

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Tvorivé a kritické myslenie v príprave učiteľov etickej výchovy

Igor Lomnický a kol.

Nitra 2019

Názov:

Tvorivé a kritické myslenie v príprave
učiteľov etickej výchovy

Autori:

doc. PaedDr. Igor Lomnický, PhD.
PhDr. Andrea Lesková, PhD.
Mgr. Lenka Magová, PhD.

Recenzenti:

doc. PaedDr. Ľubica Predanocyová, PhD.
Mgr. Eva Pechočiaková Svitačová, PhD.



Prax v centre
odborovej didaktiky,
odborová didaktika
v centre praktickej
prípravy

Táto práca bola podporovaná Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe Zmluvy č. APVV-15-0368. Je výstupom projektu Prax v centre odboro-vej didaktiky, odborová didaktika v Centre praktickej prípravy.

ISBN 978-80-558-1460-5

EAN 9788055814605

Obsah

Úvod	4
1 Stratégie osobnostného a prosociálneho rozvoja učiteľa etickej výchovy ...	6
1.1 Premýšľanie o mravnosti a tvorivej realizácii prosociálnosti v etickej výchove	9
1.2 Tvorivé a kritické myslenie ako súčasť formovania osobnosti v etickej výchove	12
1.3 Etická výchova k tvorivému a kritickému objavovaniu ľudskej podstaty	14
2 Mravný vývin osobnosti v kontexte sociológie výchovy a médií	18
2.1 Média v súčasnej spoločnosti a etické výchovné stratégie	20
2.2 Špecifiká mediálnej výchovy v rámci podpory kritického myslenia	23
2.3 Námety na tvorivú podporu kritického myslenia	30
3 Výučbový proces etickej výchovy v tvorivom a kritickom kontexte	32
3.1 Progresívne role učiteľa etickej výchovy	32
3.2 Aktuálne trendy v koncepcii a metodike etickej výchovy	40
3.3 Kritická reflexia obsahového zamerania etickej výchovy	43
3.4 Koncepčnosť a autentickosť študijného profilu etickej výchovy	45
3.5 Skúsenosť a kritické myslenie v kooperácii so zážitkom v etickej výchove	49
4 Rozvoj tvorivého a kritického myslenia vo vybraných koncepciách etickej výchovy	53
4.1 Rozvíjanie tvorivého a kritického myslenia v oblasti etickej komunikácie	53
4.2 Dialóg ako kultivovaný nástroj kritického myslenia	56
4.3 Umenie a literatúra ako spôsob tvorivého a kritického myslenia v etickej výchove	58
4.4 Tvorivé využitie vybraného literárneho diela na hodinách etickej výchovy	61
4.5 Aktivity na tvorivý osobnostný a prosociálny rozvoj v etickej výchove	66
4.6 Návrhy vyučovacích hodín v interdisciplinárnom prieniku tematických celkov etickej výchovy	72
Záver	79
Literatúra	81

Úvod

Vysokoškolská učebnica je orientovaná na stratégie výučbového prístupu v etickej výchove. Z hľadiska koncepcie je východiskovým námetom rozvíjanie osobnostných a prosociálnych kompetencií v príprave učiteľa etickej výchovy. Podstatným prvkom mravného formovania osobnosti učiteľa je tvorivé a kritické myslenie, ktoré je kľúčovou súčasťou teoretického a didakticko-metodického modelu etickej výchovy. V súlade s názvom publikácie je spracovaný text usporiadaný od teoretického prezentovania eticko-výchovných, sociologických, literárno-kultúrnych postulátov etickej výchovy až po aplikáciu tvorivého a kritického myslenia vo vybraných koncepciách etickej výchovy do pedagogickej praxe. Prepojenie teórie a praxe v oblasti rozvíjania tvorivosti a kritického myslenia je aktuálnou požiadavkou súčasného progresívneho modelu výchovy a vzdelávania. Etická výchova ako formačný predmet v škole umožňuje otvárať témy hodnotového spektra s intenzívnym etickým komunikačným rámcom. Aplikácia didakticko-metodického modelu prostredníctvom realizovania koncepcie tvorivo-humanistickej výchovy je prirodzenou a integrálnou súčasťou jednotlivých výučbových krokov v štruktúre hodiny etickej výchovy. Z hľadiska dialogickej podstaty etickej výchovy zohráva rozhodujúcu úlohu v rozvíjaní kritického myslenia u žiakov kongruentná osobnosť učiteľa, čomu je v spracovanej vysokoškolskej učebnici venovaná dôležitá pozornosť. Interdisciplinárny rozmer témy motivuje učiteľov k premýšľaniu o integrovaní poznatkov z viacerých vedných odborov a tak si kompletizovať teoretické a metodické portfólio k výučbe jednotlivých tém etickej výchovy.

V súčasnosti vystupuje do popredia v rámci eticko-výchovného prístupu naplnenie pedagogickej línie: prosociálnosť – profesionalita – prax. Ide o aplikáciu ľudského prístupu v rámci autentického osobnostného vzťahu učiteľ – žiak. Bez akceptácie a identifikovania osobnostných špecifik nie je možné vstúpiť do dialógu a podnecovať kritické myslenie. Profesionalita učiteľa etickej výchovy je spojená so stotožnením sa s hodnotovým zameraním predmetu, ktorý je predovšetkým založený na osobnostnom formovaní žiakov. Ide o víziu výučby prostredníctvom rozvíjania kritického myslenia, s minimalizovaním memorovania a učenia sa bez hľadania súvislostí s reálnym životom. Aplikácia skúseností s využitím zážitkového modelu je v etickej výchove možnosťou autentickej sebarealizácie učiteľa uplatniť didaktický prístup s vhodne zvolenými metódami a technikami, ktoré budú účinné aj v dlhodobjšom horizonte celoživotnej potreby človeka sústavne kultivovať svoju osobnosť. V publikácii je venovaná pozornosť aktuálnym rolám učiteľa etickej výchovy vzhľadom na meniace sa životné okolnosti. V tomto kontexte je tiež potrebné zo strany učiteľa poznať aktuálne trendy v koncepcii a metodike vyučovania etickej výchovy, čomu je taktiež venovaná samostatná podkapitola vysokoškolskej učebnice. Nevyhnutná je aj kritická reflexia obsahového zamerania etickej výchovy

a z toho vyplývajúca inovácia študijného programu, ako aj zmena výchovného štýlu učiteľa etickej výchovy. Ide predovšetkým o aktualizáciu didaktického a metodického prístupu s využitím metód predovšetkým na rozvíjanie tvorivého a kritického myslenia. Súčasťou publikácie sú aj námety na realizovanie výučby etickej výchovy v reálnej pedagogickej praxi v podobe navrhovaných aktivít a celých vyučovacích hodín v interdisciplinárnom prieniku tematických celkov etickej výchovy.

1 Stratégie osobnostného a prosociálneho rozvoja učiteľa etickej výchovy

Dlhodobý cieľ etickej výchovy z hľadiska osobnostného a prosociálneho rozvoja spočíva v naplnení ambície byť lepším človekom. Ľudskosť v kontexte etickej výchovy nie je o dokonalosti, dosiahnutí všetkých cieľov, o nástojčivom naplnení ašpirácií v osobnej i profesijnej sebarealizácii a neprirodzenom perfekcionizme. V osobnom vývine človeka je však neospravedlniteľné premrhanie času k osobnostnému progresu a sebazdokonaľovaniu. Tak, ako si môžeme dovoliť dočasne neuspieť v kariére, nemôžeme si dovoliť nemať čas na lásku, rodinu, na útulný domov, na priateľov, kamarátov, kolegov a na prospešnú kultúrnu, vzdelávaciu, záujmovú či športovú činnosť. Pozitívny prístup k životu znamená tešiť sa z prítomnosti ľudí, s ktorými spolužitie nám dáva zmysel života. Niekedy je stimulujúce tešiť sa aj z vecí, ktoré nám robia radosť. Problémom však je, keď sa človek lepšie cíti v dotyku s vecami ako v spoločenstve ľudí. Skrátka, žijeme v ustavične plynúcom prúde interakcií, uvedomujeme si svet ako pohyb, v ktorom je existencia každého z nás iba okamihom, iba naplnením obmedzených možností, ktoré nám vyhradil čas a priestor nášho jestvovania. Nie je ťažké uvedomovať si kolobeh prírodných procesov, ale skôr je problémom priznávať sa k časovosti všetkého, čo je ľudské. Prioritne je však dôležité nerezignovať na prvotné povolanie – byť človekom vždy a všade. V praktickom konaní to zároveň znamená prosociálne sa činiť, spolupracovať, pomáhať a tolerovať, rešpektovať a milovať druhého človeka. Cesta k šťastiu vedie cez štedrosť a múdrosť a čím viac dobrého spravíme, tým viac sa budeme cítiť šťastnejší, ale aj potrebnjší a sebavedomejší. Človek je o to pevnejší a o to väčšia je jeho nádej, čím silnejšia je jeho viera. A z dokonalej viery vzniká dokonalý život. Dobrého človeka láska ťahá k životu, lebo láska je plná ľudskosti a ľudskosť je plnosťou lásky. Ako človek naplní vlastné možnosti tvorivého bytia a lásky, závisí vo veľkej miere od charakteru a kvality sociálneho prostredia, v ktorom človek žije a od pôsobenia ľudí, ktorí sú v jeho bezprostrednom dotyku.

Každá spoločenská doba je potenciálne žičlivá na etické konanie a kongruenciu slov a činov. Pozitívna motivácia etickej výchovy vychádza z premisy, že túžba byť dobrým človekom drieme v každom z nás. Nie však každý sa dokáže v pravý čas vymaniť z osídiel egoizmu, nepravnej lásky k sebe a falošnej predstavy o živote a priskoro rezignuje bez toho, že by sa usiloval vtlačiť životu svoju pečať jedinečnosti, neopakovateľnosti a originality. Dobro v človeku je obyčajne ovocím nezištného, poctivého a úprimného vzťahu k životu. Imperatívom pre človeka v každej dobe je ísť cestou dobra, mravnosti, legálnosti a lásky. Či však chceme alebo nie, dejiny ľudstva sú sprevádzané bojom dobra a zla v kontexte interpersonálnom, interskupinovom, lokálnom aj globálnom. Svet ľudí, ak chce pokračovať, musí prekonávať

nával zloby, závidi a nenávisti, niet iného východiska. Zdá sa však, že dnešní ľudia neprezieravo opakujú chyby svojich predchodcov. Možno zjednodušene povedať, že človek neustále myslí, miluje a nenávidí tak ako pred stáročiami. A tak, ako pred časom, aj dnes kráča vedľa seba človek plný čistej lásky, obety, pokory, úcty a harmónie s človekom natoxikovaným nenávisťou, zlobou, nepokojom, nechotou, lenivosťou a intoleranciou. V konfrontácii s problémovosťou a zložitosťou súčasného života načim nám byť ľuďmi dobrými, priateľskými a tvorivými, aby sme humanizovali vzťahy, pozitívne pretvárali seba a iných, a tak vstupovali do dejín času nezabudnutí. Budme tými, ktorí prinášajú dobroprajnosť, veľkodušnosť, múdrosť, vtip a láskavý humor, no nadovšetko seba a svoje srdce. Nemôžeme sa tešiť z harmónie v medziludských vzťahoch, pokiaľ sa nenaučíme pozitívnemu správaniu voči sebe navzájom. Personálnu obnovu humanity je možné uskutočniť predovšetkým prostredníctvom zvyšovania senzibility pre svet osobností, ktorý je v bežnom živote zastieraný svetom vecí. Osobitne je potrebné poukázať na vyššiu mieru citlivosti a uvážlivý spôsob komunikovania v medziludských vzťahoch. Ak sa vieme dorozumieť s ľuďmi, vieme si vytvoriť aj príjemné bezkonfliktné prostredie. Vážnosť a hodnotnosť svojmu životu dávame predovšetkým prostredníctvom svojej invencie, tvorivosti a originality.

Etická výchova posilňuje prosociálnu víziu v uvedomení si skutočnosti, že priateľská dôvera v život nás motivuje k hľadaniu svojho miesta v ňom, ale zároveň sa usilovať, aby bolo miesto pre každého. Usilujme sa šíriť optimizmus, ktorý nám dáva silu, prináša nádej, vieru a lásku. Svet potrebuje čoraz viac lásky, krásy, harmónie a porozumenia, a to si žiada od nás iniciatívu srdca, robiť svet lepším a krajším a zároveň otvoriť sa pre prijatie pozitívnych impulzov od druhých. Každý deň môžeme zlepšiť už len tým, ako k nemu pristupujeme. Namiesto toho, aby sme bojovali proti životným okolnostiam, naučme sa prijať skutočnosť: svet sa netočí len okolo nás a my sa musíme tiež prispôbiť okolnostiam, a tak nájsť vnútorný pokoj a hlboké porozumenie pre ľudský svet. Využime preto každú chvíľu na láskyplné, pozitívne, tvorivé myšlienky, ktoré sú nádejou pre dobré skutky. Konkretizácia nádeje spočíva aj v tom, že život prinášajúci množstvo hodnotných činov je životom plným pozitívnych zmien. Je potrebné na ne reflektovať a nevypočítavým spôsobom uskutočniť model prosociálnej reciprocity. Dôležité je však aj to, aby nám fungovala pamäť srdca, teda vďačnosť. Ľudský poriadok života spočíva v skutočnej aplikácii vernosti a dôvery. A či už je to u konkrétnej osoby alebo v spoločenskom ponímaní, ak upadá dôvera a vernosť, oslabuje sa aj autentická ľudskosť. Veriť druhému, znamená dôverovať mu. Bez týchto kľúčových atribútov prestáva byť život ľudsky príťažlivým. S vernosťou úzko súvisí nádej, ktorá je zvláštnou formou dôvery – dôvery v budúcnosť. Bez nádeje sa strácajú tvorivé a perspektívne sily v človeku. A tam, kde je dôvera a nádej, je aj láska. V prosociálnom ponímaní je v ľudskom živote cez lásku sprítomnená priateľská dôvera, ako integrujúci kód

ľudskosti v zmysle vzájomného zblížovania, porozumenia, žičlivosti a veľkodušnosti.

Z hľadiska etickej výchovy v súvislosti s témou ľudskosti je však potrebné poukázať aj na problém izolovanosti súčasného človeka. Prejavuje sa to neochotou budovať autentické vzťahy, ale aj neschopnosťou nájsť si spriaznenú dušu s prienikom spoločného myšlienkového a emocionálneho sveta. Pre človeka nie je problémom samota, ktorú potrebuje pre načerpanie síl a niekedy aj pre cielene odpútanie sa od verejne činného života. Prežívanie v samote je aj prejavom autentického duchovného života ľudí, ktorí sú v tej chvíli spojení s ostatnými prostredníctvom špecifického komunikačného média. Samota týchto ľudí je plnosťou ich života, či už v mnohorakej podobe tvorivého alebo duchovného. Problémom súčasnosti je osamelosť človeka, jeho izolovanosť a odtrhnutosť od života. Nemožno pravdaže hovoriť o pretrhnutí všetkých sociálnych väzieb, i keď nemožno vylúčiť ani takýto prípad, reflektujúci na realitu súčasného života. Etický pohľad spočíva v tom, že osamelá bytosť v podstate chce byť vo vzťahu, je to jej neuspokojená potreba. Avšak často nastáva bumerangový efekt nežiaducej návratnosti negatívneho správania. Už nikto nestojí o spoločnosť človeka, ktorý ponižoval, pohrdal, obviňoval, využíval iných v svoj prospech alebo závidel a videl v druhom len nepriateľa. Sú však ľudia, ktorí sa dostali na perifériu spoločnosti zruinovaním vlastného života, alebo sa o to postaral niekto iný. Niekedy je to rýchly proces dramatického sociálneho pádu. V tomto prípade sú potrebné solidárne prejavy podpory a pomoci k návratu aspoň k úrovni minimálnej sociálnej dôstojnosti.

Sociálny rozmer etickej výchovy eliminuje pocit nežiaducej osamelosti. Ale stretávať sa ešte neznamená priateľiť sa, nájsť komunikačné porozumenie a ľudsky sa zblížovať. Nemôžeme byť súčasťou spoločenstva ľudí, ktorí zdieľajú spoločné hodnoty a vzájomne si rozumejú, ak za každých okolností hľadáme len seba a profit pre seba. Vždy je však čas na zmenu v nás, vždy je čas na prejavenie ľudskosti, na iniciatívu rozumu a srdca. Pokiaľ budeme mať v sebe zvnútornenú vieru, nádej a lásku, neexistuje prekážka, ktorú by sme nemohli prekonať. Sú to pojmy, ktoré obsahujú všeobecné ľudské skúsenosti (nielen kresťanské). Musíme vybudovať základy viery v seba samých, aby sme posilnili svoje presvedčenie. Ak sú základy v tomto zmysle dosť silné, sme schopní rýchlo zahnať strach, ktorý sa pokúša nahlodať našu vieru. Celoživotný proces osobného rastu je záväzkom úprimnosti k sebe samému.

Etická výchova pracuje s humanistickými koncepciami, ktoré reflektujú človeka ako bytosť povolánú na slobodnú tvorbu svojho života, ktorá dobrovoľne prijíma základné etické imperatívy ľudského žitia, ktorá pomáha kreovať takú osobnosť, ktorá slobodne koná dobro a preberá zodpovednosť za svoje činy, konania, správanie a v plnej miere si uvedomuje aj dôsledky svojich rozhodnutí s vedomím vlastnej účasti na vykonaných činoch. Sloboda sa týka predovšetkým duchovnej dimenzie

osoby, jej schopnosti sebauvedomovania, sebaovládania i sebarealizácie v kontexte ľudskej dôstojnosti, ktorá vyplýva z prirodzenosti človeka. Dôstojnosť človeka si teda vyžaduje, aby konal na základe vedomej a slobodnej voľby, t. j. podľa svojich vnútorných pohnútok a rozhodnutí a rešpektoval mravné a právne normy. Človek by nemal konať impulzívne, z donútenia, ale v súlade so svojím svedomím a na základe interiorizovaných noriem. U každého z nás to znamená využívať vlastnú slobodu v poznaní pravdy a hľadanií cesty k nej. Rešpektovanie pravdy o človeku vo všetkých dimenziách jeho života umožnia realizáciu zodpovednej výchovy, ktorá je zacielená na reálne dobro ľudskej osoby. Rešpektovanie mnohorakosti dimenzií života človeka otvorí možnosť ducha človeka vstúpiť do plnosti reality i celého života osoby, čo umožní osobné sebaopoznanie, ktoré je základom pochopenia i rešpektovania subjektu druhého človeka, ako aj seba samého. Takto sa otvára horizont naplnenia zmyslu svojej bytostnej existencie v časovej dimenzii (Michalov, 2000, s. 110). Humanizmus integruje vyššie hodnoty, ktoré sa vzťahujú k ľudskému životu v sociálnom zmysle, ale tiež implikuje záväznosť, ktorú má človek akceptovať a pokladať za svoju povinnosť a za príkaz svojej vlastnej prirodzenosti. Hodnota ľudského života je daná nám samým a kvalita života je vlastne naplnením tejto hodnoty. Z pohľadu etickej výchovy je potrebné rozvíjať prosociálne postoje pre obnovu humanity a k duchovným hodnotám. Cieľom etickej výchovy v rámci tvorivo-humanistickej koncepcie je dosiahnutie osobného dobra, šťastia a spokojnosti človeka v prepojení na sociálnosť bytia, ktorá je integrálnou súčasťou autentickej osobnosti. Celá koncepcia etickej výchovy k prosociálnosti je modelom pozitívneho prístupu k človeku v intenciách morálnosti a mravnosti.

1.1 Premýšľanie o mravnosti a tvorivej realizácii prosociálnosti v etickej výchove

V rámci tvorivého a kritického zamýšľania sa nad eticko-výchovným formovaním človeka je žiaduce formulovať pravdivý obraz o človeku. Problém mravnosti človeka sa viaže na človeka preto, lebo je osoba – je niekto. To znamená, že ide o prejav rozumu a vôle, myslenia a konania. Taktiež je dôležité porozumenie vzťahu osoby a osobnosti v rámci výchovy človeka, aby sa mohol sformovať v autentickú duchovnú osobnosť, a tak participovať na spoluutváraní osobnostných vzťahov. Osobnosti sformovanej duchovnou osobnosťou zodpovedá psychologický prototyp celostnej a kultivovanej osobnosti. Toto je kľúčové nasmerovanie formácie človeka k jeho osobnostnej integrite a sebaidentite ako výsledok obojstrannej identifikácie osoby a autentickej osobnosti. Osobnosť sa teda rodí vo vnútornom sebauvedomení človeka v intenciách inakosti, jedinečnosti a originality. Pod mravnou výchovou sa rozumie to, že ide o ľudskú záležitosť. Mravná výchova je teda premyslené konanie, ako sa stať dobrým človekom. Z toho vyplýva, že výchova k mravnosti má zmysel len ako osobné a osobnostné formovanie. V našej pozornosti nevyhnutne

musí byť človek ako morálny subjekt, ktorý si uvedomuje svoju hodnotu a je si vedomý toho, či žije morálne alebo nemorálne. Ako jediný zo všetkých živých bytostí človek vníma seba ako subjekt v morálnom horizonte a zároveň je sám pre seba predmetom uvažovania. Mravné konanie človeka spočíva v schopnosti prežiť, premyslieť a precítiť ľudskú vzájomnosť, prijať, rešpektovať a milovať iného, otvoriť sa spoločenstvu, rešpektujúc princípy dialógu, tolerancie a solidarity. Cieľom etiky a etickej výchovy v 21. storočí je formovanie ľudí k vyššej senzibilite a k vzájomnému rešpektu, to znamená k novej kvalite vzťahov, ktorá sa odzrkadlí v zodpovednosti a v spoluzodpovednosti. Etika musí stáť v službe človeka a prispieť k lepšiemu spolužitiu v oblasti vzťahov. Harmónia v medziludských vzťahoch sa však nedosiahne bez uvedomenia si vzájomného pozitívneho správania.

