové prostriedky nie sú dostatočne reflektované a často chýba modernej komunikácii kultúra a žiaľ i etický kontext. Pre výchovu je jazyk kultúry, lásky a porozumenia dôležitý, ako vstupná brána do poznania ako takého. Priam *porta vitae* (brána života), lebo umožňuje alebo znemožňuje byť človeku, tým čím má byť, t. j. sám sebou.

Obávam sa však, že v súčasnosti sme na školách i v rodinách rezignovali na výchovu. Všetci tak trochu trpíme syndrómom dnešného post moderného človeka, ktorý je neustále v pohybe a na nič nemá čas. Ale výchova potrebuje čas, trpezlivosť, záujem, pozornosť a každodennú prítomnosť rodiča, učiteľa či vychovávateľa. Pokiaľ nevenujeme deťom čas, keď ho skutočne potrebujú, tak potom, keď ho už aj mať budeme, nedokážeme väčšinou dobehnúť už stratené. Nahrádzame to nie vždy vhodnými formami, keď si vlastné svedomie žehlíme korumpovaním detí drahými darmi alebo službami. Potom sa divíme, že deti (často i rodičia) berú mnohé veci ako samozrejmosť, nevidia za jednotlivými skutkami obeť, námahu niekoho iného, čo podporuje nielen nárast ich egoizmu, ale často i zrodenia „tyrana“, ktorý využíva svoje okolie na zabezpečenie svojich potrieb. Preto ak by sme sa mali nad niečím zamyslieť, tak sami nad sebou.

Celými skriptami sa vinie základná myšlienka. Učiteľ ETV sa napriek snahe o komplexnú prípravu nemôže pripraviť na všetky možné pedagogické situácie, ktoré ho v edukačnej praxi postretnú. Ale čo môže, je odborne i „človečensky“ rásť a tým preventívne pomáhať žiakom i sebe predchádzať mnohým negatívnym javom. Z jeho strany môže veľa problémov a nedorozumení s druhými (aj so žiakmi) prameniť z nevyjasnených vecí v ňom samom. Človek nemôže začať hľadať pokoj nikde inde, iba sám v sebe „...*hl'adaj mier na svojom mieste.*“ (M. Buber)

Literatúra

- BLÍŽKOVSKÝ, B.: *Systémová pedagogika*. Ostrava: Amosium servis, 1992 ISBN 80-85498-18-9.
- CAKERPALOGLU, P.: *Psychologie hodnot*. Praha: Votobia, 2004. ISBN 80-7220-195-6.
- ČÁP, J. – MAREŠ, J.: *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
- DRAPELA, J.: *Přehled teorií osobnosti*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-134-7.
- DYTRTOVÁ, R. – KRHUTOVÁ, M.: *Učitel. Příprava na profesi*. Praha: GRADA, 2009. ISBN 978-80-247-2863-6.
- FRANKL, V. E.: *Vůle ke smyslu*. Brno: Cesta, 1997. ISBN 80-85139-63-2.
- GEIST, B.: *Sociologický slovník*. Praha: VIKTORIA PUBLISCHING, 1992. ISBN 80-85605-28-7.
- 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.
- HALAMA, P.: Zmysel života – psychologický aj náboženský fenomén. In: Kočš, L. – Stríženec, M. a kol.: *Kresťanstvo a psychológia*. Trnava: Spolok sv. Vojtecha, 2003. ISBN 80-7162-411-X.
- HALAMA, P.: Test noodynamiky a niektoré jeho psychometrické kvality. In: *Československá psychologie*, r. 43, 1999, s. 133-142. ISSN 0009 – 062X.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H.: *Psychologický slovník*. Praha: Portál 2000 ISBN 80-7178-303-X.
- HERIBAN, J.: *Průručný lexikón biblických vied*. Bratislava: Don Bosco, 1994. ISBN 80-85405-13-X.
- HREHOVÁ, H.: *Etika, sociálne vzťahy, spoločnosť*. Bratislava: VEDA, 2005. ISBN 80-224-0849-2.
- IVANOVÁ, E. – KOPINOVÁ, E. – LIŠKOVÁ, E.: *Etická výchova v 2.ročníku základnej školy*. Metodická príručka. Bratislava: MPC 2005, ISBN 80-8052-233-2.
- JABLONSKÝ, T.: *Kooperatívne učenie vo výchove*. Trnava: PdF TU, 2006. ISBN 80-89187-13-7.
- KARIKOVÁ, S. – ŠIMEGOVÁ, M.: *Šikanujúci žiak v prostredí stredných škôl*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB. 2008 ISBN 978-80-8083-680-1.
- KICZKO, L. a KOL.: *Slovník spoločenských vied*. Bratislava: SPN, 1997. ISBN 80-08-01040-1.
- KLČOVANSKÁ, E.: *Vzťahy medzi noetickým rozmerom osobnosti, relevantnými ukazovateľmi štruktúry osobnosti a hierarchiou hodnôt u adolescentov*. Dizertačná práca. Trnava: Fakulta humanistiky TU, 2001.
- KOMENSKÝ, J. A.: *Velká didaktika. Didactica magna*. Bratislava: SPN, 1991. ISBN 80-0801022-3.
- KOMENSKÝ, J. A.: *Analytická didaktika*. Praha: Státní nakladatelství. 1947.
- KONOPKA A KOL.: *Vybrané kapitoly z pedagogiky*. Bratislava: UK, 1995. ISBN 80-223-0847-1.
- KRÍŽOVÁ, O.: *Aktivity na hodiny etickej výchovy*. Bratislava: MPC, 2005. ISBN 80-8052-219-7.
- KUDLÁČOVÁ, B.: *Človek a výchova v dejinách európskeho myslenia*. Trnava: PdF TU 2003 ISBN 80-89074-66-9.
- LENCZ, L.: *Etická výchova pre cirkevné školy*. 1. časť. Bratislava: MC, 2001. ISBN 80-8052-131-X.

