

Príbeh ako významný prostriedok výchovy k mravnosti

The Story as an Important Mean of Education towards Morality

Lenka Magová

Katedra všeobecnej a aplikovanej etiky, Filozofická fakulta,
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Abstract: The main goal of the contribution is to revitalize the need and potential of narrative in education towards morality. It analyses the role of a story in education through several aspects such as the presence of a man's personal story as an authentic moral pattern, and emphasizes the need for purposeful and meaningful inclusion of the story into education. The story is further analysed as a part of tradition and interpersonal relations, and as an image of the human life's meaning. The study offers specific suggestions for utilizing the story within ethics education.

Keywords: story, ethics education, values, interpersonal relations.

1 Úvod

„Myslím si, že je prirodzená potreba človeka počúvať príbeh iného človeka... vďaka tomu cítime, že tu nie sme sami.“

George Guidall

Zdieľanie príbehov je neoddeliteľnou súčasťou života človeka, či už hovoríme o svojich životných príbehoch, skúsenostiach, spomienkach, predstavách, snoch, plánoch alebo v užšom zmysle o ľudovej slovesnosti a literatúre. Už v samotnom pojme príbeh je prítomný interpersonálny, ale aj intrapersonálny vzťah – medzi rozprávačom a počúvajúcim, autorom a adresátom, jednotlivcom a spoločnosťou. Príbeh vzniká zo vzťahu a pretrváva len vo vzťahu. Preferencia a spôsob interpretácie príbehov demonštruje vzťah človeka k svetu i k sebe. Fakt, že človek prirodzene inklinuje k naratívite sa v súčasnosti objavuje a využíva napríklad v komerčnej sfére, v reklame, kde má prítomnosť mikropríbehov zvýšiť jej atraktivitu a efektivitu. Rovnako sociálne siete a celkovo virtuálny priestor

ponúka možnosť tvoriť si svoj príbeh a zdieľať ho s ostatnými. Príbeh ale nie je len aktuálny trend. Jeho význam a miesto objavujeme už v samotnej kultúre a tradícii. Tento príspevok má preto ambíciu identifikovať a charakterizovať základné východiská príbehu vo výchove, s akcentom na morálnu výchovu. Práve prostredníctvom týchto východísk možno hovoriť o revitalizácii príbehu vo výchove a metodologickom ukotvení jeho využitia. Reflexia jeho významu je preto dôležitou súčasťou analyzovanej problematiky. V texte tiež stručne priblížime vybrané aktuálne tendencie, ktoré súvisia s uplatnením príbehu v edukačnom prostredí na Slovensku i v zahraničí. Teoretické východisko návrhu aplikácie príbehu vo výchove k moralite bude predstavovať koncepcia M. Turnera (2005), ktorý hovorí o príbehu ako o základnom spôsobe myslenia a jazyka. V závere príspevku budú teoretické východiská doplnené náčrtom možného využitia konkrétneho príbehu v morálnej výchove. Téma príbehu vo výchove je metodologicky pomerne málo rozpracovaná, preto príspevok predstavuje len základný náčrt možností jeho aplikácie.

2 Súčasný stav problematiky

„Dobré knihy, ak sú skutočne dobré a múdro napísané, sú cibrením ducha, pilníkom súdnosti, masťou na oči, lievikom múdrosti, zrkadlom cudzích myšlienok a činov, našich vlastných myšlienok a činov potom vodidlom.“

Jan Amos Komenský

V súčasnosti sa v pedagogike všeobecne venuje čoraz viac pozornosti inováciám vo výchove a vzdelávaní, reflexii trendov, ich interpretáciám v konkrétnom výchovno-vzdelávacom priestore. Kritický prístup, regulovanie a plnohodnotné začlenenie nových výchovných prístupov, metód a foriem vyučovania je na ich efektívne aplikovanie nevyhnutné. Dynamické zmeny v spoločnosti, dôraz na uplatňovanie motivačných učebných postupov žiakov, na ich vlastné aktívne objavovanie, na axiologický rozmer existencie človeka (inovovaný štátny vzdelávací program, nižšie/úplné stredné vzdelávanie, 2015) predstavujú základné dôvody na hľadanie spôsobov, ako učiť v súlade s týmito nárokmi edukačnej praxe. Aj preto nadobúda obzvlášť zásadný význam hľadanie odpovede na otázky čo učiť a ako učiť.