Z etického hľadiska ideálom súčasnosti a súčasného človeka sa javí ideál zodpovednosti. Človek sa taktiež na začiatku 3. tisícročia musí stať nevyhnutne humánnejším. Ak chceme človeka vychovávať k etickému konaniu, musíme mu sústavne venovať pozornosť a vytvárať podmienky pre rozvíjanie základných atribútov ľudskosti, orientujúc sa na prosociálne hodnoty. Orientácia na sociálnosť je orientáciou na prirodzenú dimenziu autentickej osobnosti. Sociálnosť nie je iba niečo „navyše“ v osobe, ale je to jej psychologicko-etická dimenzia, jej plná realizácia, víťazstvo nad egoizmom a istá expanzia, ktorá jej umožňuje rozvíjať vlastné morálne bytie v spoločenstve s ostatnými. Preto sociálnosť je svojou povahou etickou a duchovnou hodnotou. Etickú výchovu – v cieľovom zameraní ako výchovu k prosociálnosti – je teda potrebné prioritne zamerať na osobnostnú formáciu človeka v sociálnom zmysle na rovine emocionálnej, rozumovej a duchovnej. Osobnostný prístup pri výchove a vzdelávaní uľahčuje zodpovedné vnímanie vlastnej osoby, prehĺbvanie identity, celostnejšie porozumenie seba a druhých. Súvisí to s otázkou podporovania sebaúcty a sebaoceňovania, vedome sa zbavujúc egoistických tendencií, a tak sa mravne dôstojne realizovať v živote.

Z hľadiska etickej výchovy je potrebné, aby človek bol v autentickom osobnostnom vzťahu z individuálno-etického hľadiska, ale taktiež konal sociálno-eticky, budoval spoločenstvo na princípe dialógu, tolerancie a solidarity. Skutočný dialóg je nielen cestou k osobnosti, ale aj cestou k utváraniu osobnosti. Má premieňajúcu úlohu, pretvára ľudí na bytostne si navzájom blízkych. V dialógu vystupuje moment transparentie. V ňom človek nielen priamo reflektuje svoju osobu a druhé osoby v ich nezastupiteľnej hodnote, ale premieňa aj celkovú atmosféru svojho vzťahu k druhým ľuďom.

Prosociálnosť vychádza zo základného poňatia humanity. Každá ľudská bytosť má v sebe prvky prosociálnosti – dobro, pravdu a lásku. Humanistické koncepcie prezentujú človeka ako morálny subjekt, ktorý má tvorivý potenciál, má svoje ľudské kvality, svoj vnútorný svet – cíti, túži, miluje, má svoje hodnoty. Pritom si však aktívne formuje vzťahy k svojim blízkym i k iným ľuďom.

Prosociálne správanie berie do úvahy situácie druhej osoby. Usiluje sa jej všemožne pomôcť a vlastným konaním situáciu druhej osoby zlepšiť – pozorným počúvaním, empatickým vciťovaním, ochotou pomôcť v núdzi, prekonať životné ťažkosti v osobnom a profesijnom živote, dávať podporu v trápení a chorobe, ale zároveň zdieľať radostné prežívanie a byť žičlivý, prajný a štedrý v pozitívnych prejavoch. Ide o prirodzené prosociálne prejavy každodennosti v podobe úprimného záujmu, vzájomnej akceptácie, prispôsobenia sa, priateľského správania a aktívnej pomoci jedného človeka k druhému na základe premyslenia a precitenia ľudskej vzájomnosti a uvedomenia si konkrétnej situácie, v ktorej sa človek nachádza. Prosocialná osobnosť tým potláča vlastný individualizmus a egoizmus a má vnútornú motiváciu poskytovať nezištné služby iným ľuďom. Prosocialne správanie podporuje komplementaritu v sociálnych vzťahoch, ktorá má konkrétnu podobu: kongruentnosť, komunikatívnosť, otvorenosť, úprimnosť, žičlivosť, solidaritu, úctu k sebe aj k druhým ľuďom a tvorivý prístup pre naplnenie sebarealizačných aspirácií. Ako uvádza R. Spiazzi (1997, s. 134) „sociálne vzťahy sú charakterizované objektivnosťou lásky, čiže hľadaním a rešpektovaním objektívneho dobra a prekračovaním hraníc vlastného egoizmu; nezištnosťou lásky, keď dávame bez toho, aby sme si nárokovali, že nám to bude vrátené; obetavosťou lásky v podobe spontánnej sebaodovzdanosti, oddanosti službe druhým; vnútornosťou lásky v podobe prehlbovania dôverného duchovného vzťahu; veľkodušnosťou lásky, robiť dobročinnosť nad rámec toho, čo je človek povinný a vedieť odpúšťať“. Prosocialnosť teda tvorí významnú hodnotovo-vzťahovú štruktúru osobnosti. Človek by mal byť vo svojom správaní rozumný, spravodlivý, statočný a mal by byť aj mierny. Ak spomenuté vlastnosti umocňuje činmi, je predpoklad, že sa v ňom hlboko zakorení. Možno ich získať prirodzenou silou a námahou. Veľkú úlohu pri tom zohráva aj jeho mravný postoj. Možno teda všeobecne skonštatovať, že existuje veľa ciest, ktoré vedú k tomuto cieľu. Človek je morálnym a tvorivým subjektom, ktorý je prístupný k pestrosti diania v živote. Neustále sa prekonáva vo všetkom, čo robí, čo si myslí, čo hovorí, ako v danej chvíli koná, rozhoduje sa, poznáva a uskutočňuje. V rámci výchovy k prosocialnosti nejde len o víziu naplnenia potenciálnej ľudskej existencie. Prosocialnosť je konštantou ľudského bytia, je súčasťou ľudskej podstaty. Sú známe viaceré definície prosocialného správania. Autori P. H. Mussen a N. Eisenberg (1977) definujú prosocialne správanie ako „činnosť s úmyslom pomôcť alebo prospieť inej osobe alebo skupine osôb bez toho, aby nositeľ tohto správania očakával najakú odmenu“ (Žilínek, 1997, s. 179).

V globálnych etických súvislostiach stav ľudskej spoločnosti v 21. storočí nás núti zamyslieť sa nad prosocialnými prejavmi v správaní: k priateľstvu, láskavosti, štedrosti i angažovanosti sa pre dobro iných. Motivačné faktory prosocialného správania zahŕňajú všeobecnú zameranosť pomáhať iným a hodnoty prisudzované aktom kooperácie, darovania, štedrosti. Rozhodujúcim determinantom je empatia

obohatená objektívnou skúsenosťou. Situačné faktory prosociálneho správania zahŕňajú vhodné podmienky na pozitívne sociálne správanie – buď ho posilňujú alebo zoslabujú. Nemožno zabúdať, že človek žije svoj život v sociálnom prostredí, kde sa stretáva s inými ľuďmi, je s nimi spojený spoločnými cieľmi, potrebami, záujmami, závislosťou či v rodine, na pracovisku alebo medzi priateľmi. Prosociálnosť umožňuje prirodzenú integráciu človeka do života, jeho dôstojnú sebarealizáciu v podobe sebaoslobodenia, hodnotovú stabilizáciu, motivačnú aspiráciu a utváranie konštruktívnych medziludských vzťahov.

1.2 Tvorivé a kritické myslenie ako súčasť formovania osobnosti v etickej výchove

Kritický postoj k formovaniu prosociálnej osobnosti je celoživotným úsilím v dlhodobom motivačnom horizonte etickej výchovy v kontexte myšlienky J. Pelikána (2002) pomáhať byť tým, kým potenciálne mám byť, teda aktívnym tvorcom kultúry ľudského života, ľudských hodnôt, obhajovať ľudské práva v zmysle dôstojnosti a slobodu vo všetkých jej podobách. Prosociálnosť má obrovský význam pri utváraní identity osobnosti. Prejavuje sa to najmä v poskytovaní pomoci bez nároku odmeny v ťažkých životných situáciách, kedy druhý človek potrebuje, hľadá pomoc, istotu v zvládnutí nepredvídaných ťažkostí, reakcií či situácií. Veľmi dôležitý a zároveň aj určujúci moment v ľudskom živote je pozitívnosť vo vzťahu. C. R. Rogers zdôrazňuje, že k zmene osobnosti dochádza predovšetkým pri prežívaní vzťahu. Skúsenosti pozitívneho vzťahu sú určitým východiskom vývoja človeka v pozitívnom smere a treba spomenúť, že vývoj a zmeny osobnosti majú svoje klady aj zápory, je to subjektívny vnútorný proces. „Osobnosťou človeka sa rozumie jedinečnosť jedného každého jednotlivého človeka, ktorý má svoj základ v tom, že človek seba samého pozná ako odlišného od všetkých ostatných ľudí a vôbec od všetkého iného a k sebe samému a všetkému zaujíma postoj“ (Michalov, 2000, s. 12). Osobnosť je dynamický pojem určenia, ktoré sa musí v procese ľudského života uskutočniť. Ide o autentické poznanie seba, o permanentnú prácu na sebe samom, schopnosť prekonávať prekážky, oslobodzovať vlastné životné sily a kreativitu. Týmto sa človek stáva aktívnejším, efektívnejším v jednotlivých oblastiach života. Vzrastá jeho vnútorná sila, vitalita, harmónia a tvorí vlastné pozitívne hodnoty.

V tomto kontexte možno pripomenúť koncepciu amerického psychológa E. Eriksona, ktorý si všíma obsahovú stránku mravného vývinu, teda úlohy, ktoré človek musí riešiť v jednotlivých vývinových štádiách svojho života. Vyprofiloval dve línie pre naplnenie výchovného poslania v prevažujúcej pozitívnej alebo negatívnej konštelácii. Ide o koncepciu životných fáz, ktorými človek nevyhnutne prechádza. Zmyslom tejto koncepcie je postupné potvrdzovanie identity a morálnej integrity osobnosti pre tvorivý a naplnený život. Jednotlivé životné fázy sú inšpiráciou pre etickú výchovu, či už v rodine alebo v inštitucionálnej podobe celoživotného vzdelávania,

pre rozvinutie tvorivých potencialít a možností každého jednotlivého človeka slobodne hľadať svoju cestu životom. V kontexte etickej výchovy je relevantné reflektovať na kľúčové postuláty formačného procesu v podobe dôvery, autonómie, iniciatívy, rozvíjania zručností, prehlbovania identity, autenticity vo vzťahoch, tvorivého prístupu v osobnom a profesijnom živote a jeho zmysluplnej završenosti v starobe.

Rešpektovanie jedinečnosti a originality osobnosti vyžaduje okrem vystihnúť obsahu jednotlivých prvkov i zachytenie ich úloh v celku duševného života. Tie sú príspevkom k utváraniu sa štruktúre osobnosti. Schopnosť tvorivého vyrovnávania sa s požiadavkami a nárokmi života je podmienená osobným zvládnutím rozporu medzi sledovaním prirodzeného vývoja, rozvoja vnútornej nezávislosti a spontánnosti a požiadavkami prispôbiť sa spoločenským normám a vzorom. Dochádza k integrácii, teda k procesu, ktorý smeruje ku kongruentnej podobe osobnosti. Ľudská osobnosť je zložitým, fascinujúcim javom, ktorý si napriek sústredenému skúmaniu zachováva prvky tajomna. Zložitá povaha osobnosti je len jedným dôvodom pre rozmanitosť teórií a ďalším dôvodom sú rozdielne prístupy jednotlivých teoretikov. Teórie osobnosti nám umožnili nový pohľad na život, sú istým obohatením, vysvetlili nám aj naše vlastné správanie a vyjasnili dôvody, prečo sa ľudia v našom bezprostrednom okolí správajú tak a nie inak. Preto je nevyhnutné prehlbovať poznatky o človeku nielen v psychologickom, pedagogickom a sociologickom zmysle, ale predovšetkým aj z pohľadu filozofickej antropológie, metafyziky, etiky a etickej výchovy. Tým sa nám prehĺbi podstata človeka, pravda o človeku a jeho morálnej integrite. Otvárame si tým priesor do zložitého poznávania človeka a pochopenia kognitívnych a emocionálnych motivácií pre jeho konanie. Je to zároveň inšpirujúce posolstvo pre každodenný osobnostný a duchovný rast v rámci eticko-výchovného formovania človeka. Ak človek pochopí, že život je životom služby, dávania, odovzdávania, žije slobodne, autenticky, zodpovedne a zmysluplne. Osobnosť podľa Paula Tourniera – aj v najvyššom štádiu svojej vyvinutosti – je niečím zásadne nekompletným, čo nemôžeme uchopiť a čo uniká nášmu dosahu (in Michalov, 2000, s. 190). Len udržiavaním rovnováhy medzi modlitbou a zmysluplnými činmi, náš život napreduje a naplňa naše ideály do života. Tak to konštatuje aj významná osobnosť slovenskej literatúry M. Rúfus, keď prirovnáva ľudský život k existencii nad priepasťou, nad ktorou nás drží pavučina modlitby, iniciatíva srdca. Náš život je podriadený neúprosnému zákonu hľadania rovnováhy. Dialóg so životom sa vytvára dávaním a bráním. Z pohľadu etickej výchovy k prosociálnosti môžeme konštatovať, že ten kto dáva, zároveň aj dostáva, a tak sa stáva podporovateľom príťažlivého osobnostného sveta.

Vstúpiť do dialógu znamená oslobodiť sa od egoistických motivácií, prijať inakosť, dôstojnosť a hodnotnosť druhého a interiorizovať ľudskú vzájomnosť. I ten najšťastnejší život je neustálym bojom ako sa postaviť problémom, ktoré prináša v podobe vnútorných i vonkajších konfliktov. Ide o to prijať všetko, čo prichádza, so

všetkými handicapmi, utrpením, komplexmi a nespravodlivosťou. Avšak, ak počúvame svoj vnútorný hlas, náš život získa dôveru, pokoj, harmóniu a znovu sme schopní jasne vnímať realitu a správne sa rozhodovať. Plodný a tvorivý život je realizáciou myšlienky. Osobnosť nie je nejaká konštrukcia, ktorú by mohol odhaliť objektívny prieskum. Tvorí sa subjektívnym rozhodnutím, ktoré vyplýva z morálnej voľby. Veď predsa je známe, že všetci si musíme svoje skúsenosti prežiť sami. Na svete je miesto pre každého, ale musíme ho hľadať a nájsť, snažme sa byť optimistami, lebo optimizmus nám dáva silu, prináša nádej a dôveru v život. Svet potrebuje čoraz viac lásky, krásy a harmónie, porozumenia, a to si žiada otvoriť srdcia. Najprv si musíme urobiť poriadok sami v sebe a potom budeme môcť poskytnúť aj pomoc a službu blíznym. Usilujme sa mať v živote určitý cieľ, overiť si vo vlastnom vnútri, či je správne to, čo robíme. Každý deň môžeme zlepšiť už len tým, ako k nemu pristupujeme.

Kritické myslenie a deklarovaný rešpekt k človeku zahrňuje aj rešpekt k právu na sebaurčenie, pretože práve slobodné a zodpovedné rozhodnutie utvára osobnosť. Práve tým, že sme ľuďmi, potrebujeme formovať svoje svedomie, aj etické vedomie a poznať etické kritériá a normy. Tieto nám napomáhajú k správne rozlišovaniu a usporadúvaniu hodnôt a tiež k správne riešeniu problémov v osobnom aj profesionálnom živote.

1.3 Etická výchova k tvorivému a kritickému objavovaniu ľudskej podstaty

Model etickej výchovy predpokladá hľadanie a objavovanie cesty k tvorivému prístupu k človeku a ku kritickému poznávaniu. Táto cesta spočíva v tom, že človek sa stáva pre seba tým, čím je pre druhých. Byť dobrým človekom je najzákladnejšia súčasť emocionálneho a duchovného zdravia. Človek by mal byť v prvom pláne dobrým, ako to vyplýva z jeho ľudského konštituovania. Jednoduché pravdy života sa väčšinou prehládajú, prostredníctvom výchovy sa však majú pripomínať. Jedna z tých najpodstatnejších znie: medzi dobrotou a zdravím, telesnou a duševnou pohodou existuje súvislosť. Žiť mravne je jediný spôsob ako žiť v harmónii s ostatnými i so sebou samým. Za základné atribúty etickej výchovy v kontexte rozvíjania sociálnosti v súčasnosti môžeme považovať:

- Pozitívny pohľad na život plný pokoja, pokory a vďačnosti.
- Úctu, porozumenie, toleranciu a rešpekt ako základ, na ktorom stojí život dobrého človeka.
- Čestnosť, poctivosť, pravdivosť a úprimnosť sú najlepšou taktikou pre život.
- Vlúdnosť a priateľskosť vytvárajú pozitívnu klímu v medziosobných vzťahoch aj v spoločnosti.
- Informovanosť o živote a svete, záujem, iniciatíva a tvorivosť nám umožňuje bohatší život.

- Rozširovanie hraníc svojho poznania je cestou k plnohodnotnej sebarealizácii a k osobnostnému kultivovaniu.
- Byť kultúrnym človekom, rozvíjať potenciál duchovnosti a hodnoty prospievajúce životu.
- Rozvíjať kritické myslenie a hlbavým premýšľaním sa dopracovať k skutočným pravdám života (Lomnický, 2015).

Napriek týmto zrozumiteľne komunikovaným cieľom problému výchovy človeka pretrvávajú a možno povedať, že majú spoločného menovateľa: neschopnosť prežiť, premyslieť a precítiť ľudskú vzájomnosť, oslobodiť sa od seba a nadviazať autentický osobnostný vzťah. Poslanie výchovy v nepretržitom plynutí času teda spočíva v navrátení k cieľom ľudského života stať sa človekom a byť stále viac človekom. Etická výchova je príležitosťou pre nový začiatok a zakúšaný zážitok v hľadaní svojho šťastia a radosti. Jednoducho povedané, etická výchova je vzťah a ide v nej o vzťah: ľudsky dôstojný a hodnotný, úprimný, láskavý, dobroprajný a priateľský. Dnes, tak ako neustále, je aktuálny čas výchovy, lebo čas je život a jeho hodnotné využitie je cestou k zmysluplnému životu. Osobitne je aktuálny čas výchovy v rodine, ktorú pokladáme za najprirodzenejšie ľudské spoločenstvo a najvhodnejšie prostredie pre výchovu detí. Zdravé rodinné prostredie pozitívne vplýva na formovanie osobnosti dieťaťa a umožňuje mu ochranu v intímite domova, ale zároveň mu umožňuje cestu svojej vlastnej dôstojnej sebarealizácie. To je zároveň vklad etickej výchovy do rodiny a nadviazanie kontinuity výchovy v škole. Spolupráca rodiny a školy umožňuje harmonizovať model výchovy, ktorý sprostredkúva dieťaťu:

- žiaduci model správania a základnú hodnotovú orientáciu,
- normy a hodnoty mravného správania, vlastnosti, návyky, presvedčenie, postoje a motívy konania,
- vyššiu mieru citlivosti, akceptácie, empatie, kongruencie a lásky k druhému človeku,
- úctu k životu a k jeho rešpektovaniu,
- opravdivú hĺbku života z pohľadu poznania (Lomnický, 2010).

To však predpokladá zrealizovanie takého modelu výchovy a vzdelávania, ktorý v explicitnej podobe reaguje na nové podmienky života spoločnosti, uvedomiac si rodinnú a spoločenskú klímu, v ktorej sa potenciálne vytvárajú možnosti na osobnostné formovanie mladého človeka. Výchovno-vzdelávacie teórie, ale aj pedagogická prax však často zostávajú v hraniciach tradičného autoritatívno-direktívneho chápania výchovy a rigorózne vymedzeného obsahového kurikula, a to zneumožňuje prekonávať bariéry v myslení a konaní. Je však aj iná – tradičná línia výchovy, ktorú chceme, aby bola kontinuálne prítomná: ako prostriedok k utváraniu osobnosti prostredníctvom autentického osobnostného vzťahu. Cieľom výchovy je objaviť hodnotu človeka a v dialógu ju sprítomňovať na báze dôvery, podpory, vzájomného rešpektu a citlivého pedagogického vedenia. Určité riziko vychádzajúce

z takto prezentovanej paradigmy výchovy môže vyplynúť z idealizovania si výchovných etických princípov, interiorizačných mechanizmov a transférov do praktického života. Z toho vyplývajú imperatívy pre súčasnú podobu edukácie, aby teória etickej výchovy bola na jednej strane nositeľom odbornosti a vedeckosti, posúvajúcimi hranice poznania s určitou anticipáciou budúcnosti, ale na strane druhej je nevyhnutné, aby bola v dotyku s reálnou pedagogickou praxou a reflektovala na dynamiku života v intenciách meniacich sa hodnotových orientácií v individuálnom aj spoločenskom kontexte.