- LENCZ, L.: Etická výchova pre polarizovanú spoločnosť. In: *Etika a etická výchova na školách*. Zborník prednášok. Trnava: PdF TU, 2002 s. 22-28. ISBN 80-89074-23-5.
- LENCZ, L.: *Metódy etickej výchovy*. Bratislava: MC, 1993. ISBN 80-85185-53-9.
- LENCZ, L.: S etickou výchovou do zjednotenej Európy. In: *Na cestě s etickou výchovou*. Kroměříž: Etické fórum ČR, 2004, s. 14-20. ISBN 80-7130-121-3.
- LUKASOVÁ, E.: *I tvoje utrpení má smysl*. Brno: Cesta, 1998. ISBN 80-85319-79-9.
- LUKASOVÁ, E.: *Logoterapia vo výchove*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-180-0.
- MANNIOVÁ, J.: *Kapitoly z pedagogiky I*. Bratislava: Luskpress s.r.o., 2004. ISBN 80-968956-2-1.
- MAŇÁK, J.: *Nárys didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita, 1991. ISBN 80-210-0210-7.
- MAŘÍKOVÁ, H.: *Velký sociologický slovník*. 1. vyd. UK Praha: Karolinum, 1996 ISBN 80-7184-164-1.
- MILAN, G.: *Interpersonálne vzťahy v škole*. Univerzita Padova, 1989.
- MOTTO, F.: *Výchovný systém Jána Bosca*. Bratislava: Don Bosco, 2005. ISBN 80-8074-022-4.
- 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.
- NOVOTNÝ F. a kol.: *Latinsko-český slovník*. Praha: SPN, 1955.
- OBDRŽÁLEK, Z.: *Didaktika pre študentov učiteľstva základnej školy* Bratislava : Univerzita Komenského, 1992. ISBN 80-223-0484-0.
- PALOUŠ, R.: *Ars docenti*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-085503.
- PAVLÍK, O.: *Didaktika*. Bratislava: Štátne nakladateľstvo, 1950.
- PAVLOV, I. - A.DRAGULOVÁ: *Kompendium na prípravu pedagogických zamestnancov na vykonanie druhej atestácie*. Bratislava: MPC, 2013 ISBN 978-80-8052-473-9.
- PETLÁK, E.: *Kapitoly zo súčasnej didaktiky*. Bratislava: IRIS, 2005. ISBN 80-89018-89-0.
- PETLÁK, E.: *Všeobecná didaktika*. Bratislava: IRIS, 1997. ISBN 80-88778-49-2.
- PIAGET, J.: *Psychologie inteligence*. Praha: Portál, 1999 ISBN 80-7178-309-9.
- PÍŤHA, P.: *Výchova, nádeje spoločnosti*. České Budějovice: Poustevník, 2006. ISBN 80-86610-18-7.
- PODMANICKÝ, I.: *Etický sociálny status a humanizácia výchovného štýlu učiteľa etickej výchovy*. Dizertačná práca. Bratislava: FF UK, 2008.
- PODMANICKÝ, I.: Možnosti výchovy k prosociálnemu správaniu v prevencii šikanovania. In: *Kognitívne, emocionálne a morálne aspekty školského šikanovania a ich využitie prevenciou šikanovania na základnej škole*. Zborník z vedeckej medzinárodnej konferencie. Editor: M.A.Šimegová, B.Kováčová. Trnava: PdF TU, s. 88-96, 2011. ISBN 978-80-8082-420-4.