Príbeh ako prirodzená súčasť každej kultúry a tradície predstavuje inšpiratívny spôsob, akým pristúpiť k hľadaniu odpovedí na obe otázky. Harmonizuje aktuálne požiadavky s tradičnými hodnotami, je historicky ukotvený, ale zároveň flexibilný. Jeho miesto vo výchove je určené konkrétnou societou, časovou etapou a hodnotovou orientáciou spoločnosti. Ludová slovesnosť je integrálnou súčasťou našej kultúry a samotný fakt, že sa zachovala, hovorí o tom, že rozprávačstvo bolo prirodzenou súčasťou životov našich predkov, ktorí si z generácie na generáciu odovzdávali svoje skúsenosti a vedomosti prostredníctvom príbehov. Všetky spomínané tendencie sa dotýkajú aj etickej výchovy ako povinne voliteľného predmetu, dokonca by bolo možné tvrdiť, že sa dotýkajú obzvlášť výchovných predmetov.

Učitelia, vychovávateľa či rodičia intuitívne využívajú príbeh vo výchove, avšak potenciál, ktorý tento výchovný prostriedok obsahuje, využívajú nesúrodo a často nie plnohodnotne. V tomto zmysle preto nie je možné hovoriť o príbehu ako zásadnej inovácii vo výchove, ale o revitalizácii, ktorá vychádza najmä zo systematického a metodologického spracovania možností využitia príbehu vo výchove, ktoré v súčasnej didaktike explicitne nie je zastúpené. V zahraničí (napr. The Jubilee Centre for Character and Virtues), ale i u nás najmä v mimoškolskom prostredí (projekt Úlet s knihou, projekt Eduma, Nálezisko príbehov, Živé knihy) možno sledovať určité tendencie, ktoré smerujú k aplikácii príbehu vo výchove, resp. naznačujú perspektívy rozvíjania tejto problematiky. Na ilustráciu si v nasledujúcej časti priblížime vybrané oblasti výchovy, v ktorých môže byť príbeh významný nástroj tranzície výchovných a vzdelávacích obsahov. Ambíciou tohto textu nie je ich komplexné a systematické vymedzenie, ale vytvorenie základného konceptu, z ktorého možno ďalej vychádzať pri konkrétnom výchovno-vzdelávacom obsahu a individuálnych výchovných situáciách.

Ako prvú možno spomenúť logoterapiu vo výchove (Lukasová, 1997), hľadanie významu, zmyslu v príbehu, súvislosti, tvorivosť, ale aj zodpovednosť autora za príbeh, čitateľa za interpretáciu predstavuje priamu paralelu k výchove i seba výchove človeka. Tiež axiologická rovina výchovy vo všeobecnosti zdôrazňuje premisu: Hodnoty dávajú životu zmysel a zmysel dáva životu hodnotu. Emocionálna inteligencia, výchova k emocionálnej gramotnosti ako súčasť vzdelávania, ktorá vychádza z myšlienok D. Golemana (2011), ponúka priestor na využitie príbehu vo výchove, keďže pracuje s nasledujúcou štruktúrou kvalít emocionálnej inteligencie – sebauvedomenie, sebaovládanie – autoregulácia, motivácia k vyšším cieľom. Východiská pre nich možno nájsť v konkrétnych príbehoch, ktoré je možné aplikovať (bez absolutizácie samotných pojmov) na vyučovacích predmetoch v rámci ich osnov či v rámci rozvíjania medzipredmetových vzťahov. Tieto pojmy tiež prirodzene nadväzujú na odporúčané témy implicitne obsiahnuté v rámci (nielen) aktuálnych pedagogicko-organizačných pokynov (porov. pedagogicko-organizačné pokyny, 2018), ako sú napríklad zodpovednosť, ľudské práva, zdravý životný štýl.