Vytvorenie predpokladu aplikácie etickej teórie na báze prosociálnosti jednak v modelovej podobe inštitucionálnej výchovy, ako aj v mnohoúrovňovej forme do občianskej spoločnosti, je veľkou výzvou pre tých, ktorí sa problematikou etickej výchovy zaoberajú. Kvalitatívne posúvanie hraníc života osobného aj sociálneho prostredníctvom etiky je cesta k vlastnému bytiu so sebou samým, k medziľudskej koexistencii, k tolerancii k inakosti v spoločnosti a úcte k prírode. Z toho vyplýva, že kľúčovou témou etickej výchovy je prosociálnosť, ktorá v komplexnom porozumení implicitne zahŕňa všetky atribúty ľudskosti vo všetkých rovinách ľudskej praxe. Ide o rovinu morality, mravnosti, práva a viery. Realita je však diametrálne odlišná od prezentovanej konštruktívnej línie, to nás však nesmie odradiť od trpezlivého výchovného formovania mladého človeka. Vo výchove je to o to ťažšie, že nevyhnutne je potrebné rešpektovať dôstojnosť, jedinečnosť a dosiahnutú sociálnu zrelosť mladého človeka v intenciách motivačného horizontu výchovy v rodine aj mimo nej. K čomu etická výchova povoláva človeka, je predovšetkým uvedomenie si zmyslu morálnej integrity, čo vo vzťahu k ľudskej prirodzenosti znamená úplnosť. Mať integritu, znamená byť úplným človekom – poctivým a mravne bezúhonným. Bez integrity sa nemôžeme stať plnohodnotnou ľudskou bytosťou. Nepoctivosť spomaľuje osobný i sociálny vývoj človeka. Spôsobuje, že nie sme schopní naplno si uvedomiť, že môžeme prežiť život vo vnútornom pokoji, precítiť svoju vlastnú hodnotu a nadviazať zdravé medziľudské vzťahy. Práca na sebe samom a získaná sebaidentita, sebaúcta, sebavedomie sú nielen prejavom vnútornej stability a vonkajšej angažovanosti prijať výzvy života, ale aj zdrojom dôvery pre trvalé budovanie medziľudských vzťahov na báze spolupráce a pomoci.

Zrelé prosociálne postoje sú zároveň aj žiaducou kompetenciou pre súčasnú spoločnosť v pozícii tvrdej konkurencie, konfrontácie a individualisticko-egoistickej tendencie v mnohoúrovňovej vzťahovosti. Aj keď praktický život motivuje k účelnosti, pragmatičnosti a zisťovaniu a dominantnou sa stáva rovina práva ako limitujúci faktor konania pod hrozbou sankcie, predsa len, formovanie svedomia pre alternatívu dobra a dodržiavanie mravnej normy človeka nielen oslobodzujú, ale aj vedie k zodpovednosti, statočnosti, čestnosti a robí ho šťastnejším a dobrotivejším. Je to veľké poslanie etickej výchovy: pripraviť mladého človeka tak, aby našiel svoju cestu životom. I keď sa objavujú čoraz častejšie názory, že výchova individualít neznamená

výchovu individualistov a egoistov, v súvislosti s už naznačenými trendmi spoločnosti, je potrebné citlivým spôsobom rozvíjať humanistické chápanie výchovy pro sociálnej osobnosti s rešpektovaním individuálnej slobody a práva na osobnostný rast na základe zvnútornených morálnych noriem. Cez autentický výchovný štýl etickej výchovy je možné kriticky odkryť hodnotné etické pravdy o sebe, o iných, o svete okolo nás, ktorých objavenie je poslaním etickej výchovy. Teda to podstatné, prečo ma zmysel zaoberať sa etickou výchovou a čo môže uspokojovať všetkých v pozitívnom zmysle, ktorí sú v nej zainteresovaní, je nájdenie vnútorného pokoja, uvedomenie si vlastnej hodnoty, hodnoty druhého človeka a tešenia sa zo života, ktorý žijeme.

2 Mravný vývin osobnosti v kontexte sociológie výchovy a médií

Človek nemôže existovať izolovane od ľudskej spoločnosti a jej kultúry, preto fundamentom každého spoločenského zoskupenia či útvaru je spoločnosť človeka. Ide o princíp vzájomnej súvzťažnosti medzi jedincom a spoločnosťou. N. Elias (2006, s. 35) zohľadňuje integrálnu spoločnosť človeka významom vzťahov k iným ľuďom pre malé dieťa. Malé dieťa je totiž nielen formovateľné, ale potrebuje iných, aby ho tvárnili, potrebuje spoločnosť, aby sa stalo psychicky dospelým. Naše „ja“ je formované sociálnou skúsenosťou. Súhrn procesov vzájomnej interakcie medzi jednotlivcom a spoločnosťou zastrešuje termín socializácia. Vďaka socializácii jednotlivec rozvíja svoju osobnosť, individualizuje sa a stáva sa členom spoločnosti, na strane druhej si spoločnosť v rámci socializácie zabezpečuje fungovanie spoločenského poriadku, ako i svoje prežitie a kontinuitu v čase presahujúcom dĺžku života jednej generácie. V procese socializácie sa človek učí novým poznatkom, osvojuje si kultúru spoločnosti, v ktorej žije a ktorej je členom. Do určitej miery sa taktiež prispôsobuje daným životným podmienkam. Nejde však len o pasívne prispôbovanie sa a splývanie s prostredím, ale o aktívny, tvorivý proces vývoja osobnosti zameraný na seba i na okolitý svet. Práve socializácia každému jedincovi umožňuje dorozumievať sa, konať a žiť v danej spoločnosti. Pomer medzi individuum a spoločnosťou je zásadne pohyblivým a mení sa počas vývinu ľudstva, konštatuje N. Elias (2006, s. 187). Či sa ľudia počas tohto vývinu stávajú šťastnejšími alebo nie, zostáva otázkou. Sociálna prepojenosť jednotlivcov a vedomie vzájomnej potrebnosti s inými sú príznačné pre každú spoločnosť. Potreba niekam patriť a tzv. vzťahovosť je jednou z kľúčových potrieb človeka. Sociálny kontext domova zohráva vo vývine jednotlivca nepochybne veľkú úlohu. „Každý domov znamená istotu, veď je priam stvorený na to, aby vychádzal v ústrety našim potrebám a umožnil nám rozvíjať naše schopnosti, aby nás motivoval k tvorivej aktivite a aby tak inicioval činnosti, ktoré dávajú nášmu životu zmysel. Domov je hodnotové pole, ktoré sa stáva autentickým prostredím nášho života“, píše V. Brožík (2007, s. 16-17). Obrovský potenciál vytvoriť šťastný domov plný lásky a porozumenia má najbližšia rodina. Rodina, ktorá odovzdáva svojim deťom samu seba, poskytuje im prvotnú formáciu. Je prvým a jedinečným miestom výchovy, ktoré sa stáva smerodajným po celý život.

Rodinný život je tou pravou školou mravnosti, ľudskosti a lásky. Ukazuje deťom spôsob správania sa medzi ľuďmi navzájom, spôsob ich spolupráce a vzájomnej pomoci, poskytuje im bazálne a nenahraditeľné skúsenosti do života. Smeruje deti k pozitívnym hodnotám a zásadným spôsobom ovplyvňuje ich sociálno-morálny vývin. Osvojovanie si mravných pojmov a požiadaviek umožňuje deťom obohacovať a rozvíjať svoj duchovno-kultúrny poznávací obzor, zaujímať určitý vzťahový

a hodnotový postoj k svojmu správaniu a konaniu, ako i k správaniu a konaniu iných (Žilínek, 2000, s. 44). Okrem poznávacej sféry má však relevantnú funkčnosť i sféra skúsenostná a zážitková. Netreba obzvlášť zdôrazňovať, že výchova dieťaťa prislúcha predovšetkým rodine. Perspektíva rodinnej výchovy spočíva podľa I. Lomnického (2015, s. 69) vo vytvorení intimity domova, čo je predpoklad vzájomného poznávania a intenzívneho emočného prežívania. Vďaka láskyplnej rodinnej výchove sa učíme porozumieť svetu, v ktorom žijeme. Rodina je nutný sprostredkovateľ medzi každou novou generáciou a stabilizovanou sociálnou štruktúrou. Je to prvý článok reťaze, ktorý v priebehu života bude spájať jedinca so spoločnosťou. Skôr ako ktorákoľvek hodnota a hierarchia usporiadania hodnôt u jednotlivca začína vychádzať na povrch a zjavuje samu seba, vždy sa nutne ako prvá prejavuje v kruhu rodiny. Fungujúca rodina neprodukuje bezdomovcov, siroty žijúcich rodičov, nešíri sa v nej nenávisť, závisť a zloba. Dobrá rodina vychováva k tomu, aby človek rozvíjal svoje talenty, využíval ich a vzdelával sa. Dieťa potrebuje poznať vzorce správania, aké sa mimo úplnej rodiny, pokiaľ možno i so širším okruhom príbuzných, nikdy neskôr nemôže „doučiť“, podotýka M. Kašparů (2010, s. 12). Ako sme už naznačili, žijeme v spoločnosti a vzťahy, ktoré si vytvárame, sú rozmanité. Žiadna inštitúcia, vrátane manželskej a rodinnej, nie je chránená imunitou pred nástrahami akéhokoľvek charakteru. V priebehu života sa ocitneme v rôznych situáciách, zasiahnu nás rôzne príjemné i nepríjemné, pozitívne i negatívne udalosti, avšak každý je vyzvaný k zodpovednosti za svoje činy a súčasne i k pripravenosti participovať na budovaní a spoluvytváraní lepšieho sveta. Nespochybniteľnou úlohou rodiny na rozdiel od všetkých ostatných sociálnych útvarov je dať pocítiť v rámci možností všetkým svojim členom, že sú prijímaní a milovaní, a to bez podmienok.

Rodina je taktiež veľmi hodnotným zdrojom komplexnej spleti vzťahov, ponúka pestré možnosti zaškolovania a osvojovania si spolužitia generácií. Životné, mravné zásady a hodnoty rodičov sú pre deti istým orientačným bodom, ktorý im pomáha nájsť správnu cestu. Vo výchove a v procese sprostredkovania hodnôt je relevantným rodič ako vzor, jeho osobný morálny príklad, spôsob a kvalita trávenia voľného času so svojimi deťmi, životný štýl rodiny, motivácia dieťaťa. Kormidlo rodinného života držia vo svojich rukách rodičia a môžu určovať smer, ktorým rodina pôjde. Rodina jedincovi sprostredkováva isté súbory hodnôt a spoločensky platných noriem, učí ho porozumieť im a zaobchádzať s nimi, zároveň však buduje u neho hodnotovo-normatívne štruktúry striktné rodinné. Je to podľa J. Reichela (2008, s. 182) akýsi súbor rodinných tradícií, odovzdávaných z generácie na generáciu, týkajúci sa materiálnych a nemateriálnych hodnôt a špecifická rodinná atmosféra. Deti potrebujú milujúcu autoritu, vedenie, bezpečie, uznanie, vymedzené hranice slobody, ako i skúsenosť dôvery. Je nutné však brať do úvahy, že vo vzťahu k navonok perfektnej vychovanosti autoritatívna kontrola rovnako ako podmienená láska môže niekedy priniesť len krátkodobé výsledky, avšak za cenu zničenia vzťahu

s deťmi do budúcnosti (Kohn, 2006, s. 55-56). Výchova sa vždy realizuje vo vzťahoch a každý vzťah potrebuje čas, priestor, prejavovaný záujem a každodennú prítomnosť rodiča/vychovávateľa.

2.1 Médiá v súčasnej spoločnosti a etické výchovné stratégie

Súčasná doba je charakteristická pretlakom rôznych informácií a predovšetkým najrôznejších interpretácií. Rýchle životné tempo, zvyšujúce sa nároky na život, urputná snaha uspieť, celková medializácia života neraz produkuje pocity bezmocnosti a všadeprítomnej neistoty. Zďaleka nie sú ojedinelé názory, že sme vystavení neustálej manipulácii, zavádzaniu a klamným ilúziám, predovšetkým zo strany médií. Mediálna dostupnosť produkuje informačnú dostupnosť. Informácie sa stali zdrojom bohatstva a lákavým predmetom obchodu. Nesporne zasiahli do celého spektra vzťahov, na mikro i makroúrovni. Paradoxne nazývame súčasnú dobu dobou informačnou, zároveň je to však i doba vyznačujúca sa sťaženou orientáciou až chaosom. Sme svedkami závravných premien informačných a komunikačných technológií, ktorých rozvoj každým dňom napreduje. Vďaka nim prekonávame veľké vzdialenosti, avšak skutočná blízkosť sa postupne vytráca. Médiá sa stali neoddeliteľnou súčasťou každodenného života človeka. Sú najdôležitejším prvkom v masovej komunikácii. K čomu médiá vlastne slúžia? Aké funkcie spĺňajú? Diskusia a výmena názorov ohľadom významu médií je veľmi pestrá. Rozhodne treba vyzdvihnúť funkciu informačnú, taktiež zábavnú, kultúrnu, politickú či sociálnu. D. McQuail (2007, s.103) predkladá obdobný prehľad základných funkcií médií v spoločnosti (informovanie, korelácia, kontinuita, zábava, získavanie), nedomnieva sa však, že tieto funkcie možno zoradiť do všeobecne platnej postupnosti, nakoľko sa prekrývajú a v konečnom dôsledku je nutné vziať do úvahy pohľad individuálneho užívateľa médií. S ohľadom na spomínané funkcie a na fungovanie mediálneho sveta všeobecne je nesporné, že médiá uspokojujú aj isté potreby jednotlivcov. K základným potrebám, ktoré môžu byť prostredníctvom médií uspokojené, patria: potreba informácií, potreba udržať si pocit vlastnej totožnosti, potreba spoločenskej interakcie, potreba nechať sa baviť a rozptyľovať, potreba štruktúry času v každodenných činnostiach (Burton, Jiráček, 2001). Súvis potrieb a očakávaní publika, resp. vzťah médií a publika ilustruje napr. teória užívania a gratifikácie, v intenciách ktorej už jedinec nie je ponímaný ako pasívny divák, ale ako aktívny užívateľ médií. Aktívne vyhľadáva a vyberá si médiá, ktoré mu vyhovujú, zatiaľ čo iné médiá odmieta. Ako však konštatuje D. Giles (2012, s. 26-27), očividne existuje príliš veľa faktorov podieľajúcich sa na užívaní médií, nachádzajúcich sa nad a za očakávaniami jedincov. Okrem toho médiá môžeme spoločensky konzumovať aj ako skupina, tzn. že individuálne potreby a gratifikácia ustupujú často záujmom skupiny. Vychádzajúc z tézy o aktívnom užívateľovi médií je nutné vziať do úvahy aj istú úroveň mediálnej

gramotnosti a disponovanie určitými mediálnymi kompetenciami s aktuálnym obsahom. Vzhľadom na súčasné podmienky a požiadavky spoločnosti a na efektívne využívanie médií v školskom, pracovnom či osobnom živote sa ich neustále rozvíjanie a zdokonaľovanie stáva nevyhnutnosťou. Za mediálnu gramotnosť a výchovu svojich detí sú zodpovední predovšetkým rodičia. Keď si rodičia osvoja poznatky a zručnosti ohľadom médií, naučia sa reflektovať médiá v pozitívnom i negatívnom slova zmysle, následne môžu uvedené zodpovedne sprostredkovať svojim deťom a byť im náležitým vzorom v mediálnom správaní. Ak je potrebné dovysvetliť alebo rozvinúť nejaký mätúci či nejednoznačný mediálny obsah/posolstvo, rodičia sú dieťaťu k dispozícii. D. Giles (2012, s. 51) v tejto súvislosti hovorí o tzv. rodičovskej mediácii, ktorá umocňuje pozitívne účinky médií a redukuje tie negatívne.

Médiá sú neoddeliteľnou súčasťou prostredia, v rámci ktorého sa realizuje sociálny a morálny vývin detí a mládeže. Vo výchovnom procese, v procese hľadania vlastnej identity, poznávania samých seba a formovania morálno-ludských kvalít majú zásadný význam rôzne vzory a ich edukačný potenciál. Médiá ponúkajú početnú škálu pre deti a mládež imponujúcich vzorov, modelov, idolov ako i hodnôt, ktoré sú v rámci spoločnosti všeobecne akceptované, ale i zaznávané. V tejto súvislosti nemožno obísť jedinečný fenomén celebrít, ktorý sa vynoril s expanziou súčasných médií. D. Giles (2012, s. 96) definuje celebritu ako stav a slávu ako proces. Celebritou najčastejšie označujeme človeka, ktorý je slávny a známy. Je to osoba známa pre svoju popularitu. Môže ňou byť každý, kto niečím zaujme, v niečom vynikne alebo nejakým spôsobom pritiahne pozornosť verejnosti. Krátkodobou celebritou sa často stávajú aj obyčajní ľudia, ktorí prostredníctvom médií zažívajú svoju explóziu popularity, napr. účinkovaním v televíznych reality show, súťažiach krásy, v hľadaní talentov apod. Práve médiá poskytujú ideálne východisko dostať sa do povedomia verejnosti. Niektorým jedincom na to postačí vlastná charizma, fyzická krása, atraktivita, iní zaujmú humorom, životným príbehom či štýlom obliekania. Netreba však zabúdať, ako presvedčivo píše van Krieken (2012), že niektoré osobnosti alebo celebrity sú ako upadajúce hviezdy, ležiace často na konci marketingového spektra s veľmi malou možnosťou ponúknuť okoliu niečo iné ako obraz mladosti či originality. Iné osobnosti sa zase nachádzajú niekde uprostred marketingového spektra s ich podstatne priemernými schopnosťami, ktoré sú umelo nafúknuté silou médií a stykom s verejnosťou, iné zase významne prispievajú k ľudskej existencii takmer bez ohľadu na ich marketing, a okrem toho sú tu aj také osobnosti, ktoré majú vrodenný odpor k publicite či k mediálnej pozornosti, a preto sa snažia, hoci nie vždy úspešne, skryť svoj talent a schopnosti. Z hľadiska preferencie vzorových podnetov v médiách sa relevantnými stávajú pre mládež profesionálni športovci, tak ako to dokumentujú parciálne zistenia výskumnej štúdie Vplyv mediálnej komunikácie na nové vzory mládeže (2013, s. 78-80). U mnohých dospievajúcich-stredoškolákov majú najväčšiu príťažlivosť z hľadiska atraktívnosti vzorov, pričom

k oceňovaným atribútom nepatrí iba atraktívny zovňajšok a záujem o špičkové športové výkony, ale i nadanie a talent pre príslušnú športovú aktivitu, spoločenská zodpovednosť, vytrvalosť, cieľavedomosť a úprimnosť. Obzvlášť pozitívne hodnotia mladí ľudia u profesionálnych športovcov skromnosť spojenú so štedrosťou, úsilie športovca pomáhať v rámci rôznych charitatívnych projektov, organizácie zbierok, pomoci mladým talentom apod. Autori citovanej štúdie sa domnievajú, že veľmi pozitívne vnímanie športových profesionálov je do značnej miery dôsledkom ich prevažne pozitívneho obrazu vytváraného médiami. Aj z tohto dôvodu pôsobia športovci na mnohých mladých ľudí ako inšpiratívne modely. Taktiež celebrity z prostredia showbiznisu a médií (napr. rôzni hudobní interpreti, herci, ľudia z prostredia domácich médií s dôrazom predovšetkým na filantropické a charitatívne aktivity celebrit) vnímajú mladí ľudia ako selektívne preferované vzory. Každopádne sú celebrity špecificky atraktívne pre adolescentov. Práve v postmodernej spoločnosti sa stávame svedkami adorácie celebrit, čo zrejme súvisí s nárastom individualizmu a vzostupom demokracie. Pre cieľové publikum predstavujú celebrity referenčné vzory, s ktorými sa snažia prijímatelia identifikovať, popr. smerovať svoje správanie v im rovnakej línii. Vyššou mierou sa ako idoly objavujú vzory celebrit mužského pohlavia, čo osobitne platí pre adolescentné dievčatá. Zaujímavosťou je, že napriek rozšírenému prístupu adolescentov k rôznym médiám, sú adolescenti v najvyššej miere ovplyvnení televíznou obrazovkou a filmami. Médiá sú rozhodne dôležitým determinantom kognitívnych procesov a správania sa adolescentov. Sme svedkami toho, ako i prostredníctvom médií bujnie materializmus a konzum s dôrazom na peniaze, majetok a popularitu. To nahráva marketingu celebrit, keď je nákupný proces podporovaný vlastnením produktov spájaných s obdivovanou či uznávanou celebritou (Bačíková a kol., 2017, s. 103-110).

Médiá majú potenciál na určovanie najrôznejších druhov emócií, ovplyvňujú spôsob uvažovania, podieľajú sa na vytváraní postojov, názorov, vkusu u jednotlivcov, môžu sa podieľať na určovaní miery uniformity danej spoločnosti a kultúrneho prostredia a utvárať realitu, ktorá môže byť diametrálne odlišná od skutočného diania. Vytvárať vzťah k prezentovaným mediálnym obsahom a posolstvám je potrebné začať už od útleho detstva. Rodina by mala byť vzorom v mediálnom správaní. Uvažujúc v podobnom duchu ako K. Šedová (2007, s. 33) možno v tejto súvislosti podčiarknuť význam rodinnej mediálnej výchovy zahŕňajúcej uvedomelú rodičovskú výchovnú činnosť. Rodinnú mediálnu výchovu vystihujú nasledovné znaky: obmedzovanie času stráveného s médiami, výber kvalitných programov zahŕňajúcich vedomú selekciu v mediálnej konzumácii, uvedomelé rodičovské správanie v role modelu, vytvorenie vhodného mediálneho prostredia, spoločná mediálna konzumácia a komunikácia o mediálnych obsahoch, zvyšovanie mediálnej gramotnosti dieťaťa. Spoločné užívanie médií a konzumácia mediálnych obsahov rodičmi a deťmi poskytuje jedinečnú príležitosť k otvorenej komunikácii, k sprostredkovaniu

skutočných hodnôt, k pomenovaniu a vysvetleniu problémov rôzneho charakteru. Rodinný mediálny vplyv by mal prebiehať v jednej línii s mediálnou výchovou na školách. Jej zásadným prínosom má byť uvedomenie si manipulácie, odohrávajúcej sa na nevedomej úrovni. Rôzne podoby ovplyvňovania, manipulácie publika, manipulácia s vnímaním mediálnych posolstiev publikom predstavuje značné riziko najmä pre deti a mládež. Manipulácia prostredníctvom médií je uľahčovaná hektickým, povrchným a konzumným spôsobom súčasného života. Zhrňujúco možno konštatovať, že istou obranou proti cielenej manipulácii a informačnému pretlaku je práve vyššie avizovaná výchova k mediálnej gramotnosti a osvojovanie si mediálnych kompetencií. Schopnosť vyhľadávať, analyzovať, interpretovať v širších súvislostiach a kriticky hodnotiť mediálne produkty totiž oprávnené patria, resp. by mali patriť do kategórie najdôležitejších životných zručností. Podľa V. Kačinovej (2012) by etická dimenzia mediálnej kompetencie mala vyjadrovať požiadavku, aby nadobudnuté spôsobilosti jednotlivca boli v súlade s etickými kritériami presahujúcimi pohľad na človeka ako súčasť spoločenských procesov, ktoré siahajú k jeho antropologickému ponímaniu.