- 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.: *Základná projekcia etickej výchovy v školskej edukácii SR*. Názov konferencie: Etická výchova Praha: Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy ČR. <http://www.msmt.cz/vzdelavani/referaty-z-konference-eticka-vychova>. 13.5.2009.
- POPIELSKY, K.: *Noetická dimenzia osobnosti*. Trnava: FF, 2005. ISBN 80-8082-042-2.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*. 2. vyd. Praha: Portál, 1998, 328 s. ISBN 80-7178-252-1.
- ROCHE, R. O.: *Etická výchova*. Bratislava: Orbis Pictus, 1992. ISBN 80-7158-001-5.
- ROCHE, R. O.: Prosociálnosť jako princíp účinného projektu etické výchovy dětí a mládeže. In: *Na cestě s etickou výchovou*. Zborník prednášok. Kroměříž: Etické forum, 2004. ISBN 80-7130-121-3.
- ROTTER, H.: *Osoba a etika*. Brno: CDK, 1997. ISBN 80-85959-18-6.
- SARKA, R.: *Nadčasovosť v Pascalovej apológii*. Košice: Verbum, roč. XVII, č. 1, 2006. ISSN 1210-1605.
- SPAEMANN, R.: *Základní mravní pojmy a postoje*. Praha: Svoboda, 1995. ISBN 80-205-0484-2.
- SKALKOVÁ, J.: *Obecní didaktika*. Praha: ISV, 1999 ISBN 80-85866-33-1.
- SMÉKAL, V.: Osobnost učitele. In: *Další vzdělávání učitelů na prahu třetího tisíciletí*. Zborník prednášok. Brno: Pedagogické centrum, 2001, s. 41-44. ISBN 80-238-7168-4.
- SMÉKAL, V.: *Pozvání do psychologie osobnosti*. Brno: BARRIESTER PRINCIPAL, 2002. ISBN 80-85947-80-3.
- SOKOL, J.: *Filozofická antropológia*. Praha: Portál, 2002 ISBN 80-7178-627-6.
- SOLÁROVÁ, E. a KOL.: *Vybrané kapitoly zo sociálnej psychológie*. Nitra: Pedagogická fakulta, vysokoškolské učebné texty, 1992. ISBN 80-85283-86-2.
- ŠVEC, Š.: *Didaktika I*. Vysokoškolské skriptá, Bratislava: UK, 1988.
- TUREK, I.: *Didaktika*. Bratislava: Iura Edition. 2. vydanie, 2010. ISBN 978-80-8078-322-8.
- UNESCO Task Force on Education for the Twenty-first Century. 1999 (on-line). <http://WWW.unesco.org/delors/>. 15.7.2013.
- Učebné osnovy Etickej výchovy pre 5. až 9. ročník základnej školy. Schválilo Ministerstvo školstva Slovenskej republiky dňa 3. apríla 1997 rozhodnutím číslo 1640/97 – 151 s platnosťou od 1. septembra 1997.
- ŽILÍNEK, M.: *Étos a utváranie mravnej identity osobnosti*. Bratislava: IRIS, 1997. ISBN 80-88778-60-3.

Zoznam skratiek

ETV – etická výchova

MŠ SR – Ministerstvo školstva SR

NV – náboženská výchova

OECD – Organizácia pre hospodársku spoluprácu a rozvoj (angl. Organisation for Economic Co-operation and Development)

OSN – Organizácia spojených národov (angl. United Nations Organisation)

SPV – psychosociálny výcvik

SR – Slovenská republika

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

ZŠ – základná škola