V podmienkach nášho vzdelávacieho systému je potrebné spomenúť tiež koncepciu tvorivo-humanistickej výchovy (Zelina, M., Zelinová, M., 1994). Táto koncepcia nielen vychádza z nášho prostredia, ale bola a je súčasťou oficiálnej filozofie výchovy a vzdelávania na Slovensku, do ktorej je systematicky implementovaných viacero výchovných koncepcií a finalitne si stanovuje za zmysel výchovy, a teda i života, tvorivú prácu a produktívnu lásku (Zelina, 2010). Obsahuje učenie pre život a učenie životom. V tejto oblasti možno prirodzene aplikovať životné príbehy ľudí, pričom je akcent kladený najmä na význam autentických vzorov vo výchove.

Zo širšieho hľadiska je možné spomenúť tiež publikáciu *Láska je príbeh* (Sternberg, 2017), ktorá z didaktického aspektu ponúka inšpiratívne využitie narativity nielen na výchovne orientovaných predmetoch, ktoré priamo obsahujú témy zamerané na výchovu k manželstvu a rodičovstvu, ale aj v rámci rozvíjania medzipredmetových vzťahov a aplikáciu priezrových tém (v širšom zmysle možno hovoriť o rozvíjaní všetkých priezrových tém, ako napríklad mediálna výchova, enviromentálna výchova, multikultúrna výchova, regionálna

výchova a ľudová kultúra atď.). Táto publikácia môže byť didakticky prínosná najmä atraktivnosťou prezentácie jednotlivých modelov vzťahov, dôrazom na zmysluplnú a uvedomelú voľbu partnera a cieľavedomé spoznávanie seba samého ako základ harmonického partnerského súžitia.

2.1 Základné východiská príbehu v morálnej výchove

Výchovný potenciál príbehu ponúka široké spektrum možností jeho aplikácie, čo je deklarované okrem iného aj projektami v rôznych oblastiach, ktoré sa ním zaoberajú, skúmajú perspektívy práce s ním, ponúkajú návrhy aplikácií.

Na úplnosť a tiež preto, aby sme sa vyhli pojmovej nejednotnosti, je potrebné doplniť, že v tomto texte vychádzame z charakteristiky mravnej výchovy podľa Žilínka (1997), ktorý vo svojej koncepcii zdôrazňuje najmä axiologickú rovinu mravnosti. Za cieľ výchovy považuje dosiahnutie duchovno-mravnej identity osobnosti, čo v sebe implicitne zahŕňa schopnosť aktívne si osvojovať poznatky v určitej oblasti, interiorizovať si štandardy mravných hodnôt, tvorivo rozvíjať svoju vlastnú hodnotovú štruktúru, čo sa prejavuje najmä činmi.

Príbeh sa primárne spája s monológom rozprávača, jeho podstata je dialogická, pretože jeho efektivita je podmienená aktivitou počúvajúceho. Tá môže mať rôzne podoby, ale tou základnou je interpretácia. Jednou z hlavných výziev vychovávateľa pri využívaní príbehu vo výchove je vedieť kedy a ako príbehu použiť, ale aj vedieť vytvoriť adekvátny priestor pre túto aktivitu žiaka. Vnímať ho ako partnera v dialógu, ktorý má nielen príležitosť odpovedať, ale vie, že je so svojou odpoveďou prijímaný. Na plnohodnotný dialóg je napriek subjektivite interpretácií, jej nuansám, zásadné porozumenie a zdôraznenie základnej myšlienky príbehu a následné interiorizovanie jej významu.

V tomto zmysle je dôraz kladený na rozvíjanie morálnej inteligencie, na kritické myslenie a aktívne hľadanie odpovedí. Príbeh môže byť konkrétnou inšpiráciou a výzvou na rozvíjanie pozitívnych aspektov života, napríklad prostredníctvom biografii prosociálnych osobností. Aj prostredníctvom prezentovania autentických príbehov môžeme poukázať na význam konkrétnej témy pre život v jeho rozmanitosti. Tak, ako zážitkové učenie vychádza zo schopnosti vychovávateľa transformovať konkrétny zážitok skrze seba samého, rovnako aj samotný príbeh je vždy subjektívny prvok vo výchove. Nie je dôležité, či hovoríme o osobnom príbehu alebo o literárnom príbehu.