2.2 Špecifiká mediálnej výchovy v rámci podpory kritického myslenia

Mediálnu výchovu je potrebné vnímať ako celoživotný, systematický a cieľavedomý proces získavania mediálnych kompetencií a zvyšovanie úrovne mediálnej gramotnosti. Samozrejme nemožno obísť fakt, že zaostávanie alebo nízka úroveň mediálnej gramotnosti z dôvodu absencie rôznych bariér, môže byť príčinou sociálneho vylúčenia človeka. Vzhľadom na akceleráciu technologického vývoja sa hranica pôsobenia mediálnej výchovy posúva od detí a mládeže až k dospelaj populácii. Jedným z jej čiastkových cieľov je i zabezpečenie znižovania generačných rozdielov a obmedzenia možných rizík sociálneho vylúčenia špecifických skupín populácie neschopných a nepripravených na prebiehajúce zmeny.

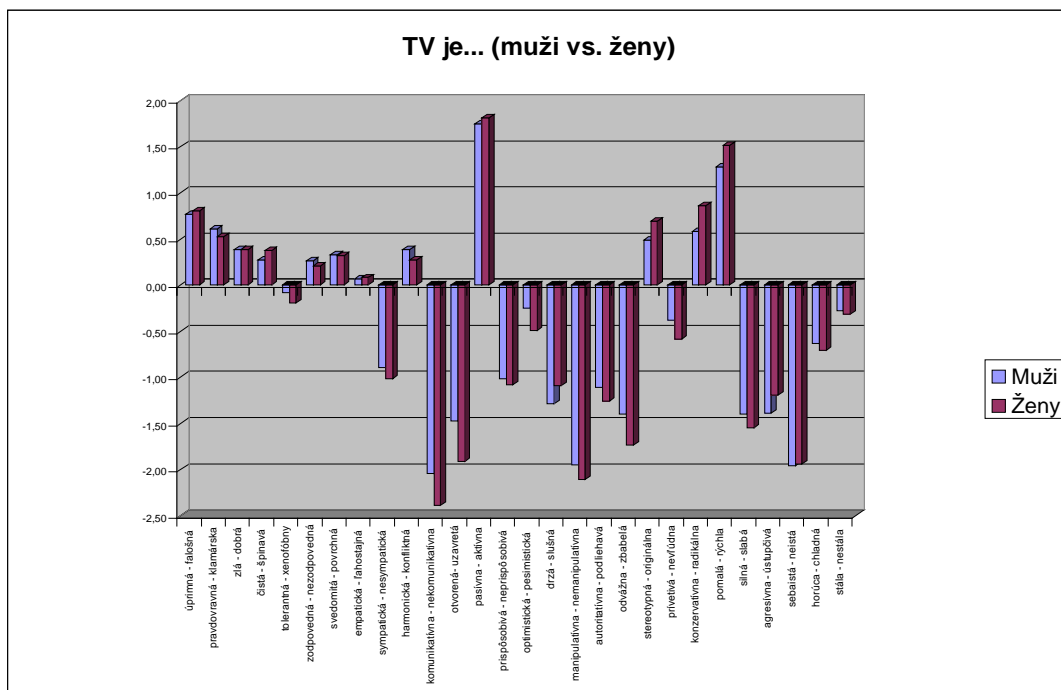
Pre uplatnenie človeka v súčasnej spoločnosti je potrebné vedieť vyhodnocovať a správne využívať podnety prichádzajúce z vonkajšieho prostredia. Reagujúc na výzvy informačnej spoločnosti sa ukazuje ako naliehavosť a nevyhnutná súčasť kľúčových kompetencií jednotlivca rozvíjanie a zdokonaľovanie kritického myslenia. Vďaka nemu sa dokážeme efektívnejšie brániť pred skrytou persúziou, odlíšiť názory od faktov a rozoznať, ktoré ciele a akými prostriedkami sú hodné nasledovania. Kritické myslenie má podľa O. Gažoviča viacero funkcií, tak ako ich uvádza v rozhovore pre časopis Kritické myslenie (2017, s. 14-15). Ak človek kriticky uvažuje, nedá sa len tak ľahko zmanipulovať, čiže kritické myslenie rozhodne spĺňa obrannú funkciu. Aktívnu funkciu plní v tom zmysle, že kriticky uvažujúci človek dokáže ľahšie dosahovať svoje ciele. A pochopiteľne je dôležitá aj celospoločenská funkcia, pretože v prípade straty kritického myslenia u väčšiny členov spoločnosti, by spoločnosti

hrozil rozpad. Je zrejmé, že zdravá pochybnosť a zvedavosť sú na mieste, ak však prerastú do paranoje a absolútnej straty dôvery v základné spoločenské inštitúcie, môže to viesť k paralyzovaniu spoločnosti.

Vzhľadom na rozsah a vymedzenie zvolenej témy uvádzame v nasledujúcom texte parciálne výsledky výskumu zameraného na súvislosť medzi formujúcou sa identitou adolescenta a socializačným pôsobením televízie (Lesková, 2013). Vo výskume bola použitá metóda sémantického diferenciálu pozostávajúca z 28 bipolárnych adjektív, na ktorých 7-stupňovou škálou respondenti/respondentky posudzovali súbor referenčných pojmov – Ja, Rodina, Škola, Priatelia, Televízia. Výskumnú vzorku tvorilo 276 študentov/študentiek 1. a 2. ročníka UKF v Nitre. V jednotlivých grafoch a tabuľkách sú prezentované konkrétne oblasti skúmania: percipovanie pojmov Ja a Televízia u adolescentov v závislosti od pohlavia, zvoleného študijného odboru, od času venovaného sledovaniu televízie a od typu diváka.

Pokiaľ ide o percepciu referenčného pojmu Televízia u adolescentov, výsledky poukazujú na relatívne kritické hodnotenie tohto pojmu v porovnaní s ostatnými pojmami. Grafické znázornenie porovnania percepcie pojmu Televízia respondentmi mužského (N=78) a ženského (N=198) pohlavia ponúka graf 1.

Graf 1: Vnímanie pojmu Televízia respondentmi mužského a ženského pohlavia (priemerné hodnoty)



Na základe výsledkov môžeme skonštatovať štatisticky významné rozdiely ($p < 0,05$) vo vnímaní pojmu „Televízia“ medzi respondentmi mužského a ženského

pohlavia v dimenziách vlastností: komunikatívna – nekomunikatívna, otvorená–uzavretá. Ženy vnímajú televíziu ako viac komunikatívnu (AMž=-2,39, AMm=-2,04) i otvorenú (AMž=-1,91, AMm=-1,47). Vzhľadom na hodnoty sily efektu uvedených štatisticky významných rozdielov môžeme konštatovať iba malú vecnú závažnosť ($d = 0,30-0,32$). Vo vnímaní pojmu Televízia vzhľadom na študijný odbor sú zaznamenané štatisticky významné rozdiely v nasledujúcich prípadoch:

- *úprimný – falošný*: etika (AM=0,49) – výtvarná výchova (AM=1,26), etika (AM=0,49) – masmediálne štúdiá (AM=1,21), výtvarná výchova (AM=1,26) – sociálna a kultúrna antropológia (AM=0,54), masmediálne štúdiá (AM=1,21) – sociálna a kultúrna antropológia (AM=0,54);
- *pravdovravný – klamársky*: etika (AM=0,13) – výtvarná výchova (AM=1,03), etika (AM=0,13) – masmediálne štúdiá (AM=1,05), masmediálne štúdiá (AM=1,05) – sociálna a kultúrna antropológia (AM=0,43);
- *čistý – špinavý*: etika (AM=0,23) – výtvarná výchova (AM=0,94), výtvarná výchova (AM=0,94) – masmediálne štúdiá (AM=0,26), výtvarná výchova (AM=0,94) – riadenie kultúry a turizmu (AM=0,12);
- *tolerantný – xenofóbny*: etika (AM=-0,35) – masmediálne štúdiá (AM=0,33), masmediálne štúdiá (AM=0,33) – riadenie kultúry a turizmu (AM=-0,43);
- *zodpovedný – nezodpovedný*: etika (AM=0,26) – výtvarná výchova (AM=0,94), výtvarná výchova (AM=0,94) – sociálna a kultúrna antropológia (AM=-0,13), výtvarná výchova (AM=0,94) – kulturológia (AM=0,05), výtvarná výchova (AM=0,94) – riadenie kultúry a turizmu (AM=0,03);
- *svedomitý – povrchný*: etika (AM=0,06) – výtvarná výchova (AM=1,41), výtvarná výchova (AM=1,41) – masmediálne štúdiá (AM=0,33), výtvarná výchova (AM=1,41) – sociálna a kultúrna antropológia (AM=0,09), výtvarná výchova (AM=1,41) – kulturológia (AM=0,11), výtvarná výchova (AM=1,41) – riadenie kultúry a turizmu (AM=0,25);
- *empatický – lahostajný*: masmediálne štúdiá (AM=0,51) – riadenie kultúry a turizmu (AM=-0,18);
- *sympatický – nesympatický*: etika (AM=-1,30) – výtvarná výchova (AM=-0,79), etika (AM=-1,30) – riadenie kultúry a turizmu (AM=-0,74);
- *harmonický – konfliktný*: etika (AM=0,16) – výtvarná výchova (AM=0,88), výtvarná výchova (AM=0,88) – riadenie kultúry a turizmu (AM=0,06);
- *komunikatívny – nekomunikatívny*: etika (AM=-1,87), výtvarná výchova (AM=-2,62), etika (AM=-1,87) – masmediálne štúdiá (AM=-2,49), etika (AM=-1,87) – sociálna a kultúrna antropológia (AM=-2,46), etika (AM=-1,87) – riadenie kultúry a turizmu (AM=-2,43);
- *otvorený – uzavretý*: výtvarná výchova (AM=-2,21) – masmediálne štúdiá (AM=-1,28), masmediálne štúdiá (AM=-1,28) – riadenie kultúry a turizmu (AM=-1,91);

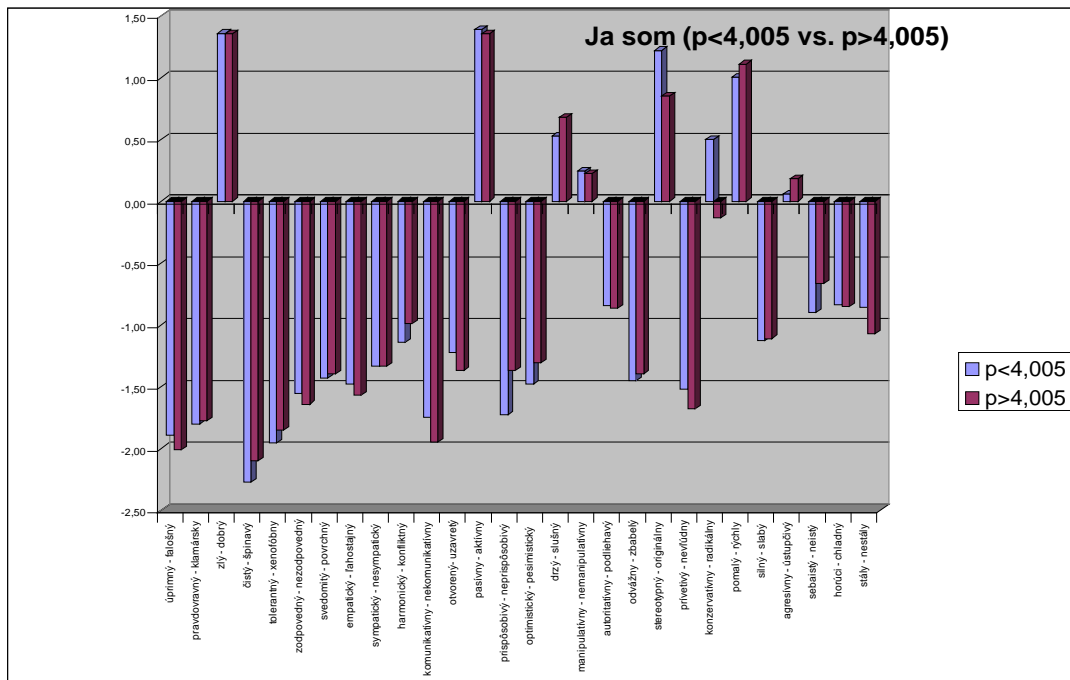
- *pasívny – aktívny*: etika (AM=1,67) – výtvarná výchova (AM=2,35), výtvarná výchova (AM=2,35) – masmediálne štúdiá (AM=1,69), výtvarná výchova (AM=2,35) – riadenie kultúry a turizmu (AM=1,69);
- *optimistický – pesimistický*: etika (AM=-0,57) – výtvarná výchova (AM=0,38), výtvarná výchova (AM=0,38) – sociálna a kultúrna antropológia (AM=-0,54), výtvarná výchova (AM=0,38) – kulturológia (AM=-1,00), výtvarná výchova (AM=0,38) – riadenie kultúry a turizmu (AM=-0,54);
- *manipulatívny – nemanipulatívny*: etika (AM=-1,96) – výtvarná výchova (AM=-2,53), výtvarná výchova (AM=-2,53) – sociálna a kultúrna antropológia (AM=-1,80), výtvarná výchova (AM=-2,53) – riadenie kultúry a turizmu (AM=-1,83), masmediálne štúdiá (AM=-2,44) – sociálna a kultúrna antropológia (AM=-1,80), masmediálne štúdiá (AM=-2,44) – riadenie kultúry a turizmu (AM=-1,83);
- *autoritatívny – podliehavý*: etika (AM=-1,12) – masmediálne štúdiá (AM=-1,69), výtvarná výchova (AM=-0,79) – masmediálne štúdiá (AM=-1,69);
- *konzervatívny – radikálny*: výtvarná výchova (AM=1,32) – riadenie kultúry a turizmu (AM=0,52);
- *pomalý – rýchly*: masmediálne štúdiá (AM=1,85) – riadenie kultúry a turizmu (AM=1,18);
- *silný – slabý*: etika (AM=-1,45) – masmediálne štúdiá (AM=-2,00), masmediálne štúdiá (AM=-2,00) – riadenie kultúry a turizmu (AM=-1,26);
- *stály – nestály*: etika (AM=-0,74) – výtvarná výchova (AM=0,44) – výtvarná výchova (AM=0,44) – riadenie kultúry a turizmu (AM=-0,58).

Relatívnu zhodnosť odpovedí možno pozorovať v dimenziách, ktoré sú si pomerne blízke, *úprimný – falošný* a *pravdovravný – klamársky*, a to pri odboroch etika a sociálna a kultúrna antropológia a s minimálnym rozdielom pri odboroch výtvarná výchova a masmediálne štúdiá. V rámci dimenzie *tolerantný – xenofóbny* je zaznamenaný najväčší rozdiel medzi študentmi riadenia kultúry a turizmu, ktorí vnímajú televíziu skôr ako trochu tolerantnú, zatiaľ čo študenti masmediálnych štúdií ju vnímajú viac smerom k polarite xenofóbna. Študenti sociálnej a kultúrnej antropológie zase ako jediní vnímajú televíziu viac smerom k polarite zodpovedná. Povrchnosť televízie zdôrazňujú najviac študenti výtvarnej výchovy, empatickosť študenti riadenia kultúry a turizmu, zatiaľ čo študenti masmediálnych štúdií sa viac prikláňajú k ľahostajnosti televízie. Študenti výtvarnej výchovy v porovnaní s ostatnými odbormi percipujú pojem televízia ako najviac komunikatívny, otvorený, aktívny, manipulatívny, radikálny a najmenej ako autoritatívny. Študenti masmediálnych štúdií vnímajú v porovnaní s inými odbormi televíziu ako najmenej otvorenú, ale najviac ako autoritatívnu, rýchlu a silnú. Vo vnímaní pojmu Televízia je najviac signifikantných rozdielov zaznamenaných v dimenziách vlastností *úprimný – falošný* so strednou silou efektu ($d=0,45-0,6$), *zodpovedný – nezodpovedný* so slabou až silnou vecnou závažnosťou ($d=0,44-0,71$), *svedomitý – povrchný* so zistenými rozdielmi

strednej až silnej miery efektu ($d=0,54-0,87$), *komunikatívny – nekomunikatívny* s hodnotou Cohenovho d slabej až strednej miery efektu ($d=0,2-0,65$), *optimistický – pesimistický* so strednou až silnou mierou efektu ($d=0,61-1$) a *manipulatívny – nemanipulatívny*, pričom zistený rozdiel poukazuje na strednú vecnú závažnosť ($d=0,46-0,59$). V percepcii pojmu Televízia sa prejavujú medzi adolescentmi jednotlivých študijných odborov relatívne výrazné rozdiely. Najnegatívnejšiu konotácia pojmu, analogicky očakávaná od študentov masmediálnych štúdií, však výsledky jednoznačne nepotvrdili. Taktiež schopnosť kritického myslenia, najviac očakávaná u študentov masmediálnych štúdií, je predpokladaná napr. aj u študentov výtvarnej výchovy. Napriek tomu, že študijná orientácia participantov intervenuje vo výsledkoch, predsa sa skôr stotožňujeme s názorom o celoplošnom pôsobení vysokoškolského štúdia.

Výskumný záujem bol taktiež centrovany na subjektívne prežívanie pojmu Ja a Televízia v závislosti od času stráveného pri TV (resp. od priemerného počtu hodín strávených pred televíziou) a od miery sledovanosti jednotlivých programov v TV. Z výsledkov vyplýva, že adolescenti v priebehu týždňa venujú denne sledovaniu televízie približne 3,96 hodín, cez víkend 4,05 hodín. Štatisticky významný rozdiel s malou mierou efektu ($d=0,24$) v závislosti od pohlavia (viď príloha B.14) na 5% hladine významnosti ukazuje, že cez víkend sledujú televíziu vo väčšej miere ženy ($AM=4,23$) než muži ($AM=3,60$).

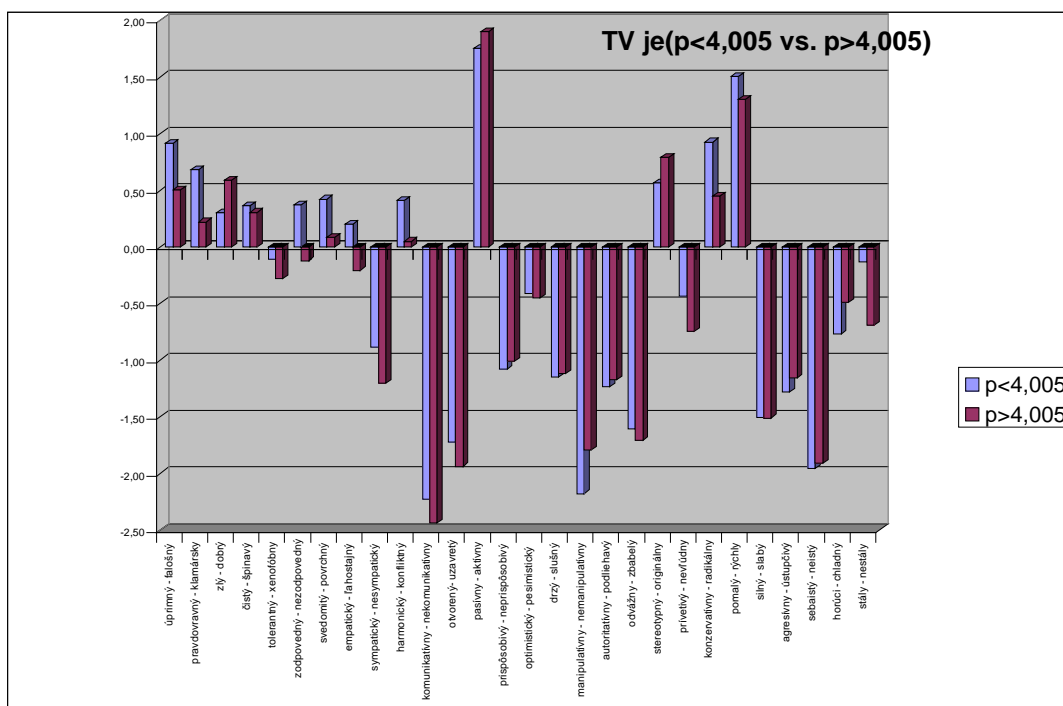
Graf 2: Porovnanie vnímania pojmu Ja respondentmi v závislosti od času stráveného pri TV (priemerné hodnoty)



Podľa priemerného počtu hodín venovaných sledovaniu televízie boli respondenti rozdelení na tých, ktorí priemerne sledujú televíziu menej ako 4,005 hodín (N=193) a tých, ktorí sledujú denne televíziu v priemere viac ako 4,005 (N=83) (priemer bol vypočítaný z celkového počtu hodín venovaného sledovaniu televízie v priebehu týždňa i cez víkend). Kvantitatívne sú výsledky sémantického diferencálu pojmu Ja vyjadrené v grafe 2.