V súlade s tým je podnetné reflektovať tiež myšlienky Jana Amosa Komenského, najmä jeho apel na voľné a prirodzené vychovávanie a vzdelávanie. V súvislosti s tým upozorňuje na miesto príbehu vo výchove aj český komeniológ Jan Hábl, ktorý v publikácii Učiť (se) príbehom (2013) ponúka pohľad na didaktické aspekty príbehu (konkrétne na základe interpretácie diela J. A. Komenského – Labyrint sveta a ráj srdce). Publikácia podnecuje ďalšie skúmanie v tejto oblasti, prostredníctvom otázok, ktoré si v nej autor kladie a ktorými vyzýva k systematickosti a metodickosti pri práci s príbehom vo výchove. Autor identifikuje dve roviny, ktoré determinujú dve možnosti využitia príbehu v pedagogickej praxi. Jednak je to rovina psychologická, ktorá vychádza z premisy, že ak je príbeh natoľko

efektívny, je dôležité bližšie preskúmať jeho možnosti a čokoľvek je možné premietnuť do naratívnej podoby, je vhodné do nej pretransformovať. V druhej, filozofickej rovine, vychádza zo skutočnosti, že neexistuje narácia bez metanarácie. Každý malý príbeh sa odohráva na pozadí príbehu veľkého.

3 Príbeh vo výchove k mravnosti

„Naozaj dobrú knihu by si mal prečítať za mladi, znovu v dospelosti a ešte raz v starobe, tak ako si treba krásnu budovu pozrieť ráno, na obed aj večer.“

Robertson Davies

Naše skúsenosti, myšlienky, spomienky, ale aj plány do budúcnosti sú formované ako príbehy. Lineárne vnímanie času, ako základnej kategórie, ktorá určuje a ovplyvňuje reflexiu sveta sa prejavuje aj v príbehu, ktorý má svoj úvod, jadro i záver. Slovo *príbeh* v sebe obsahuje beh, aktivitu, činnosť niečo čo prebehlo, čo sa udialo, uskutočnilo, stalo sa, udalosť, niečí príbeh (Králik, 2015).

Samotná etymológia tohto slova v sebe obsahuje aktivitu, niečo, čo má svoj začiatok a koniec. V tomto zmysle má význam hovoriť o čase ako o významnej súčasť aplikácie príbehu vo výchove. Okrem vnútorného členenia príbehu je potrebné spomenúť napríklad načasovanie príbehu, teda význam vychovávateľovho poznania vychovávaného, jeho možností, schopností, preferencií. Schopnosť pracovať s jedným príbehom na viacerých úrovniach – v mladšom i staršom veku, podobne ako naznačuje úvodný citát tejto časti. V súvislosti s morálnou výchovou je tiež potrebné hovoriť o štádiách morálneho vývinu jednotlivca, o jeho psychickej zrelosti, anticipovať ďalšie smerovanie. Zásadným predpokladom je osobnostná i odborná zrelosť vychovávateľa, jeho schopnosť systematicky a cieľavedome pracovať s príbehmi, čo v sebe zahŕňa i adekvátne začlenenie v rámci vyučovacej hodiny. Ak budeme hovoriť o hodine etickej výchovy, tak hovoríme o efektívnom využití príbehu v rámci jednotlivých fáz výchovy k hodnotám – emocionálna a kognitívna senzibilizácia, hodnotová reflexia, nácvik v triede a transfer (Lencz, 1993).

Ďalšou rovinou času je aktuálnosť, resp. nadčasovosť príbehov. Vychovávateľ má možnosť siahnúť po tradičných príbehoch (počnúc napr. ľudovými rozprávkami a končiac klasickými dielami literatúry), ale aj po moderných príbehoch. V oboch prípadoch je potrebné reflektovať význam príbehu pre súčasnosť, dbať na rozvoj kritického myslenia, ale aj na rozvoj tzv. historickej empatie, porozumenie kontextu doby, skúsenostiam, rozhodnutiam a činom ľudí, ktorí žili v odlišnej dobe (Endacott, Brooks, 2013).

Prostredníctvom príbehu teda formujeme samotné vnímanie času, čo je však podstatnejšie, formujeme aj povedomie o tom, čo je dobro a čo je zlo. Ako riešiť rôzne morálne problémy a dilemy, ako konať správne. O mikropríbehoch vo výchove k mravnosti sa zmieňuje aj Pavel Vacek (2008) v rámci návrhov metód mravnej výchovy. Ponúka koncepciu stratégií ich využitia, ale aj možné okruhy tém, ktorým je možné sa venovať pri rozvoji morálneho vedomia žiakov. Proces diskusie opisuje na základe metodiky Piageta a Kohlberga.