Štatisticky významné rozdiely (na 5% hladine významnosti) vo vnímaní pojmu Ja medzi respondentmi rozdelenými podľa počtu strávených hodín pred televíziou sa prejavujú iba v 2 bipolárnych adjektívach (prispôsobivý – neprispôsobivý, konzervatívny – radikálny). Adolescenti sledujúci menej televíziu sa vnímajú ako viac prispôsobiví (AM=-1,73), zistený rozdiel je však iba malej miery efektu (d=0,29) a viac radikálni (AM=0,50), pričom pri zistenom rozdiel konštatujeme strednú silu účinku. V nasledujúcom grafe 3 uvádzame porovnanie vnímania pojmu Televízia respondentmi rozdelených podľa počtu hodín strávených pred televíziou.

Graf 3: Porovnanie vnímania pojmu Televízia respondentmi v závislosti od času stráveného pri TV (priemerné hodnoty)



Vo vnímaní pojmu Televízia sa u respondentov rozdelených podľa počtu strávených hodín pred televíziou prejavili štatisticky preukazné rozdiely (na 5% hladine významnosti) v 6 bipolárnych adjektívach (úprimný – falošný, pravdivravný – klamársky, zodpovedný – nezodpovedný, manipulatívny – nemanipulatívny, konzervatívny –

radikálny, stály – nestály). Vzhľadom na hodnotu sily efektu môžeme konštatovať iba malú vecnú závažnosť ($d=0,30-0,34$). Výsledky signalizujú, že adolescenti tráviaci menej času sledovaním televízie vnímajú televíziu ako falošnejšiu, klamárskejšiu, nezodpovednejšiu, manipulatívnejšiu, radikálnejšiu a menej stálu v porovnaní s adolescentmi sledujúcimi televíziu častejšie, t. j. v priemere viac ako 4, 005 hodín denne. Pravdepodobne sa u respondentov tráviacich menej času sledovaním televízie prejavuje väčší odstup v hodnotení a väčšia schopnosť kritického uvažovania.

Systematická recenzia (t. j. práca s 90 štúdiami zverejnenými v anglicky píšucich časopisoch v rokoch 1949-2004) autorov S. Marshall, T. Gorely, S. Biddle (2006) informuje o miere sledovanosti televízie adolescentmi v rozmedzí 1,8-2,8 hod. denne, v závislosti od veku a rodu. Väčšina (66%) sú „slabí užívatelia“ (menej ako 2 hodiny sledovania TV denne), ale 28% adolescentov sleduje TV viac ako 4 hodiny denne. Dáta vzťahujúce sa na vek dokladujú pokles sledovania televízie v adolescencii, ale tí, ktorí sú „častými užívatelmi“ v mladom veku, majú väčší sklon zostať častými užívatelmi aj v neskoršom veku.

Z hľadiska predmetného výskumného záujmu bol súbor respondentov rozdelený na dve skupiny televíznych divákov, pričom kľúčovým kritériom bol čas venovaný sledovaniu televízie. Prvú skupinu tvorili respondenti sledujúci televíziu v priemere menej ako 2 hodiny denne (typ relatívne slabého diváka). Druhú skupinu tvorili respondenti, ktorí sledujú televíziu v priemere viac ako 4,5 hodín denne (typ silného diváka). Rozdiel medzi názormi silných a slabých divákov sa podľa kultivačnej analýzy nazýva kultivačný diferencál. Videnie reality intenzívnych a častých divákov na rozdiel od slabých a príležitostných divákov je viac ovplyvnené televíziou (Brečka, 2003). V závislosti od typu televízneho diváka boli zisťované rozdiely v percipovaní referenčných pojmov Ja a Televízia. Štatisticky preukazné rozdiely s malou vecnou závažnosťou sa medzi respondentmi v závislosti od typu televízneho diváka vo vnímaní pojmu Ja prejavili iba v 4 bipolárnych adjektívach (úprimný – falošný, prispôsobivý – neprispôsobivý, konzervatívny – radikálny, stály – nestály). Adolescenti typu silného diváka sa vnímajú ako viac úprimní a stáli, ale súčasne menej prispôsobiví v porovnaní s adolescentmi typu slabého diváka, ktorí sa zase vnímajú viac smerom k polarite radikálny. Medzi skupinami slabých a silných divákov sa vo vnímaní pojmu Televízia prejavili zaujímavé rozdiely s malou mierou efektu v 5 bipolárnych adjektívach (úprimný – falošný, pravdivý – klamársky, harmonický – konfliktný, komunikatívny – nekomunikatívny, konzervatívny – radikálny) a so strednou silou efektu v 3 bipolárnych adjektívach (zlý – dobrý, sympatický – nesympatický, stály – nestály). Respondenti typu silného diváka vnímajú televíziu jemnejšie a pozitívnejšie: je menej falošná, klamárska, konfliktná, radikálna a viac sympatická a komunikatívna. Silní diváci v danom výskumnom súbore vnímajú televíziu viac smerom k polarite dobrá a stála, pri týchto dimenziách vlastností sa súčasne prejavujú aj najväčšie rozdiely medzi nimi. Zistenia o pozitívnejšom

postoji a hodnotení televízie u silných divákov sa nepriamo objavujú vo viacerých výskumných prácach. Prezentované vybrané výsledky realizovaného empirického výskumu sú istým náhľadom do problematiky mediálnej reality prezentovanej televíziou. Zastávame názor, že schopnosť odolávať tlaku médií a pretlaku informácií je zakomponovaná do procesu socializácie a výchovy. Keďže súčasný sociálny život je už nepochybne spätý s médiami, veľký priestor sa otvára práve pre efektívnu mediálnu výchovu na rôznych úrovniach. Pre vytvorenie zdravého vzťahu k čoraz silnejšiemu mediálnemu toku je podľa N. Vrabca (2008) dôležité, aby človek vedel z vlastnej vôle filtrovať informácie a vyberať si len tie pre neho najzaujímavejšie a tie, ktoré súčasne prispievajú k jeho osobnému i sociálnemu rozvoju. Podľa P. Rankova (2006, s. 146-147) sa v posledných desaťročiach čoraz častejšie stretávame s pojmom informačná hygiena. Je to kvázi schopnosť ubrániť sa gýču, stupidnosti reklamy, propagandy, a táto schopnosť sa buduje v rámci informačnej gramotnosti. Na tejto báze definuje citovaný autor súčasného kultúrneho a vzdelaného človeka aj tým, že takýto človek vie, čo nečítať, čo nesledovať, s čím nestrácať čas. Hygiena je teda obranou pred určitými informáciami. Nie všetky informácie sú totiž pre nás dôležité, nie všetky sú hodnotné. Osvojovanie a zdokonaľovanie kritického myslenia umožňuje človeku vidieť svet taký, aký je, odlíšiť podstatné od nepodstatného, uľahčuje jasnú a zreteľnú komunikáciu. Každé kritické myslenie si vyžaduje isté intelektuálne zručnosti a spôsobilosti. Medzi tie relevantné patria: 1. určiť a špecifikovať problém, 2. posúdiť informácie týkajúce sa problému, 3. riešiť problémy, robiť závery (Petranová, 2007, s. 142). Rýchle premeny v súčasnej spoločnosti kladú stále vyššie nároky na človeka. Získavanie a rozvoj kľúčových kompetencií vrátane kritického myslenia je celoživotným individuálnym procesom. Mediálna gramotnosť a mediálna výchova sú nápomocné pri formovaní zodpovedných a kritických konzumentov či užívateľov médií.

2.3 Námety na tvorivú podporu kritického myslenia

Jednou zo súčastí kritického myslenia je schopnosť rozpoznať názory od faktov. V dotyku s hlavnou líniou témy a jej previazanosti na školskú prax považujeme za inšpiratívne nasledovné aktivity prezentované v časopise Kritické myslenie (2017, s. 5).

a) Tvorivá aktivita: Nový školský projekt

Trvanie: 45 minút

Cieľ: Pohnúť študentov/študentky k diskusii, čo im v škole chýba a nájsť cesty k dosiahnutiu pozitívnej zmeny v tejto oblasti. Ilustrovať študentom/študentkám, že existujú rôzne cesty k dosiahnutiu toho istého cieľa. Rozvíjať v nich schopnosť vyrovnávať sa s kritikou, nájsť argumenty na podporu svojho stanoviska, slušne a vecne vyjadriť nesúhlas.

Priebeh aktivity: V úvodnej časti učiteľ diskutuje so študentmi/študentkami, aký projekt vyžadujúci istú vstupnú investíciu by bol pre školu najužitočnejší. Učiteľ si všíma, s akými návrhmi študenti/študentky prichádzajú a ako ich argumentačne zdôvodňujú. Na základe hlasovania sa vyberie víťazný projekt. Následne sú študenti rozdelení do troch skupín. Prvé dve skupiny majú za úlohu samostatne navrhnúť rozpočet potrebný na realizáciu víťazného projektu, vymyslieť plán, akým spôsobom požadované financie získať. Úlohou tretej skupiny je vymyslieť argumenty, prečo je víťazný projekt pre školu zbytočný. V záverečnej diskusii prezentujú postupne prvé dve skupiny svoje rozpočtové odhady i podrobné plány získania financií. Následne tretia skupina prezentuje svoje argumenty proti takémuto projektu.

Ďalšia zaujímavá aktivita je tematicky centrovaná na postoj k správam na internete, na nutnosť rozlišovania hodnoverných a nedôveryhodných zdrojov.

b) Tvorivá aktivita: Čo čítate na internete?

Trvanie: 45 minút

Cieľ: Zistiť, odkiaľ trieda čerpá informácie o aktuálnom dianí na Slovensku. Ukázať na konkrétnych príkladoch z bežného života, že kvalita a serióznosť sa môžu pri jednotlivých médiách diametrálne líšiť.

Priebeh aktivity: Učiteľ vyzve študentov/študentky, aby anonymne uviedli tri webové stránky, na ktorých najčastejšie získavajú informácie o dianí na Slovensku. Výsledky potom učiteľ prezentuje pred triedou. Následne študentov/študentky rozdelí do skupín a požiada ich, aby identifikovali vlastníkov a ohodnotili dôveryhodnosť piatich najčastejšie sa vyskytujúcich stránok. Na záver prebieha diskusia o výsledkoch jednotlivých skupín.

Žijeme v ére nových informačno-komunikačných technológií, primárne vynájdových za účelom zjednodušenia, uľahčenia života ľudí či zvýšenia kvality života. Médiá sa stali neodmysliteľnou súčasťou života detí už v útlom veku a ťažko prehliadať fakt, že sú popri rodine, škole či rovesníckej skupine veľmi silným socializačným podnetom. Každopádne človek dneška už nie je pasívnym príjemcom, ale aktívne vstupuje do procesu masovej komunikácie. Preto aj význam, potreba a podpora mediálnej výchovy, mediálnej gramotnosti, osvojovania si mediálnych kompetencií a možností rozvíjania schopnosti kritického myslenia sú v rastúcej miere opodstatnenou súčasťou odbornej a verejnej diskusie.

3 Výučbový proces etickej výchovy v tvorivom a kritickom kontexte

V súčasnosti sme konfrontovaní s neustále pretrvávajúcou krízou výchovy, ktorá sa prejavuje okrem iného nedôverou voči výchovno-vzdelávaciemu procesu, voči pedagógom a celkovým spochybňovaním výchovného procesu. Progres v ľudskom poznaní a poznávaní, v neustálom napredovaní vedy, výskumu a posúvaní hraníc poznateľnosti spôsobil, že etika nie vždy stíha reagovať na nové problémy či výzvy, ktoré s pokrokom prichádzajú. Tieto zmeny sa celkom prirodzene odrážajú aj vo výchove nielen prostredníctvom nových technológií, vyučovacích pomôcok, ale aj v relatívne (možno síce polemizovať o tom, či ide o celkom nové otázky alebo len o zmenu formy jednotlivých problémov) nových otázkach súvisiacich s relativizáciou hodnôt, s dôsledkami konzumného spôsobu života a jednostranného zamerania na pragmatické aspekty života. Vychovávateľia preto upadajú do neistoty, tradičné formy výchovy a vzdelávania sú považované za „prežitok“, nové nie sú spoločensky ukotvené, stabilné a konzistentné. Etická výchova je preto ako predmet so špecifickým postavením v rámci vzdelávacieho systému SR konfrontovaný jednak s potrebou zaujať relevantné stanovisko k aktuálnym etickým problémom a jednak musí reflektovať a adekvátne reagovať na aktuálne podnety v oblasti výchovy, potrieb spoločnosti, vychovávaných i vychovávateľov.

3.1 Progresívne role učiteľa etickej výchovy

Každé povolanie má svoj etický rozmer, ktorý má svoje špecifické črty a zodpovedá danému historickému obdobiu. V súčasnosti ho vystihujeme pojmom profesionálna etika. Je to súbor etických požiadaviek, ktoré je nutné rešpektovať pri výkone určitej profesie. Ani v učiteľskom povolaní sa nemôžeme zaobiť bez akceptovania základných etických dimenzií. Etika napomáha hľadať a vytvárať identitu každej profesie, teda aj učiteľskej. Učiteľské povolanie odjakživa malo svoje postavenie medzi profesiami, ktoré pretvárali a dotvárali celú osobnosť človeka. Samozrejme, s každou novou dobou a novými poznatkami sa jeho miesto posúvalo rôznymi smermi a tie mu určovali aj dôležitosť postavenia v spoločnosti. Učitelia a výchovní pracovníci na Slovensku tvoria jednu z najpočetnejších skupín inteligencie a možno predpokladať, že v sociálnej stratifikácii slovenskej spoločnosti predstavujú v súčasnosti nižšiu strednú vrstvu. Učitelia rozhodujúcim spôsobom ovplyvňujú nielen vývoj školstva, výchovy a vzdelávania, ale aj celú školskú populáciu, vzdelanostnú úroveň obyvateľstva, kvalifikovanosť ľudských zdrojov, pracovnej sily, spôsob života a kultúrnu úroveň spoločnosti. Aj preto chceme nadviazať na návrh Národného programu rozvoja výchovy a vzdelávania, ktorý vyplynul z programového

vyhlásenia vlády SR na roky 2016/2020. Tento návrh neobsahuje charakteristiku súčasného stavu a ani systematický návrh krokov potrebných na ich dosiahnutie, ale prioritne sa sústreďuje na návrh cieľov vrátane ich vysvetlenia. Účelom tohto programu je predstaviť základný rámec pripravovaných zmien v oblasti výchovy a vzdelávania. Základným cieľom výchovy a vzdelávania má byť vyvážené napĺňanie potrieb jednotlivca a spoločnosti. Tento cieľ je možné najlepšie dosiahnuť vtedy, ak je v centre vzdelávania učiaci sa (teda dieťa, žiak, študent, vo všeobecnosti človek, ktorý sa učí) a vzdelávací proces sa zameriava na komplexný rozvoj jeho osobnosti a rozvíja jeho jedinečný potenciál. Systém vzdelávania má byť taký, aby:

- každý človek mal dostatok možností a podnetov rozvinúť svoj potenciál v celoživotnom procese učenia sa,
- boli vytvorené vhodné podmienky na rovnoprávne vzdelávanie všetkých občanov Slovenskej republiky, vrátane národnostných menšín,
- vzdelávacie príležitosti boli celoživotne dostupné pre každého jednotlivca, dostupnosť bola zabezpečená rovným prístupom k vzdelávaniu a v prípade potreby aj opatreniami na vyrovnávanie šancí, so zreteľom na deti zo sociálne znevýhodneného prostredia, sociálne vylúčených spoločenstiev a deti so zdravotným znevýhodnením,
- ľudia mohli nadobúdať vzdelanie, ktoré im umožní všestranný rozvoj a napĺňanie individuálnych osobných cieľov, so zreteľom na potreby spoločnosti, podporu spoločenskej súdržnosti a ekonomickú prosperitu,
- súčasťou učenia sa každého jednotlivca bolo aj formovanie systému hodnôt a postojov, ktoré vychádzajú z princípov demokratického spoločenského poriadku a základných práv a slobôd,
- formálne vzdelávanie bolo významnou, nie však jedinou podporovanou formou zmysluplného učenia sa, lebo človek sa učí aj prostredníctvom neformálneho vzdelávania a informálnym učením sa,
- boli vzdelávacie programy neustále zdokonaľované a inovované na základe funkčných mechanizmov spätnej väzby a jej vyhodnocovania,
- podporoval participáciu a kooperáciu všetkých aktérov vo vzdelávaní, vrátane detí a žiakov,
- sa akékoľvek významnejšie zmeny v systéme uskutočnili až na základe širokej odbornej a verejnej diskusie, v ktorej sa dosiahne čo najširšia spoločenská dohoda. Výchova a vzdelávanie práve ich prostredníctvom predstavuje jeden z najefektívnejších nástrojov zabezpečenia kontinuity existencie spoločnosti, odovzdávania poznatkov predchádzajúcich generácií, ako aj hodnôt, noriem, postojov a vzorcov správania. Zároveň zabezpečuje zvyšovanie spoločenskej, hospodárskej a kultúrnej úrovne celej krajiny, a to i v medzinárodnom porovnaní (Návrh cieľov Národného programu rozvoja výchovy a vzdelávania UČIACE SA SLOVENSKO, Bratislava, 2016).

Vzdelanie, kultivovanosť, ako jeden z výsledkov výchovy, však predstavujú predovšetkým finálnu hodnotu, hodnotu samu o sebe, dokonca i vtedy, ak by s nimi spoločenský vzostup spojený nebol. Túžba po poznaní, učiteľom dobre známy „hľad po vedomostiach“ niektorých žiakov, kultivovanosť človeka, predstavujú významnú časť zmyslu ľudskej existencie vôbec, základnú cieľovú, a teda finálnu kategóriu. S jeho dosahovaním je spojený spôsob a kvalita života, prežívanie každodenného života, zvládanie problémov a ťažkostí, emocionálna inteligencia, ba možno povedať, že táto kategória predstavuje i základy ľudskej civilizácie. Pre oblasť výchovy a vzdelávania pokrývanú najmä regionálnym školstvom v programovom vyhlásení vlády na roky 2016 – 2020 je strategický cieľ pre oblasť regionálneho školstva definovaný nasledovne: „Efektívne fungujúce regionálne školstvo poskytujúce kvalitnú výchovu a vzdelávanie, reagujúce na aktuálne i očakávané potreby jednotlivca a spoločnosti a osobitne na potreby hospodárskej praxe, dostupné pre všetky vrstvy spoločnosti, poskytujúce deťom a žiakom radosť zo získavania vedomostí a ich osobného rastu, ako i základ zdravého životného štýlu a zabezpečujúce učiteľom postavenie a ohodnotenie zodpovedajúce mimoriadnemu významu ich práce“. Tento strategický cieľ možno rozdeliť na nasledujúce cieľové oblasti:

1. Kvalitná výchova a vzdelávanie dostupné pre všetkých.
2. Kvalitní, spoločensky rešpektovaní a primerane odmeňovaní učitelia.
3. Kvalitné odborné vzdelávanie a príprava zohľadňujúce aktuálne a očakávané potreby praxe a osobný rozvoj učiacich sa.
4. Efektívne fungujúce regionálne školstvo.

Zamerali sme sa na učiteľov skôr ako na ľudí, ktorí môžu a dokážu ovplyvňovať mladých ľudí, pomôcť im vo vytváraní názorov a naučiť ich pozeráť sa na svet tak, aby boli schopní prebrať zodpovednosť za svoje konania. Učiteľ nie je sprostredkovateľom poznatkov, ale sprievodcom v procese učenia sa a škola je miestom tímovej spolupráce a komunikácie všetkých aktérov vzdelávania a širšej verejnosti. Škola je poskytovateľom bohatého a variabilného vzdelávacieho prostredia, ktoré pozitívne stimuluje proces výučby a v ktorom učitelia sprevádzajú deti a žiakov pri ich učení sa. Učiteľské tímy sú rozšírené o dostatočný počet psychologov, špeciálnych pedagógov, sociálnych pedagógov, asistentov a výchovných poradcov v podobe štandardného a nie iba výnimočného opatrenia. Učitelia majú k dispozícii podporu komplexného poradenského systému, v rámci ktorého sú jasne definované činnosti centier psychologického a špeciálnopedagogického poradenstva a špeciálnych škôl transformovaných na centrá odbornej podpory. Taktiež majú k dispozícii sieť terénnej odbornej podpory, v rámci ktorej im rôzni odborníci (metodici, didaktici, špeciálni pedagógovia, psychologovia, mediátori a pod.) pomáhajú pri riešení akútnych či dlhodobých problémov priamo v školskom prostredí. Cieľom je vytvorenie

novej kultúry školy budovanej kooperujúcim manažmentom a pedagogicko-odborným tímom, kde je jednou z úloh pedagogických, odborných aj nepedagogických zamestnancov školy pestovanie otvorenej komunikácie a rozvíjanie pozitívnej, podporujúcej školskej klímy, s nulovou toleranciou mobbingu, bossingu a nedôstojného správania voči dospelým i deťom. Nová rola učiteľa zároveň vyžaduje, aby boli ocenené aj iné úlohy, ktoré učitelia okrem samotnej výučby vykonávajú – koncepčné plánovanie, výber vhodných pedagogických stratégií, hodnotenie práce žiakov, poskytovanie spätnej väzby, reflexia práce kolegov, sebareflexia, komunikácia s rodičmi a pod. (Návrh cieľov Národného programu rozvoja výchovy a vzdelávania UČIACE SA SLOVENSKO, Bratislava, 2016).