Využitie príbehu vo výchove vychádza z predpokladu, že príbeh je úzko spätý so samotným myslením človeka. Z tejto premisy vychádza aj Mark Turner (2005), ktorý považuje príbeh, projekciu a parabolu za tri základné princípy myslenia. Projekciu jedného príbehu do druhého nazývame parabola. Podľa tohto autora parabola začína naratívnu predstavivosťou, teda tým, že v základnej rovine porozumieme súboru udalostí, vecí či postáv, ktoré sú prítomné v príbehu. Poukazuje na nevyhnutnosť tohto literárneho prvku, ktorá vychádza zo samotnej schopnosti človeka konceptuálne myslieť. Ako príklad môžeme uviesť príslovia či krátke bájky. Ich interpretácia veľmi úzko súvisí so situáciou a prostredím, v ktorom odznejú. V kontexte reflektovanej problematiky je preto možné považovať tento aspekt príbehu za jedno zo základných východísk.

Pri návrhu vyčlenení základných aplikačných aspektov príbehu vo výchove vychádzame z nasledujúcej štruktúry paraboly (Turner, 2005): predvídanie, hodnotenie, plánovanie, vysvetlenie, predmety a udalosti, činitele, príbehy, projekcie, metonymia, symbol, predstavové schémy a ich náprotivky, jazyk, konceptuálne miešanie. Základná štruktúra paraboly nám umožňuje vyčleniť hlavné funkcie príbehu vo výchove. Nebudeme ďalej rozvíjať aspekty, ktoré sú späté takmer výhradne s jazykom a literatúrou – metonymia, symbol, predstavové schémy a ich náprotivky, jazyk, konceptuálne miešanie. Hoci by bolo možné v súvislosti s témou interpretovať aj tieto časti, vzhľadom k rozsahu sa budeme v texte ďalej venovať predovšetkým nasledujúcim aspektom:

Predvídanie spočíva v naratívnej predstavivosti – na základe toho, čo je teraz dokážeme do určitej miery predpokladať to, čo bude nasledovať. Z eticko-výchovného hľadiska nám umožňuje tento prvok zamerať pozornosť na vyvodzovanie dôsledkov konania, na zodpovednosť. Tento aspekt príbehu je však veľmi úzko spätý aj so samotným vychovávateľom, s jeho odbornosťou, ale aj osobnostnou zrelosťou a autentickým prístupom. Na predvídanie priamo nadväzuje ďalšia časť, a to *plánovanie*. Opäť z eticko-výchovného hľadiska možno tento aspekt rozvíť v dvoch rovinách – jednak ako plánovanie učiteľa, ktorý systematicky, odborne a cieľavedome pôsobí na žiaka a jednak vedenie žiaka k cieľavedomému proaktívnemu konaniu v prospech jednotlivca, spoločenstva i spoločnosti. *Hodnotenie* možno rovnako interpretovať v dvoch rovinách.

Vo všeobecnosti je axiologická rovina vo výchove imanetne prítomná. Bez nej nemožno hovoriť o výchove. Učiteľ či vychovávateľ musí sám vedieť zaujať stanovisko k realizovanej činnosti, musí vytvoriť priestor aj pre vychovávaného, aby mohol adekvátne rozvíjať svoju schopnosť hodnotiť, na čo je v podstate priamo zameraná aj jedna fáza hodiny etickej výchovy. Predpokladom plnohodnotného rozvíjania schopnosti hodnotiť je najmä pochopenie axiologickej roviny, k čomu možno viesť žiakov prostredníctvom príbehu. *Vysvetlenie*, resp. vysvetľovanie býva spájané v klasickom vyučovacom procese najmä s výkladovými formami, v súvislosti s príbehom však možno hovoriť skôr o celkovej pointe, zmysle príbehu. Práve v tomto bode hlbšie rezonujú myšlienky logoterapie a jej presahu do výchovy (Lukasová, 1997). Výchova k zodpovednosti, k hľadaniu a napĺňaniu svojho zmyslu života. Predmety, udalosti, činitele – tento aspekt možno interpretovať v súvislosti s výchovou ako úzke prepojenie s praxou. Aby príbeh splnil svoj účel, je potrebné, aby sme si ho vedeli začleniť do reálneho sveta.

3.1 Možnosti využitia príbehu vo výchove k mravnosti

Príbeh vo výchove predstavuje optimálny spôsob, akým možno rozvíjať u žiaka tvorivosť, kritické myslenie, akým možno interiorizovať štandardy mravných hodnôt a povzbudzovať vychovávaného k spoznávaniu a rozvíjaniu vlastnej hodnotovej štruktúry. Efektívnej, úspešnej a plnohodnotnej aplikácii predchádza zodpovedná a cieľavedomá selekcia príbehu. Vychovávateľ musí byť schopný reflektovať jeho spracovanie, skúmať silné a slabé stránky, motívy a potenciálne riziká jeho interpretácie. Hoci v texte spomíname niekoľko spôsobov, akými môžeme hovoriť o príbehu vo výchove, v tejto časti sa zameriame na literárny príbeh.

Román *Kvety pre Algernona* si získal pozornosť už v roku 1959, kedy vyšiel ako poviedka a jeho autor Daniel Keyes za ňu získal cenu Hugo za najlepšiu sci fi poviedku. Následne príbeh prepracoval do románovej podoby (1966), medzičasom sa príbeh dočkal aj niekoľkých filmových spracovaní, čo je jeden z dôvodov, z ktorých bol na návrh využitia vo výchove zvolený práve tento román. Doplnenie jednotlivých častí textu ukážkami z filmu, prípadne naladenie žiakov, upútanie pozornosti krátkou ukážkou filmu, môže vhodne doplniť vyučovaciu hodinu. Ďalším dôvodom je množstvo tém, ktoré možno z tohto príbehu abstrahovať a aplikovať vo výchove k mravnosti. K príbehu je preto možné cyklicky sa vracieť a neustále prehlbovať jednotlivé analyzované aspekty. Román je písaný formou zápiskov, čiže umožňuje vychovávateľovi pomerne jednoducho a prehľadne pracovať s textom.

Hlavnou postavou je Charlie Gordon, ktorý má IQ 68 a veľmi túži byť múdry. Pracuje v pekárni s ľuďmi, ktorých považuje za priateľov. Jedného dňa dostane možnosť podstúpiť experimentálnu operáciu, ktorej cieľom je niekoľkonásobné zvýšenie IQ. V príbehu sme svedkami progresu hlavného hrdinu, jeho reinterpretácie sveta, vzťahov a seba samého. V príbehu akcentuje téma mentálneho handicapu a jeho sociálnych dôsledkov. Upozorňuje napríklad na ľudské práva, na etiku vedeckého výskumu, na sebarozvoj, sebareflexiu, ale aj význam emocionálnej, sociálnej a morálnej inteligencie. „*Ako mu mám vysvetliť, že ma nestvoril? Robí tú istú chybu ako ostatní, ktorí sa pri pohľade na slabomyselného človeka smejú, lebo nechápu, že zraňujú niečie city. Neuvedomuje si, že som bol človekom aj predtým, ako som k nemu prišiel*“ (s. 133).

V príbehu nachádzame význam ašpirácií, limitov, motivácie na napredovanie človeka. Charlieho túžba niekam patriť, jeho začlenenie do spoločnosti, ale aj hľadanie partnera ponúka priestor na diskusiu. Z hľadiska obsahu je text vhodný skôr pre stredné školy, preto aj následné príklady budú vychádzať najmä z inovovaného štátneho vzdelávacieho programu pre túto vekovú kategóriu. Tematicky a obsahovo možno vyčleniť napríklad témy česť, pravda, poznanie a kultúra ako etická hodnota. Žiak/študent je vedený k reflexii potreby vzdelania a vzdelávania v živote človeka, ale zároveň zdôrazňuje význam kritického myslenia, tvorivosti a svojbytnosti v živote človeka. V rámci tejto problematiky je možné využiť nasledujúci úryvok: „*Teraz chápem, že jeden z dôležitých dôvodov, prečo študovať na vysokej škole a prečo získať vzdelanie, je naučiť sa, že veci, v ktoré ste celý život verili, nie sú pravdivé a že nič nie je také, ako sa zdá*“ (s. 70–71).