Miesto učiteľa v spoločnosti je úzko spojené s jeho spoločenskou rolou, s očakávaniami, ktoré spoločnosť formálne, ale aj neformálne artikuluje voči učiteľovi. Tu práve nastáva rozpor medzi postavením učiteľov v spoločnosti a ich spoločenskou rolou. Spoločnosť na učiteľa kladie čoraz väčšie nároky, ale neposkytuje mu už prostriedky na ich realizáciu. Takže musíme začať práve u mladých absolventov stredných škôl, ktorí sa rozhodli pokračovať v štúdiu pedagogických profesií. Človek sa stáva osobnosťou vtedy, keď sa rozhoduje a usiluje o uskutočnenie svojho rozhodnutia, teda sa stáva sám sebou (Calvin S. Hall, Garden Lindzey, Psychológia osobnosti, 2002). Poslaním učiteľa a kritériom mravnosti jeho povolania a celej jeho osobnosti je služba človeku v jeho integrálnej plnosti so zameraním sa na jeho dobro (Kudláčová, 1998).

Absolventi vysokých škôl, ktorí skončili učiteľstvo, sú plní očakávaní a predstáv, plní energie zmeniť školstvo, ktoré sa čím ďalej vzdáľuje od svojho primárneho cieľa. Samozrejme je pravdou, že doba stále napreduje a my musíme kráčať s ňou, ale popritom sa z nás vytrácajú základné hodnoty. Dnes je ťažké pre mladých a nových učiteľov postaviť sa pred katedru a získať si svojich žiakov alebo študentov. Tí sú veľakrát otrávení a premotivovaní, takže sa nedokážu nadchnúť pre nejakú maličkosť. Často sa z toho obviňujeme navzájom. Ale kde ostala etika? Predmet, ktorý vstúpil do našich škôl nečakane, no o to zaujímavejšie. Učiteľ, žiak i rodič potrebujú nové stratégie na spoluprácu. Mladí pedagógovia potrebujú nejaké podnety, kreativitu, aby zaujali dnešných žiakov a študentov. Študenti zase potrebujú zastať a poobzerať sa vôkol seba, čo je dôležité, a čo nie. Za čo sa im oplatí bojovať, aké vzory si vyberať. I keď je naše poznanie stále bohatšie, či už ide o prírodné alebo humanitné vedy, človek ostáva tajomstvom sám pre seba i pre iných. Poznáme vlastne seba? Vieme s určitosťou, ako sa zachováme, čo urobíme v rôznych situáciách? Aj ľudia okolo nás sú tajomstvom. Hoci ich poznáme a spoznávame, nikdy nemôžeme povedať, že ich poznáme dokonale. Nemôžeme vopred predvídať ich správanie a konanie. A predsa je dôležité objavovať a spoznávať samého seba aj iných. Už len preto, že sebaopoznanie otvára dvere nielen k sebaopoznaniu, ale aj k pochopeniu iných. Nie je možné, aby človek na tomto svete žil sám. Prečo sú

potrebné zmeny v prístupe a prevedení hodín vyučovania etickej výchovy? Vychádzajúc zo správy projektu Milénium a z konštatovania očakávania vývoja školstva sa vízie a ciele projektu nenaplnili. Financovanie školstva, odchod kvalifikovaných učiteľov, nedostatky v obsahu učiva a vyučovacieho procesu, postavenie neštátnych škôl, rodina v kríze, ďalšie vzdelávanie, celoživotné vzdelávanie a ešte veľa ďalších argumentov nás posunulo k vypracovaniu výskumu a preskúmaniu stavu vyučovania etickej výchovy na základných a stredných školách.

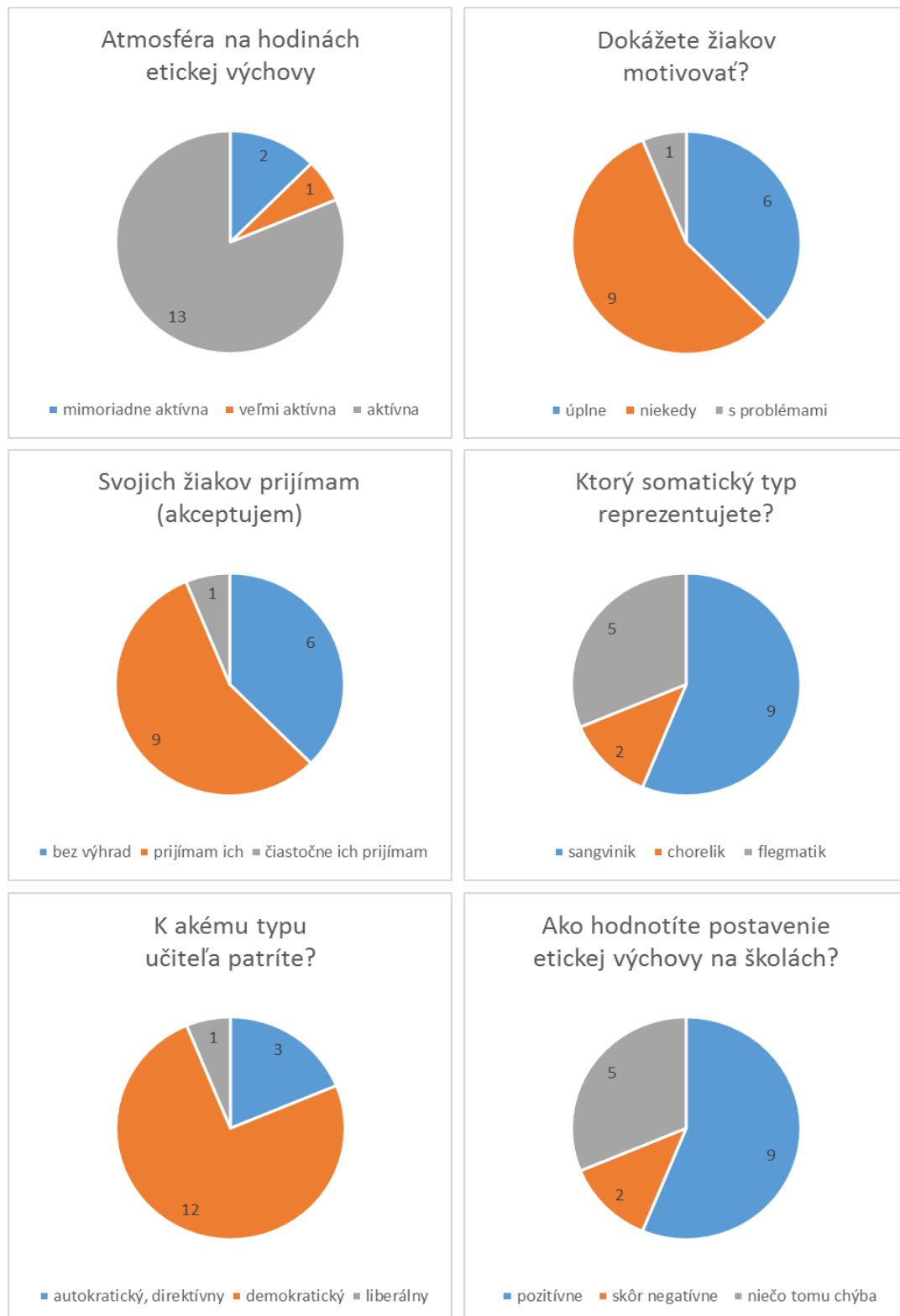
Hlavným cieľom nižšie prezentovaného prieskumu bolo overiť a zároveň zistiť, aký vzťah a postoj majú žiaci a študenti k predmetu etická výchova, keďže tento predmet už nie je len experimentálnym predmetom, ale začlenil sa k povinne voliteľným predmetom, ako reagujú na svojich učiteľov, ako im etická výchova pomohla, alebo ako vôbec zasiahla do ich životov. Zaujímalo nás, čo študenti očakávajú od svojich učiteľov, či im dôverujú, aké postavenie im prislúcha v dnešnej spoločnosti. Na druhej strane sme dali priestor aj učiteľom, aby sa mohli vyjadriť k postojom žiakov a študentov k predmetu etická výchova. Ako ich vnímajú, ktoré metódy mali úspech a ako hodnotia terajšie postavenie etickej výchovy na súčasných školách. V neposlednom rade sme vypracovali akýsi profil osobnosti učiteľa etickej výchovy z pohľadu študentov a učiteľov.

V prieskume, ktorý bol realizovaný v rokoch 2016-2017, bola použitá dotazníková metóda. Prieskum sa uskutočnil v dvoch lokalitách a to vo Vranove nad Topľou a v Bratislave. Prieskumu sa zúčastnilo 140 študentov a 16 učiteľov. Veková hranica študentov bola od 5. ročníka ZŠ až po 2. ročník SŠ.

Na základe zistení postojov a názorov učiteľov prostredníctvom dotazníka pre učiteľov (Graf 4-9) môžeme konštatovať, že učiteľom na hodinách etickej výchovy prevláda podnetná atmosféra, žiaci sú aktívni, učelia žiakov akceptujú, ale horšie je to s motiváciou žiakov. Väčšina učiteľov sú sangvinického somatotypu a taktiež sú demokratickí. Najväčší rozpor sa ukázal v otázke týkajúcej sa postavenia etickej výchovy. Učiteľov sme sa pýtali, čo ich fascinuje na etickej výchove: možnosť ovplyvňovať výchovu žiakov a študentov, iné formy a metódy vyučovania, zážitkové učenie, voľnosť výberu tém, úprimnosť, možnosť dozvedieť sa o žiakoch a študentoch viac, príjemná atmosféra, ochota komunikovať.

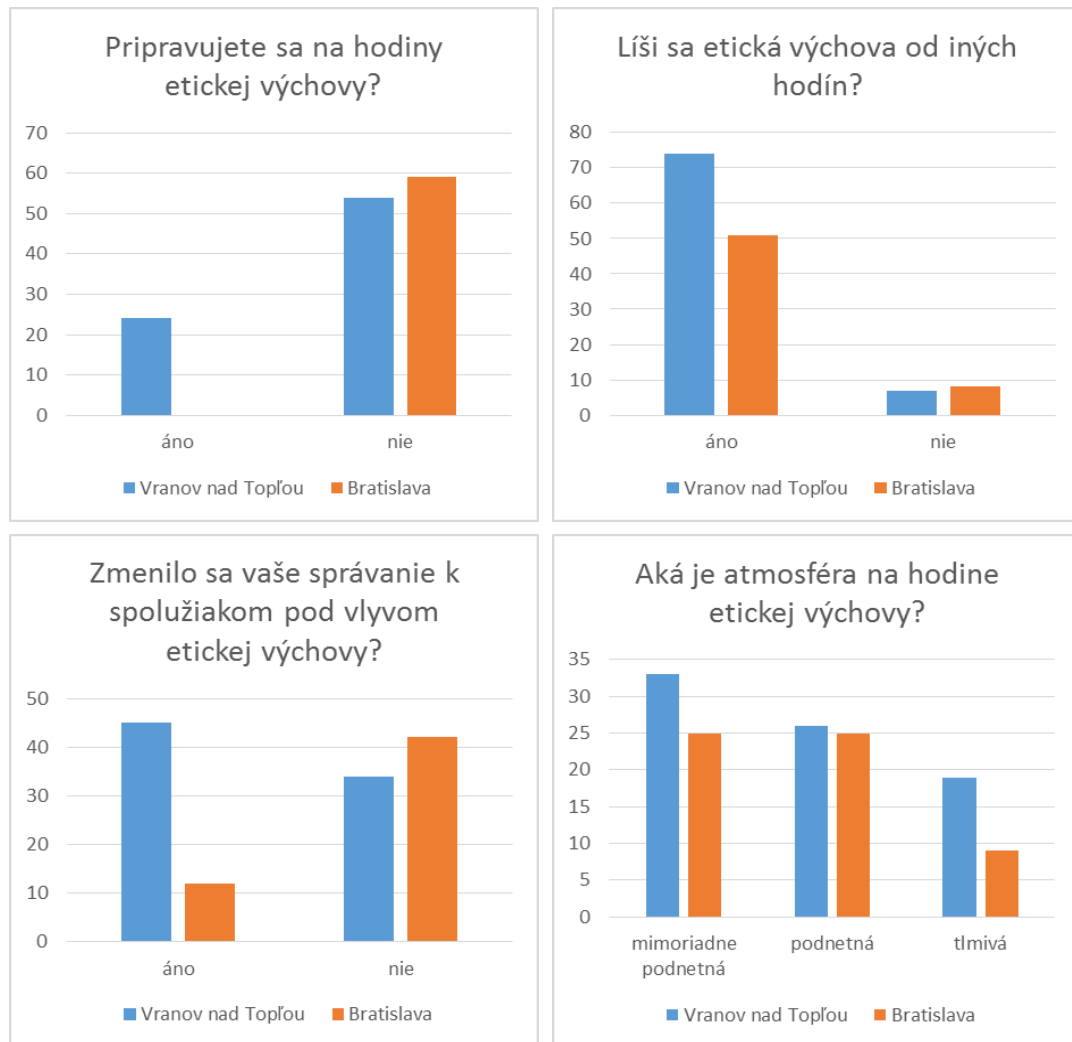
Na otázku, v čom vidia prínos etickej výchovy pre svoj budúci život, sa vyjadrili, že im to prináša veľa informácií o živote a správaní sa žiakov a študentov, buď sa lepší vzťah medzi učiteľmi a študentmi, zlepšuje sa komunikácia navzájom medzi sebou, ale aj medzi žiakmi a učiteľmi. Dokážu nahliadnuť do citenia a zmysľovania žiakov. A nemôžeme opomenúť otázku, čo učiteľov inšpirovalo k výberu etickej výchovy ako budúceho učiteľa a k nej sa vyjadrovali, že bola to záľuba, možnosť pozorovania seba a iných, tvarovanie charakteru žiakov aj v súkromnom živote, psychologické hľadisko, ale aj napríklad nutnosť (doplniť si aprobáciu resp. absolvovať 1. atestačnú skúšku).

Graf 4-9: Výsledky prieskumu postojov a názorov učiteľov predmetu etická výchova



Dá sa konštatovať, že žiaci si etickú výchovu oblúbili, k čomu určite v nemalej miere prispel ich učiteľ. V odpovediach na otázky týkajúce sa hodín etickej výchovy žiaci reagovali skôr v pozitívnom zmysle (Graf 10-13).

Graf 10-13: Výsledky prieskumu postojov a názorov učiteľov predmetu etická výchova



Kým vo vranovských školách sme našli aj prípravu na etickú výchovu, v bratislavských školách sa žiaci stopercentne zhodli, že sa na hodiny etickej výchovy nepripravujú. Žiaci z oboch regiónov sa zhodli aj na tom, že hodina etickej výchovy sa líši od iných hodín. Žiaci sú uvoľnení, spontánni, radi rozoberajú problémy, prístupujú k hodine zodpovedne, voľne, bez stresu, s radosťou a so záujmom. Žiaci a študenti sa zhodli aj v názore, že etická výchova by mala byť pre všetkých, nielen pre tých, čo o tento predmet javia záujem. Čiže si uvedomujú potrebu etickej výchovy pre všetkých. Na otázku čo by zlepšili na vyučovaní hodín etickej výchovy

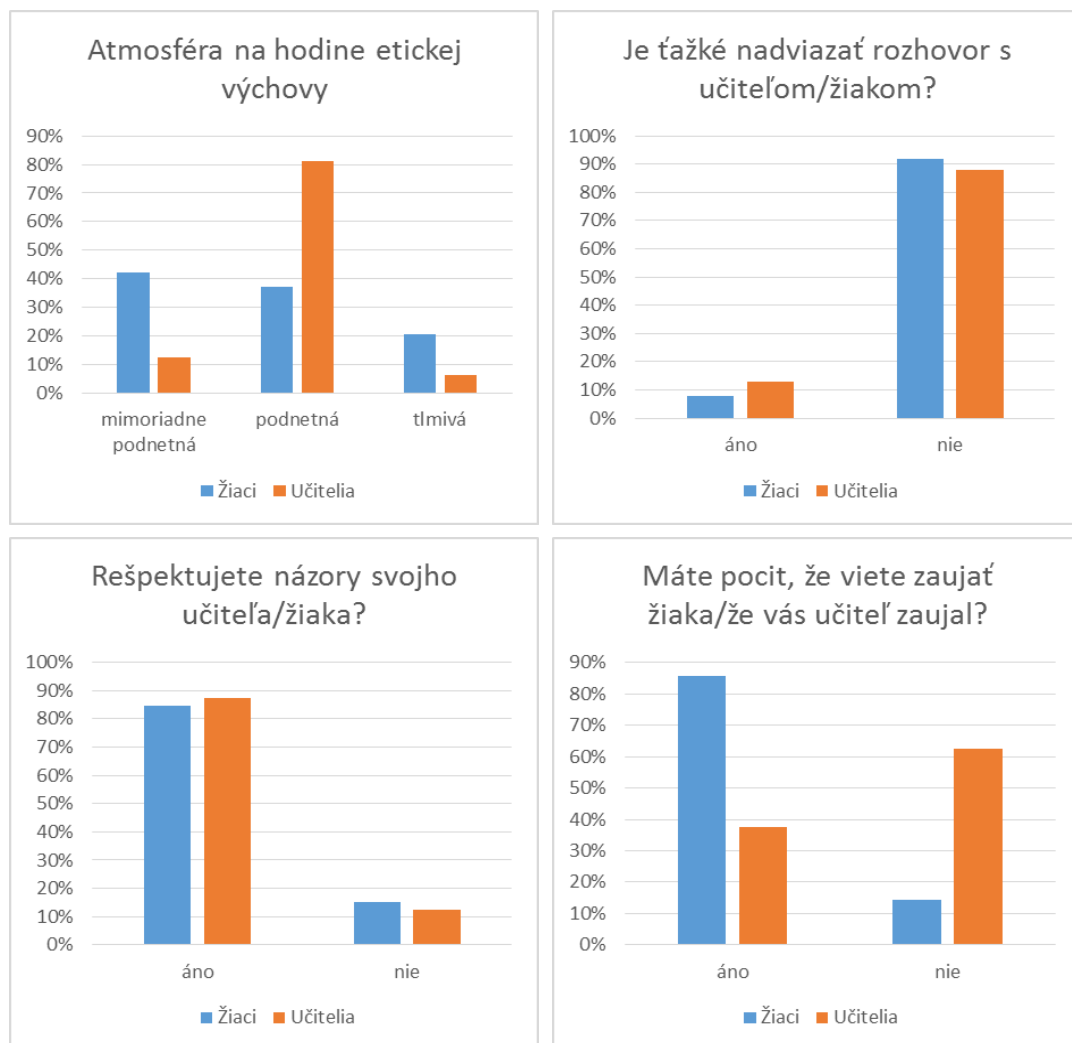
odpovedali, že by bolo dobré keby sa učili rovnorodé skupiny podľa veku, ocenili by menší počet žiakov, prijali by podnetné materiály a špeciálnu učebňu. Prekvapivé je porovnanie zmien správania sa v dôsledku navštevovania hodín etickej výchovy. Kým vo vranovských školách žiaci registrovali zmeny, v bratislavských im hodina etickej výchovy nepomohla v zmene správania. Za negatívum môžeme považovať aj to, že v oboch regiónoch sa objavila reakcia na atmosféru na hodinách etickej výchovy okrem podnetných aj tlmivá, čo je k obsahu a náplni etickej výchovy zarážajúce. Ale na druhej strane oba regióny považujú etickú výchovu za potrebnú pre ďalší vývoj jedinca. Učitelia v oboch regiónoch sú podľa žiakov tvoriví, dokážu sa vcítiť do zložitých situácií, rešpektujú žiakove názory a nepôsobia chladne. Väčšina žiakov svojich učiteľov prijíma, aj keď vo vranovskom okrese sa objavila odpoveď, že svojho učiteľa vôbec neakceptujú.

Čo sa týkalo hodnotenia správania učiteľov k svojim žiakom, oba regióny odpovedali pozitívne. Porovnateľné boli aj odpovede na otázku, či považujú učiteľa za svoj vzor. Tu sa však vyskytli aj odpovede, že učiteľ nie je vzorom. Žiaci zostavili profil učiteľa etickej výchovy. Učiteľ etickej výchovy by podľa nich by mal byť komunikatívny, milý, láskavý, pokojný, tvorivý, chápaný, dobrý, zodpovedný, rešpektovaný, tolerantný, slušný, spoločenský, vtipný, autentický, vzdelaný, liberálny, morálny, benevolentný.

Pri porovnávaní odpovedí žiakov a učiteľov (Graf 14-17) vysvitlo, že v drivej väčšine panovala zhoda. To znamená, že žiaci i učitelia vnímajú hodiny etickej výchovy podobne. O to zarážajúco vyznieva rozdiel v odpovedi na otázku, či učiteľ vie zaujať žiaka.

Aj keď sa náš výskum priklonil k pozitívnemu výsledku, bolo tam pár alarmujúcich zistení. Dopracovali sme sa k tomu, že predmet ako etická výchova je oveľa dôležitejší, ako sa nám javil. Z postojov pedagógov vidíme problém v zaujatí, v predsudkoch voči etickej výchove. Z postojov žiakov a študentov je menej tých, čo si niečo odnesú z hodín etickej výchovy ako tých, ktorí považujú etickú výchovu skôr ako voľnejšiu hodinu, ktorú vlastne ani nepotrebujú. Učiteľ etickej výchovy má stále dôležitejšiu úlohu zosúladiť, nájsť nejaký konsenzus medzi predmetmi. Sú profesie, v ktorých prvoradým pracovným nástrojom je osobnosť jedinca. Spôsob jeho myslenia, postoje, hodnoty, komunikačné schopnosti, správanie sa k druhým a odovzdávanie svojich poznatkov a skúseností. Výchova k prosociálnosti a k empatii, dozrievanie osobnosti, sa nedeje len na hodinách etickej výchovy, ale má všeobecné zastúpenie vo všetkých predmetoch a závisí len od nás učiteľov, ako a kde ju využijú. Učíme žiakov pochopiť veci a javy, aby mohli v skutočnom živote precítiť, podávať ďalej tieto nadobudnuté vlastnosti, dokázať ich chápať nielen rozumom, ale i srdcom. Aby neboli len vzdelaní, ale i dobrí. Dnešná profesia učiteľa sa dynamicky mení v závislosti od premien vzdelávacieho kontextu, ale dúfame, že učitelia budú stále zohrávať významnejšiu úlohu v učiacej sa spoločnosti.