Ako možno interpretovať tento citát? Zodpovedá skutočnosti? Aká je Vaša skúsenosť? Aký bol (ako sa cítil) asi človek, ktorý ho vyslovil? Aký význam má vzdelanie v živote človeka? O úryvku je možné najprv diskutovať bez toho, aby žiaci poznali celý príbeh a až potom doplniť kontext. Žiaci/študenti môžu samostatne či v skupinách dotvoriť tento úryvok, doplniť kontext, vytvoriť mikropříbeh. V otázkach a podnetoch je teda zastúpené predvídanie, hodnotenie, plánovanie a vysvetlenie v súlade s Turnerovou koncepciou (2005).

S jedným úryvkom je možné pracovať na jednej, ale aj na dvoch vyučovacích hodinách a samostatne venovať pozornosť rôznym obsahovým rovinám textu. Prepojiť nasledujúce hodiny či cyklicky sa k jednej časti (príbehu či úryvku) vracat' v priebehu dlhšieho časového úseku, čiže vytvoriť kontinuum, môže pozitívne ovplyvniť a prehĺbiť vnímanie vzájomnej prepojenosti jednotlivých tém etickej výchovy.

Charlie si tiež v tomto románe kladie eticky relevantné otázky, ktoré je možné reflektovať samostatne, ale aj vo vzájomnej súvislosti. Nachádzame tu otázky, ktoré sa dotýkajú morálnej gramotnosti, jej prepojenia s inteligenciou a osobnou zrelosťou. *„Moje mlčanie by zo mňa spravilo Gimpyho komplica. A predsa – mám právo ho vyzradiť? Najviac ma trápi, že keď ma Gimpy posielal so zásielkami, vlastne ma využíval, aby som mu pomáhal okrádať Donnera. Keďže som o tom nevedel, bol som mimo toho – nebol som na vine. No teraz, keď to viem, moje mlčanie zo mňa robí spoluvinníka. [...] Čo je správne? Ironické je, že ani moja inteligencia mi nepomáha pri riešení takéhoto problému“* (s. 85).

Hoci táto časť má podobu dilemy (obdobnej, akú nachádzame aj u Kohlberga), tak nie je nevyhnutné, aby sme viedli žiakov/študentov len týmto smerom. Opäť možno zamerať pozornosť na význam výchovy a vzdelania v živote človeka. Aké má možnosti a limity, v čom spočíva jej význam pre jednotlivca a spoločnosť. Úryvok možno využiť v rámci senzibilizácie na hodinách (nie na úvodných, ak má byť vychovávaný vystavený morálne komplexným a zložitým otázkam, je potrebné, aby bol konfrontovaný najskôr so základmi morálky), ktoré sa zameriavajú na hodnoty, právne a mravné normy v živote. Rovnako je možné ho využiť ako vstup do hodnotovej reflexie, riadenej diskusie na témy, ktoré sa dotýkajú morálnej inteligencie, aj špecifík morálneho vývinu jednotlivca a podobne.

V románe sa nachádzajú aj časti, v ktorých si Charlie začína uvedomovať svoju sexualitu, čo je potrebné zohľadniť a v prípade aplikácie vo výchove adekvátne (primerane veku a téme) spracovať. Jednotlivé úryvky, ktoré vhodne ilustrujú a deklarujú konkrétne aspekty príbehu, je možné začleniť v podstate do každej časti vyučovacej hodiny, resp. hodiny etickej výchovy. V celom románe sú prítomné otázky, napríklad, čo je to šťastie, aký význam má pre človeka rodina, čo je to priateľstvo a podobne. Jeho využitie je preto možné ako pri senzibilizácii žiakov, tak pri nácviku, kedy je možné alternatívne rozpracovanie vybranej časti, doplnenie pokračovania, ďalšie rozvitie načrtnutých situácií.

4 Záver

Reflexia miesta príbehu vo výchove v sebe implicitne obsahuje niekoľko rovín, v rámci ktorých je potrebné vyčleniť základné aspekty ďalšieho skúmania. Ak chceme pristúpiť k aplikácii príbehu vo výchove systematicky a metodologicky je potrebné identifikovať

a charakterizovať ich najmä z eticko-výchovného hľadiska, avšak nemožno opomínať ani všeobecné didaktické zásady.