Graf 14-17: Výsledky prieskumu postojov a názorov učiteľov predmetu etická výchova



3.2 Aktuálne trendy v koncepcii a metodike etickej výchovy

Dynamickosť výchovy, jej ambivalentnosť možno pomerne komplexne sledovať prostredníctvom otázok, ktoré sa týkajú jej existencie a axiologickej orientácie. Jednotlivé odpovede ďalej determinujú ciele výchovy, ale aj cesty a prostriedky (t. j. výchovné štýly a metódy), ktoré sú aplikované pri ich dosahovaní. Existuje preto množstvo definícií výchovy, ktoré sa v priebehu dejín menili v závislosti od toho, ako sa menil pohľad na výchovu, na možnosti/nemožnosti výchovy. Eugen Fink (1996), ale aj mnohí ďalší (napr. O. Reboul, P. Meirieu), sformuloval sériu antinómií, ktoré sa dotýkajú týchto fundamentálnych otázok a ktoré aj v súčasnosti ponúkajú prehľad možností výchovy a jednotlivé výchovné prístupy. Z toho dôvodu boli zvolené ako východisko pre nasledujúce systematické priblíženie aktuálnych trendov v koncepcii

a metodike etickej výchovy práve antinómie. Pri krátkom pohľade na tieto antinómie reflektované z eticko-výchovného aspektu možno objaviť stále aktuálne podnety, potrebu reflektovať výchovu nielen z pohľadu spoločenského progresu, ale aj z pozície individuálnych výchovných situácií.

Prvá antinómia *pomoc vs. manipulácia* vychovávateľa poukazuje z hľadiska metodiky etickej výchovy na správny odhad zasahovania učiteľa do vyučovacieho procesu tak, aby vytvoril optimálny priestor pre diskusiu, reflexiu a sebareflexiu žiakov, a zároveň cielavedome usmerňoval priebeh hodiny tak, aby sa vyhol bezobsažnosti, bezhraničnosti či absencii pointy. Vo všeobecnosti sa pri tejto antinómii kladie otázka, či máme ako vychovávateľa vôbec právo „vnucovať“ niekomu svoj pohľad na svet. Legitimita tejto otázky je celkovo v rámci výchovných predmetov jednoznačná. Sloboda, ktorú v určitom zmysle učiteľ pri výchove má, musí byť spravádzaná zodpovednosťou za odovzdané, obzvlášť ak ide o formovanie, rozvíjanie a ovplyvňovanie hodnotovej orientácie mladých ľudí. Kedy je však výchova pomocou, rozvíjaním potenciálu osobnosti dieťaťa a kedy už hovoríme o deformovaní? Je viac než potrebné, aby tieto otázky neustále zaznievali v rámci sebareflexie učiteľa, a to aj v tom prípade, že sa pridrža nielen subjektívnych názorov, ale najmä spoločensky a pedagogicky preferovaných hodnôt. Zásadným predpokladom pri hľadaní odpovede na otázky súvisiace s touto antinómiou je autenticita vychovávateľa, vysoká miera zaangažovanosti a zároveň osobnostná zrelosť, integrita.

Ďalšia antinómia sa dotýka zážitkového učenia ako základnej metódy etickej výchovy, ktorá zastrešuje celý rad aktivít počnúc dialógom, diskusiou, hraním rolí, scénok a mnohých ďalších. Ako už z názvu vyplýva ide o iniciovanie citových zážitkov, prostredníctvom ktorých človek získava istú skúsenosť (Sandanusová, 2018). Odpovedá na výzvu tejto antinómie, ktorá poukazuje na fakt, že skúsenosti sú neprenosné. Rovnako reaguje na úzke prepojenie teórie s praxou. Rozlišuje učenie o živote, učenie pre život a učenie životu, čo reflektuje jednak obsah tohto predmetu, ale aj špecifické fázy hodiny etickej výchovy. Zovšeobecnenie a transfer ako záverečná fáza výchovy, v rámci ktorej sa aplikujú získané zručnosti, overuje sa ich platnosť v mimoškolskom prostredí a konfrontuje sa skúsenosť získaná v reálnom živote a skúsenosť získaná v škole.

Tretia antinómia *hranice a neohraničenosť výchovy* zameriava v tomto kontexte pozornosť na osobnosť učiteľa, na dôležitosť autenticity a celoživotného vzdelávania. Osobnosť učiteľa, jeho zrelosť a integrita tvoria spolu s profesijnou kompetentnosťou jeden z dominantných prvkov, ktoré ovplyvňujú úspešnosť výchovy ako takej. Etická výchova však kladie na spomínanú osobnostnú integritu a zrelosť špecifické nároky, keďže autenticita, pochopenie a v prvom rade žitie prezentovaných hodnôt je základom pre ich úspešné odovzdanie. Napätie, ktoré vzniká z rozporu medzi tým, že vychovávateľ vychováva skôr, než je sám definitívne vychovaný, teda z toho, že výchova je nekončiaci proces, nemá vyústiť do rezignácie, ale do

komplexného vnímania a pochopenia hodnoty výchovy. Túto antinómiu možno považovať za tú, ktorá chráni učiteľa pred nerealistickými nárokmi spoločnosti, keďže poukazuje na jeho limity. Na druhej strane učiteľov a vychovávateľov vedie k pokore, k vnímaniu výchovy ako obojstranného a najmä celoživotného procesu. V tomto zmysle možno opäť hovoriť o vzťahu učiteľ a žiak, ktorý má byť tvorený vyváženým pomerom vzájomného rešpektu, úcty a partnerstva.

Jedinečnosť a všeobecnosť výchovy ako napätie, ktoré vzniká medzi rešpektom osobitosti jednotlivca a významu kultúry. Túto antinómiu môžeme analyzovať z pohľadu obsahu tohto predmetu. Ak chce človek plnohodnotne existovať v spoločnosti, tak je potrebné, aby poznal sám seba. Neustále oscilovanie medzi potrebou niekam patriť a byť sám sebou ho vedie k nekončiacej aktivite, ktorá má mať priestor aj na hodine etickej výchovy. Dynamika, ktorá sa prejavuje v dialógu, resp. diskusii orientovanej nielen na primárne témy hodiny, ale aj na aktuálne problémy žiakov. Práve tu sa objavuje priestor pre prosociálne orientované správanie, pre jeho praktickú aplikáciu, ale aj pre pochopenie jeho podstaty ako základného spôsobu koexistencie ľudí, ako spôsobu sebarealizácie a sebaaktualizácie.

Rovnako ju môžeme aplikovať aj na hľadanie jedinečného metodického postupu, spôsobu, ako osloviť všetkých žiakov. Berová, Bero (2016) hovoria o hľadaní vhodnej a pre všetkých žiakov optimálnej metódy ako o hľadaní zlatého grálu. Každý človek je jedinečný, špecifický svojimi predispozíciami, preferenciami a aktuálnou situáciou, v ktorej sa nachádza. Pre učiteľa je zásadné, ale aj nesmierne náročné rešpektovať osobitosti každého žiaka a zároveň skupiny ako takej. Usporiadanie žiakov do kruhu predstavuje v tomto smere perspektívny spôsob, ako dynamicky a proaktívne viesť hodinu etickej výchovy. Učiteľ tak môže flexibilne vytvoriť priestor pre jednotlivcov, skupiny i celú triedu bez toho, aby niekoho odsunul do úzadia.

Zdanlivo možno konštatovať, že antinómia *výchova k ľudskosti vs. výchova k profesii* nemá na hodine etickej výchovy svoje opodstatnenie, keďže je už v samotnej charakteristike tohto predmetu jednoznačne definovaná jeho smerovanie. „Poslaním povinne voliteľného predmetu etická výchova je vychovávať osobnosť s vlastnou identitou a hodnotovou orientáciou, v ktorej úcta k človeku, k životu a k prírode, spolupráca a prosociálnosť zaujímajú významné miesto“ (IŠVP pre 4 a 5 r. gymnáziá, 2015). Avšak (v závislosti od stupňa vzdelávania) uvádza sa v ňom aj to, že sa etická výchova venuje aj významu práce a harmonických pracovných vzťahov v živote človeka. V rámci etickej výchovy možno túto antinómiu reflektovať aj ako rozdiel medzi moralizovaním a výchovou k hodnotám. Poznanie samého seba, svojich možností, silných a slabých stránok, ale aj jednoznačné smerovanie k prehlbovaniu axiologického aspektu jednotlivých prvkov prosociálneho správania vedie k stabilnej interiorizácii takéhoto správania.

Na otázku, čo všetko je ešte výchova a čo už prekračuje jej hranice, sa v priebehu dejín pýtali a ešte aj dnes pýtajú všetci pedagógovia. Odpoveď sa líši na

základe toho, čo sa aktuálne považuje za ideál výchovy. Neprítomnosť jednoznačnej odpovede (keďže okrem dominantného systému školstva aj v súčasnosti existuje množstvo alternatív) vedie vychovávateľa k tomu, aby samostatne a tvorivo pristúpil k hľadaniu odpovede na túto otázku.

Úzke spojenie etickej výchovy so životom spôsobuje zvýšený tlak na psychickú odolnosť pedagóga. Udržanie hranice medzi osobným a pracovným životom bez toho, aby sa priveľmi vzdialil žiakom, avšak aby zároveň predišiel syndrómu vyhorenia, patrí k zásadným otázkam pedagogickej praxe. Nie je možné učiť o živote bez toho, aby sme ho zdieľali. V určitých situáciách to však môže byť pre učiteľa príliš náročné a v konečnom dôsledku skôr kontraproduktívne. Preťaženie problémami žiakov, problémy pri vytváraní priestoru pre vlastnú relaxáciu sú rizikovými faktormi syndrómu vyhorenia. Nutnosť autenticity etickej výchovy nesmie byť preto zamieňaná s úplným zmazaním hraníc medzi vychovávateľom a vychovávaným.

Samotná výzva na neustále reflektovanie pohybu medzi jednotlivými hraničnými bodmi je adresovaná každému učiteľovi či vychovávateľovi ako podnet na aktívny, autentický a tvorivý prístup k výchove, vychovávanému, ale i k sebe ako k vychovávateľovi. Zároveň nám tieto antinómie pomáhajú hľadať odpovede, akým spôsobom pristupovať k riešeniu výchovných i etických problémov či dilem. Vyzývajú k tvorivosti, invencii a improvizácii učiteľa ako k prevencii proti stereotypu a povrchnosti, k neustálej sebareflexii a sebaaktualizácii. Pre etickú výchovu sú tieto podnety obzvlášť významné, pretože, napriek markantnému významu obsahovej náplne predmetu, zásadnú úlohu zohráva osobnosť učiteľa, jeho osobnostná zrelosť, autenticita, kongruencia deklarovaných myšlienok a žitej skutočnosti.

3.3 Kritická reflexia obsahového zamerania etickej výchovy

V súvislosti s ranými posttotalitnými zmenami slovenského školstva ukotvenými v dokumentoch Duch školy (1990) a Konštantín (1994) vznikol základný koncept etickej výchovy. K ostatným predmetom bola zaradená ako nový výchovný predmet, ktorý svojím zameraním zodpovedal aktuálnym humanisticky orientovaným edukačným teóriám. Ladislav Lencz ju uviedol ako výchovu podporujúcu altruizmus a humánne správanie človeka, čo pomáha budovať harmonické vzťahy v rodine, na pracovisku, medzi spoločenskými skupinami, medzi národmi. Hlavná vízia tohto predmetu je teda orientovaná prosociálne a pomerne ambiciózne, čo sa zaradilo k hlavným bodom kritických reflexií odbornej verejnosti. Možno konštatovať, že aj v súčasnosti sa venuje značná pozornosť obsahovému naplneniu a spôsobu realizácie tohto predmetu, čo je spôsobené dynamickou povahou výchovy, ale aj nejednoznačnosťou odbornej verejnosti, týkajúcou sa východísk a cieľov tohto predmetu.

Podnetný a komplexný pohľad na to, čo by mala etická výchova obsahovať, ponúka J. Hábl (2015), ktorý zdôrazňuje vyvážené a harmonické spojenie troch

dimenzií – individuálnej etiky, sociálnej etiky a o metaetiky. Tento koncept možno považovať za relevantný aj pri reflexii kritických hlasov odborníkov, ktorí poukazujú napr. na súčasný trend zdôrazňovania čisto prosociálnej roviny etickej výchovy a na riziká, ktoré vyplývajú z takto koncipovaného pohľadu. Avšak zároveň predstavuje aj protiargument, pretože odmieta jednostranné preferovanie akejkoľvek dimenzie. Jeho téza, že individuálna a metaetická dimenzia etiky sú rovnako dôležité ako sociálna dimenzia (s. 48) však vo svojej podstate nie je v priamom kontraste s aktuálnym programom etickej výchovy, ktorý vychádza z modifikovaného modelu L. Lencza. Jedna z nosných a zároveň úvodných základných tém etickej výchovy je priamo venovaná jednotlivcovi, dôstojnosti človeka, poznaniu jeho pozitívnych i negatívnych vlastností, sebaúcte, cieľavedomému spoznávaníu a rozvíjaniu svojho potenciálu. Bolo by možné (a zrejme i vhodné) kriticky reflektovať kvantitatívne a proporčné zastúpenie jednotlivých tém. Hoci je samotnému jedincovi explicitne venovaná len jedna z desiatich základných tém etickej výchovy, ak budeme tému *Komunikácia* považovať za prierezovú, tak práve téma *Dôstojnosť ľudskej osoby. Úcta k sebe* je témou nosnou, východiskovou a podmieňujúcou nasledujúce oblasti. Aj ostatné témy implicitne obsahujú túto problematiku, resp. priamo z nej vychádzajú (napr. téma *Pozitívne hodnotenie druhých, Empatia, Tvorivosť a iniciatíva*). Zodpovedať na otázku, do akej miery je venovaná adekvátna pozornosť jednotlivým celkom na hodinách etickej výchovy, nie je možné, keďže to priamo závisí od samotného učiteľa etickej výchovy. Ďalšou premennou pri tejto otázke je však aj náročnosť (či nemožnosť?) priamo kvantifikovať počet hodín, ktoré je potrebné venovať spomínaným dimenziám etickej výchovy. Jednoznačné rozdelenie vyučovacích hodín na tretiny rozhodne nie je zárukou ich naplnenia. Individuálna, sociálna a metaetická dimenzia etickej výchovy sa navzájom prelínajú, dopĺňajú, vychádzajú zo seba a v neposlednom rade sa navzájom ovplyvňujú. Analyzovať teda zastúpenie jednotlivých častí nie je jednoduché a ak by sme reflektovali len ich kvantitatívne zastúpenie, tak by sme nezískali reálny obraz obsahovej náplne tohto predmetu.

Nazdávame sa, že v rámci obsahu je potrebné zdôrazniť miesto a význam metaetiky na hodinách etickej výchovy. Nestačí sa pýtať ako konať dobro, najskôr je potrebné zodpovedať otázku, čo je dobro, čo to vlastne znamená žiť dobre? Hoci ide o náročné otázky, najmä v prípade etickej výchovy, nejde ani tak o nájdenie definitívnej odpovede, ako o aktívny prístup pri jej hľadaní. O cieľavedomé rozvíjanie a cibrenie zmyslu pre morálnu orientáciu v situáciách, v ktorých je potrebné zaujať etické stanovisko. Ak má byť človek autonómny, tak je nutné, aby poznal dôvod, prečo konať dobro. Len tak môžeme hovoriť o plnohodnotnej etickej výchove, o jej význame pre jednotlivca a spoločnosť.

Ak sa chce vychovávateľ, resp. učiteľ vyhnúť moralizovaniu, tak je potrebné, aby žiakom nielen umožnil slobodne hľadať odpovede na tieto otázky, ale zároveň ich sprevádzal a v prípade potreby korigoval. Zdroje etiky, korene prosociálnosti či

axiologické aspekty jednotlivých oblastí života sú témy, ktoré sú v programe etickej výchovy obsiahnuté v aplikačnej časti (porov. IŠVP, 2015). Kritika súčasnej koncepcie etickej výchovy je čiastočne orientovaná aj na potrebu rozsiahlejšieho a precíznejšieho zamerania sa na tieto teoretické filozofické a etické východiská. Apel na potrebu prítomnosti explicitne prítomného etického aspektu jednotlivých tém programu etickej výchovy nie je v rozpore s jej pôvodným i aktuálnym nastavením. Bezpochyby je potrebné, aby si žiaci a študenti osvojovali, rozvíjali a prehlbovali nielen sociálne zručnosti, ktoré im umožnia žiť v spoločnosti a utvárať plnohodnotné spoločenstvo, ale aj chápali význam spoločnosti, spoločenstva, poznali hodnotu života vo všetkých jeho podobách. Avšak dominancia jednej zložky, v tomto prípade metaetiky, akcent na ovládanie etických a filozofických teórií, by mohla byť na úkor ich praktickej aplikácie. Na druhej strane, jej zanedbanie by mohlo viesť k čisto utilitaristickému a pragmatickému vnímaniu významu etickej výchovy. Axio-logická rovina tohto predmetu je prítomná tak v dôraze na sebaopoznanie, ako aj vo vnímaní človeka ako bytosti, ktorá nachádza svoje naplnenie len v rámci spoločenstva a spoločnosti.

3.4 Koncepcnosť a autenticnosť študijného profilu etickej výchovy

Univerzitné štúdium etickej výchovy má ponúknuť taký študijný program, aby sa potenciálne vytvorili podmienky na plnohodnotné formovanie prosociálnej osobnosti. Zároveň to nie je možné bez konštituovania osobnostného sveta medzi pedagógom a študentom, ktorý je založený na dôvere, ochote, obetavosti, láske k povolaniu na jednej strane a túžbe po sebazdokonaľovaní, poznaní svojich možností, limitov a maxím na strane druhej. Ak však nie je oduševnenosť, disciplinovanosť, trpezlivosť a pokora, nedôjde k osobnostnému prieniku, objaveniu vnútorných potencialít a ľudských kvalít, ktoré v budúcnosti môžu byť základom pre kontinuitu a presahy v teórii poznania a nedôjde k naplneniu profesijného poslania a napomáhaniu k individuálnemu hľadaniu a objavovaniu zmyslu života. Nikto nespochybňuje, že odborné vedomosti a zručnosti sú nutné. V poslednej dobe sa však málo dbalo na to, že nemôže byť úplná odborná pripravenosť bez dobrého étosu povolania. Myslia sa ním morálne postoje, ktoré má človek k svojej profesionálnej práci a k zvláštnym úlohám a povinnostiam svojho povolania. Ak má byť učiteľ nositeľom pozitívnych hodnôt, musí byť predovšetkým skutočnou osobnosťou. Osobnosťou vyznačujúcou sa mravnou, pedagogickou a odbornou spôsobilosťou pri realizácii zodpovedného učiteľského poslania. Azda najpriliehavejšie to možno vyjadriť spojením – prosociálna osobnosť. Dominantným by teda u učiteľa mala byť prirodzená ľudskosť, schopnosť byť neustále v láskyplnej interakcii so žiakmi, ktorých akceptuje, rešpektuje, ale zároveň osobnostne kultivuje z hľadiska vzdelávania a prostredníctvom pozitívneho prístupu k nim aj zrkadlí vlastnú vnútornú motiváciu konať

dobro a túžiť objavovať dobro v každom žiakovi. Bez uvedomenia si a zrealizovania základnej pedagogickej zásady: získať si dôveru žiakov, nie je možné splniť poslanie z hľadiska výchovných a vzdelávacích cieľov. Výchova je náročná činnosť a vyžaduje od učiteľa osobnostné predpoklady, duševnú vyrovnanosť, hodnotovú stabilitu, harmóniu v rodinných a medziľudských vzťahoch. Na strane druhej však spoločnosť musí vytvárať podmienky pre dôstojný život učiteľa a prinavrátiť spoločenskú úctu a vážnosť učiteľskému povolaniu.