V príspevku stručne charakterizujeme vybrané základné východiská príbehu vo výchove, počnúc aktuálnymi tendenciami využívania príbehu vo výchove, načrtávajúc jeho vzťah k času, príbeh ako základný spôsob myslenia a s tým súvisiace možnosti jeho aplikácie vo výchove. V neposlednom rade je pozornosť venovaná aj relacionalite príbehu, ako jednému zo základných atribútov príbehu. Príbeh vo výchove nie je spätý len s frontálnou výučbou a hoci je obvykle spájaný s monológom učiteľa, vo svojej podstate má príbeh dialogickú podobu, čo len potvrdzuje zásadný význam vzťahu v príbehu.

V poslednej časti je stručný návrh aplikácie príbehu v praxi, prostredníctvom románu *Kvety pre Algernona*. Plnohodnotná práca s príbehom môže byť nielen prevenciou bezobsažnosti a povrchnosti hodín etickej výchovy, ale zároveň vo výchove vytvára symetriu medzi obsahom a formou, medzi minulosťou a budúcnosťou a v neposlednom rade medzi vychovávaným a vychovávajúcim.

*Štúdia je čiastkovým výstupom projektu UGA: II/5/2019
Príbeh vo výchove a jeho etické implikácie.*

Literatúra

1. Endacott, Jason – Brooks, Sarah. 2012. *An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy*. In *Social Studies Research and Practice*. Vol. 8, no. 1, pp. 41–58. ISSN 1933-5415.
2. Goleman, Daniel. 2011. *Emoční inteligence*. 2. vyd. Praha : Metafora. ISBN 978-80-7359-334-6.
3. Hábl, Jan. 2013. *Učit (se) příběhem*. 1. vyd. Brno : Host. ISBN 978-80-7294-901-4.
4. Žilínek, Martin. 1997. *Étos a utváranie mravnej identity osobnosti*. 1. vyd. Bratislava : IRIS. ISBN 80-88778-60-3.
5. *Inovovaný štátny vzdelávací program. nižšie stredné vzdelávanie – 2. stupeň základnej školy*. [citované 5. mája 2019] Dostupné na: (http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/svp_nsv_6_2_2015.pdf).
6. *Inovovaný štátny vzdelávací program. Pre gymnáziá so štvorročným a päťročným vzdelávacím programom* [citované 10. októbra 2019] Dostupné na: (http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/eticcka_vychova_g_4_5_r.pdf).
7. Keyes, Daniel. 2019. *Kvety pre Algernona*. 1. vyd. Bratislava : Lindeni. ISBN 978-80-566-0896-8.
8. Králik, Lubor. 2015. *Stručný etymologický slovník slovenčiny*. 1. vyd. Bratislava : VEDA. ISBN 978-80-224-1493-7.
9. Lencz, Ladislav. 1993. *Metódy etickej výchovy*. 1. vyd. Bratislava : Metodické centrum. ISBN 80-85185-53-9.
10. Lukasová, Elisabeth. 1997. *Logoterapie ve výchově*. 1. vyd. Praha : Portál. ISBN 8071781800.
11. Turner, Mark. 2005. *Literární mysl. O původu myšlení a jazyka*. 1. vyd. Brno : Host. ISBN 80-7294-130-5.
12. *Pedagogicko-organizačné pokyny 2018/2019. 2018*. [online] Bratislava : Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky [citované 10. mája 2019]. Dostupné na: (<http://www.minedu.sk/data/att/13081.pdf>).

13. Sternberg, Robert. J. 2017. *Láska je příběh. Nová teorie vztahů*. 1. vyd. Praha : Portál. ISBN 978-80-262-1167-9.
14. Vacek, Pavel. 2008. *Rozvoj morálního vědomí žáků*. 1. vyd. Praha : Portál. ISBN 978-80-7367-386-4.
15. Zelina, Miron. 2010. *Teórie výchovy alebo hľadanie dobra*. 2. vyd. Bratislava : SPN. ISBN 978-80-10-01884-0.

Kontakt

Mgr. Lenka Magová, PhD.

Katedra všeobecnej a aplikovanej etiky, FF UKF v Nitre

Hodžova 1, 949 74 Nitra

lmagova@ukf.sk