Výchova ako interakcia ľudí zahrňuje v sebe časť odbornú a časť umeleckú, časť algoritmizovateľnú, principiálnu a zásadovú a časť improvizáciu, tvorivú (Zelina, 1995). Výchova a vzdelávanie je teda vedou a umením zároveň. Učiteľ by sa mal nevyhnutne zaoberať overenými vedeckými poznatkami, ale zároveň by mal rozvíjať aj vrozený talent a dispozíciu k učiteľskej profesii. Učiteľ by mal rozvíjať odbornú špecializáciu, ale taktiež pedagogický cit a takt. Učiteľ by mal byť erudovaný v oblasti didakticko-metodickej, ale aj v oblasti budovania medziľudských vzťahov. Učiteľ by mal ovládať metódy a techniky pre zvládnutie vedenia triedy, ale tak isto by mal byť hlboko ľudský, empatický a citlivý k žiakom. Učiteľ by mal pochopiť, že škola je zložitý organizmus z hľadiska organizačného, ale tiež to, že je to zložitý organizmus z hľadiska ľudského, keď každý žiak je jedinečný, neopakovateľný, nenahradiateľný a je zdrojom originality. Pre úspešné splnenie cieľov vo výchove a vzdelávaní teda nestačí rozvíjať iba odborné predpoklady, ovládať metódy, techniky a mať rutinný prístup. Učiteľ by mal predovšetkým sústavne kultivovať svoju osobnosť, usilovať sa o mravný rozmer svojej sebarealizácie prostredníctvom stabilizácie morálnych a mravných princípov, hodnotových postojov a vlastnej progresívnej výchovnej a vzdelávacej filozofie zahrňujúcej prvky akceptácie, dôvery, tolerancie, rešpektu, primeranosti, ale aj náročnosti, odbornosti a vedeckosti. Dôležité je, aby si učiteľ uvedomil, že v pedagogickej praxi meradlom úspechu je úroveň participácie žiakov na výchovno-vzdelávacom procese a schopnosť ich vzájomnej kooperácie. Z tohto dôvodu je dôležitý neautoritatívny a nedirektívny výchovný štýl vytvárajúci podmienky na výchovné spoločenstvo, podporujúce sebaúctu a sebaoceňovanie u žiakov. Rozhodujúcim prvkom je tiež tvorivý spôsob komunikácie, ktorý zahŕňa plodný dialóg, aktívne počúvanie a vytvára predpoklady pre ľudské porozumenie, ako aj zrozumiteľné pochopenie odbornej terminológie. Učiteľ by mal organizovať vyučovanie tak, aby vytváral priestor pre žiakov na ich vyjadrenie a na aktívnu prácu buď individuálne, alebo formou skupinovej práce. Na motiváciu žiakov pozitívne vplýva celková dobrá atmosféra a dlhodobá klíma v triede, ktorá sa vytvára na základe dôvery, porozumenia, žičlivosti, dobroprajnosti a spravodlivosti. Učiteľ by mal taktiež vytvárať príležitosť pre pozitívne hodnotenie žiakov a usilovať sa o budovanie osobnostného vzťahu.

Na základe výskumov z pedagogickej praxe (Pasch a kol., 1998) môžeme konštatovať, že sa vyprofilovali dve protikladné chápania učiteľa: učiteľ – tvorivý

odborník a učiteľ – spotrebiteľ, konzument. Je prirodzené, že nositeľom pozitívnych zmien vo výchove a vzdelávaní môže byť iba učiteľ, ktorý je tvorivou prosociálnou osobnosťou. Takýto typ učiteľa sa usiluje o úspešné zvládnutie vyučovania na základe nasledujúcich charakteristík:

- vytvára vlastný výchovno-vzdelávací program a podieľa sa na príprave a stanovení cieľov pre jednotlivé ročníky (práca v predmetovej komisii),
- pripravuje vlastné projekty, aktívne pracuje s literatúrou a metodickým materiálom,
- je hlavným tvorcom vzdelávacieho programu a nie učebnica,
- prispôsobuje rozsah, hĺbku a zložitosť vyučovania potrebám, schopnostiam, záujmom a vedomostiam žiakov,
- po skončení vyučovania hodnotí a reviduje obsahovú a metodickú stránku výučby,
- nezaujíma sa len o dianie na hodine, ale pôsobí ako osobnosť aj mimo vyučovania,
- má zodpovedný partnerský vzťah ku kolegom,
- zaujíma sa o odborný rast a o rozvoj učiteľského povolania,
- usiluje sa o priebežnú aktualizáciu a zlepšovanie vyučovacieho procesu, rozhoduje o príprave, realizácii a riadení výučby,
- zodpovedne sa rozhoduje: pred výučbou (príprava vyučovacej hodiny), počas výučby (pozorovanie, okamžité úpravy a prispôbenie výučby žiakom), po výučbe (reflexia, dôkladná analýza hodiny).

Naproti tomu netvorivý učiteľ je nositeľom neúčinného pedagogického štýlu, stereotypu, pasivity, osobnej nepríťažlivosti a celá jeho činnosť sa dá charakterizovať nasledovne:

- pasívne prijíma rozhodnutia niekoho iného o vzdelávacom programe (obsah a forma výučby),
- nezaujíma sa o vzdelávací program a zodpovednosť ponecháva na autoroch učebnice (tým sa chráni pred kritikou),
- je málo tvorivý, neoživuje výučbu, nedokáže jasne zorientovať žiakov v spleti pojmov, faktov, podrobností, príkladov,
- nedokáže vybrať to podstatné a dôležité a často je vyučovanie povrchné bez hlbšieho pochopenia témy,
- neusiluje sa budovať autentické osobnostné vzťahy a nie je plnohodnotne zaangažovaný do výchovno-vzdelávacieho procesu.

Nositeľom pozitívnych hodnôt vo výchove a vzdelávaní môže byť iba učiteľ, ktorý je prosociálnou osobnosťou, vyznačujúcou sa prirodzenou ľudskosťou a schopnosťou byť neustále v autentickej interakcii so žiakmi. Akceptovateľný je taký učiteľ, ktorý sa stotožňuje s víziou pozitívneho výchovného a vzdelávacieho programu, zaujíma sa o svoj odborný rast, venuje pozornosť permanentnému vzdelávaniu

a tvorivo uplatňuje výchovný štýl. Naopak, neakceptovateľný je netvorivý učiteľ, ktorý nebude autentické osobnostné vzťahy a nie je zaangažovaný do procesu výchovy a vzdelávania. V dnešnej dobe sa aktuálnymi javia výchovné a vzdelávacie témy súvisiace so zdravým životným štýlom, zodpovedným manželstvom a rodičovstvom, profesijnou orientáciou a celkovou hodnotovou orientáciou, prevenciou negatívnych spoločenských javov a etickou dimenziou medziludských vzťahov. Čoraz naliehavejšie vystupuje do popredia potreba multikultúrnej výchovy a pripravenosti pedagógov podporovať medzikultúrne porozumenie v rámci medzikultúrnej komunikácie. Súčasťou prosociálnej charakteristiky učiteľa je aj jeho interkultúrna kompetencia, ktorú výstižne prezentoval E. Mistrík (2005) prostredníctvom jednotlivých štandardov (obsahové, výkonové, osobnostné). K tomu by mali výrazne dopomôcť univerzity a vysoké školy pedagogického a filozofického smeru zodpovednou prípravou budúcich učiteľov na čoraz vyššej úrovni. „Multikultúrna výchova prispeje k rozvoju medziludskej tolerancie v spoločnosti a k rozvoju tolerancie k iným sociálnym skupinám. Robí to tým, že vychováva ľudí k pozitívnemu zhodnoteniu rôznorodosti. Vedie ľudí k tomu, aby rôznorodosť akceptovali nielen ako pozitívnu a podnetnú hodnotu spoločnosti, ale aby videli rôznorodosť ako základnú nevyhnutnú podmienku pre fungovanie zdravej spoločnosti“ (Mistrík, 2005, s. 20).

Pre úspešné splnenie cieľov vo výchove a vzdelávaní teda nestačí rozvíjať iba odborné predpoklady, ovládať metódy, techniky a mať rutinný prístup. Učiteľ by mal predovšetkým sústavne kultivovať svoju osobnosť, usilovať sa o mravný rozmer svojej sebarealizácie prostredníctvom stabilizácie morálnych a mravných princípov, hodnotových postojov a vlastnej progresívnej výchovnej a vzdelávacej filozofie zahŕňujúcej prvky akceptácie, dôvery, tolerancie, rešpektu, primeranosti, ale aj náročnosti, odbornosti a vedeckosti. K tomu je potrebné ponúknuť optimálny model edukatívneho kurikula etickej výchovy.

Hlavným zámerom v príprave budúcich pedagógov etickej výchovy je orientácia na kľúčové atribúty v rámci koncepcie a metodiky etickej výchovy, ktorými sú:

- vyvážený študijný program umožňujúci plnú profesijnú sebarealizáciu budúceho pedagóga. Dominujúcimi disciplínami sú: metafyzicky orientovaná filozofia, ontológia, filozofická antropológia, všeobecná etika, sociálna etika, komplexná etická výchova a aplikovaná etika;
- orientácia na pedagogickú prax treba a treba mať na zreteli osobnosť študenta a jeho aktívny participatívny, kooperatívny a zážitkový prístup v procese výchovy a vzdelávania;
- vzájomná interakcia medzi pedagógom a študentom musí mať nevyhnutne dimenziu partnerov v dialógu;
- formovanie budúceho pedagóga ako tvorivej prosociálnej osobnosti s kritickým myslením, čo je aj komplexným cieľom celej etickej výchovy.

3.5 Skúsenosť a kritické myslenie v kooperácii so zážitkom v etickej výchove

V etickej výchove je potrebné vyzdvihnúť dôležitosť skúsenosti, ktorá je svojou jedinečnosťou a konkrétnosťou bohatšia ako to najdokonalejšie všeobecné poznanie, okrem iného aj svojou motivačnou účinnosťou. A práve tá je dôležitým momentom každej výchovy, vrátane výchovy etickej. Nestačí len, aby človek čo najviac poznal a spoliehal sa na to, že ho toto poznanie už samo privedie k žiaducemu správaniu. Človek nevyhnutne potrebuje aj zakúšanie skúsenosti. Je dobré vedieť, čo je láska, ale človek musí mať niekoho rád, aby dokázal oceniť jej hodnotu. A rovnako je to aj s hodnotami všetkých ostatných vzťahov človeka k iným ľuďom, k prírode a ku všetkému, uprostred čoho žije. Je dobre správať sa prosociálne, ale človek musí potrebovať druhých a musí sa sám stať potrebným, aby hodnotu prosociálnosti prežil a pochopil. Z tohto hľadiska je vo výchove popri poznaní dôležitá skúsenosť, lebo poznanie je to, čo viem, ale skúsenosť je to, čo mám. Význam skúsenosti vo výchove tkvie aj v tom, že obsahuje zážitok a preto iba človek, ktorý niečo zažil, vie naozaj zainteresovane a veľmi vecne posúdiť hodnotu toho, čo robí. Nie je až také ťažké presvedčiť niekoho, aby konal prosociálne, ale až keď sám zažije radosť z dobrého skutku, ktorý vykonal, pochopí, ako je pre jeho vlastný život dôležité, aby pomáhal druhým. Takýto model výchovy už má tradíciu, napríklad uplatňovali ho saleziáni. Neprikazovali, že treba spolupracovať, ale „moderovali“ situácie, v ktorých mládež prežívala všetko, čo so spoluprácou súvisí a overovala si, ako je taká spolupráca potrebná. Tento výchovný prístup je základom modelu etickej výchovy aj v súčasnosti.

Problémom, na ktorý musíme vo výchove reagovať, je skutočnosť, že kým ešte v nedávnej minulosti si deti osvojovali skúsenosť svojich rodičov tým, že s nimi žili, pomáhali im a spolupracovali pri rôznych prácach, dnes viac žijú individuálne a v izolovanom svete plnom problematických, predovšetkým „mediálnych“ hrdinov. Zo sveta detí sa vytráca prítomný živý vzor, láskavé slovo, empatia, pozitívne prijatie a náklonnosť. Aby bol človek naozaj celým človekom, potrebuje čo najbohatšiu ľudskú skúsenosť. Zo života detí ubúdajú situácie a činnosti, ktoré kedysi prežívali so svojimi rodičmi, ba dokonca aj prarodičmi a v ktorých sa s nimi pozitívne konfrontovali. Ubúda úloh, ktoré riešili všetci spolu a vďaka tomu dnes chýba spolupráca, ktorá ich kedysi nielen zjednocovala, ale ktorá každého z nich aj prakticky diferencovala, priam nútila byť užitočným svojou osobitosťou. Bez tejto spontánnej spolupráce sa každá nová generácia a každý jej príslušník ocitá v izolácii, v kultúrnom vákuu, v ktorom len ťažko dokáže identifikovať sám seba a tobôž všetkých ostatných. A to preto, lebo mu chýbajú nielen vzory, ale samotná možnosť porovnávania, bez ktorého človek nedokáže hodnotiť nič, ani sám seba. Bez takého hodnotiaceho porovnávania potom niet ani empatie a vzájomného porozumenia, o uspokojení zo vzájomnej spolupráce ani nehovoriac. Radosť zo života je predsa vždy radosťou z toho, čo dosahujeme nielen pre seba, ale aj pre ľudí, ktorí sú nám

blízki. Je doslova odmenou za prosociálnosť, ktorá však aj preto už dnes nie je samozrejmosťou ani v tých najelementárnejších praktických situáciách. A to napriek pokračujúcej a ustavične sa prehlbujúcej spoločenskej delbe práce, ktorá svojou fragmentárnosťou naopak čoraz väčšími limituje skúsenosť každého človeka.

Profesionálna činnosť však našťastie nie je jediným zdrojom ľudskej skúsenosti. Tú každý človek nadobúda aj v rodine, v škole, v činnostiach záujmových aj rekreačných, medzi ktoré patria aj hry všetkého druhu. Okrem toho existujú aj také činnosti, ktorých prostredníctvom môže človek odovzdávať svoju skúsenosť ostatným tak, aby o nej nielen vedeli, ale aby ju aj sami prežívali, aby si ju osvojili, a tak sa stala ich skúsenosťou, či už pozitívnu alebo negatívnu. Popri reálnej skúsenosti z medziosobných vzťahov existujú aj spôsoby a prostriedky odovzdávania skúsenosti prostredníctvom umeleckého diela a predovšetkým literárnej tvorby. Literatúra je ako model hodnotovej skutočnosti zo všetkých umení najkonkrétnejšia a každá recepcia jej hodnôt musí túto konkrétnosť nielen rešpektovať, ale svojou individuálnou osobitosťou ešte aj prehlbovať. Aj etickej výchove sa tým ponúka nielen všestranne využiteľné pole hodnôt, ale aj priestor pre rozvíjanie tých najrozmanitejších etických orientácií. Hudba, ktorá je v tomto zmysle opakom literatúry, je otvorený symbol, ktorého denotát môže poslucháč určiť podľa svojej situácie, podľa svojich potrieb – je totiž otvorený všetkému. Hudba ako symbol bez denotátu skôr navodzujú skúsenosť, ako o nej vypovedá. Podobne je to s výtvarným umením, najmä s tzv. abstraktným, dekoratívnym a pod. Je skôr zdrojom skúsenosti ako výpoveďou o nej, a to aj vtedy, ak ide o portrétnu maľbu alebo krajinku. To neznamená, že taká výpoveď nemá aj výchovnú funkciu, práve naopak, veď obohacuje novým zážitkom skúsenosť poslucháča alebo diváka, a to môže znamenať veľa aj pre formovanie jeho etických postojov. Prinajmenej to oživuje jeho vnímavosť a citlivosť k hodnotám, nielen estetickým a za určitých okolností môže práve takto nadobudnutá skúsenosť podstatne ovplyvniť etické postoje človeka a jeho následné orientácie.

V literatúre sú tomu najbližšie lyrické žánre, napr. verše o láske, ale aj tie sú nielen „o niečom“ (o tom, na čo poukazujú), ale svojou umeleckou hodnotou priam evokujú zážitok lásky, pozitívne motivujú jej oceňovanie a vyvolávajú významný pohyb v hodnotových poliach recipientovej skúsenosti. Román, poviedka, novela a rozprávka vypovedajú o celkom konkrétnych situáciách, o tom, ako ich literárne postavy prežívajú a umožňujú takto čitateľovi, aby spolu s nimi vnímal ich skúsenosť ako svoj vlastný zážitok. Tým svoju skúsenosť nielen obohacuje, ale nadobúda možnosť porovnávať ju s tou, ktorú mu ponúka literárne dielo. A to je nevyhnutné na to, aby si vôbec uvedomil hodnotu vlastnej skúsenosti a jej hranice, aby pochopil, kto je on sám, ako sa takým stal a čím všetkým by sa ešte mohol, či mal stať. Každé hodnotenie je porovnávaním, bez možnosti porovnávať sme menej vnímaví aj voči vlastnej skúsenosti, lebo ju nemáme s čím konfrontovať. Umelecké hodnoty pritom kompenzujú nielen deficity, ale najmä následky stereotypov, ktoré sú zapríčinené

hranicami času a priestoru ľudského života i spôsobom, akým človek žije. Ten súčasný nám už dávno neumožňuje, ba ani nedovoľuje, aby každý z nás bol všetkým, čím sú ľudia. Jediným riešením, ktoré človeku umožňuje byť jedinečným, ale pritom celým, neredukovaným človekom, je osvojenie si skúsenosti „tých ostatných“. A práve tú nám sprostredkúva a ponúka umenie. Ale nielen preto ho potrebujeme aj ako prostriedok etickej výchovy.

Keď totiž stratíme zmysel pre hodnoty okolo seba, tak nám skutočnosť zo všednie a prestáva nás motivovať – to je dôsledok každého stereotypu. Umenie skutočnosť ozvlášťuje tým, že robí jej hodnoty zjavnými a len také hodnoty nás môžu motivovať. Treba pritom rátať s tým, že to isté dielo bude v premenách času pôsobiť diferencovane. To závisí od toho, s čím a ako bude konfrontované. Pedagóg ako moderátor výchovného procesu musí preto pristupovať k subjektom tohto procesu veľmi diferencovane, napríklad aj pri odporúčaní literárneho diela.

Ten istý poznatok môže byť všetkým užitočný rovnako, ale to isté literárne dielo ako modelová skúsenosť osloví v tom istom čase každého človeka inak. Hodnota ako kvalita funkcie diela sa mení nielen historickým časom, ale aj vekom čitateľa. Taktiež závisí aj od množstva ďalších, premenlivých osobnostných charakteristík a životných situácií človeka. Medzi recipientmi v škole sa istotne nájdú takí, ktorí ho prijmú pozitívne, ale bez väčšieho záujmu, takí, ktorí ho vôbec nepochopia, ale aj takí, ktorým pomôže pri riešení etických problémov ich vlastnej existencie. Pokiaľ sa im v rámci odporúčaného či dokonca povinného čítania predkladá literárne dielo iba ako to, „čo treba vedieť“, budú takmer všetci zhodne rozprávať či písať o tom, „čo chcel autor povedať“. Pre všetkých naozaj môže byť „o tom istom“ a predsa pre každého z nich „byť niečím iným“. Bytie literárneho diela je z tohto hľadiska ešte nepokojnejšie ako hodnotové bytie udalostí, o ktorých vypovedá. A kvalita jeho funkcií môže byť až nekonečne premenlivá a diferencovaná. Vďaka umeniu môže človek prežívať skúsenosť veľmi rôznorodú, a to je dôležité nielen na to, aby druhých pochopil, ale aby pochopil predovšetkým sám seba, aby si uvedomil svoje hodnoty, ako aj tie, ktoré k životu potrebuje. Skúsenosť je to, čo máme, čo sme zažili, nielen spoznali. Umenie nám umožňuje zažiť čokoľvek a tak urobiť súčasťou našej skúsenosti aj to, čo nemôžeme sami vykonať, aj to, čím sami nemôžeme byť. A s touto, umením komunikovanou skúsenosťou, si osvojujeme hodnoty, ktoré robia transparentnou celú našu skúsenosť. Ožívujeme tak to, čo nám ako samozrejme už zovšednelo a čo sa vďaka umeniu stáva motivačne účinným, nehovoriac o tom, čím je naša skúsenosť bohatšia, tým účinnejšia a osobitejšia je hodnotová motivácia našej činnosti, prostredníctvom ktorej sa realizujeme ako osoby, ako jedinečné bytosti. Túto funkciu však nenadobúda umenie v našom živote automaticky. Pritom však najmä literatúra ako slovesné umenie má celkom mimoriadne poslanie.

V etickej výchove má práca s umeleckým textom nevyhnutné etické presahy korešpondujúce so životom. Nie je to teda uzavretý text, iba „umelecký projekt“.

Učiteľ, ktorý s dielom pracuje, by mal oň vyvolať záujem ako o „hru“ svojho druhu, ale pritom veľmi dôležitú. Mal by to byť aktuálny zážitkový model hry s literárnym dielom. Každá čitateľská konkretizácia totiž takou hrou je. V rámci tejto hry ešte aj imperatívy strácajú svoj strohý výzor. Výchova hodnotami totiž nepodceňuje úlohu noriem, ale ešte aj tie sa usilujú predstaviť ako „konceptuálne hodnoty“ (Brožík, 2004), prípadne ako „vízie žiaduceho stavu“. (Lencz, 1997). Z tohto hľadiska je v etickej výchove dôležitá práca s konkrétnym, či už odborným, ale aj umeleckým textom. Jeho konkretizácia je vo výchove záležitosťou učiteľa, ktorý ho rôznymi motivačnými mechanizmami robí zrozumiteľnejším, ale predovšetkým študenta – čitateľa textu, ktorý má z hľadiska svojej neopakovateľnosti aj jedinečné možnosti interiorizácie. Hra s umeleckým textom je teda dôležitou metódou výchovy osobnostného utvárania človeka zvnútra. Tým, že je vovádzaný do variabilného ľudského sveta polarizovaného dobrom a zlom originálnym umeleckým spracovaním, je človek nútený utvárať si svoj hodnotový svet s možnosťou permanentnej sebatranscendencie. „Iba človek, ktorý si uvedomuje svoju určenosť inými ako možnosť prekročenia seba samého, je opravdivý hráč. Hra je anticipovaním stavu porozumenia“ (Hajko, 1992, s. 31). Hru vnímame ako súčasť prosociálnosti, ktorá je integrálnou súčasťou osobnosti človeka. Je inšpirujúcim prvkom pre utváranie osobného sveta, v ktorom sa bude cítiť dobre. Je to hra tvorivej zmeny pre uplatnenie mobility myslenia a fantázie, pre fascinovanie sa krásou a dobrom, pre zážitok a pôžitok zo samotnej hry. Hra v takto vnímanej charakteristike kompletizuje človeka v celostnú osobnosť.

4 Rozvoj tvorivého a kritického myslenia vo vybraných koncepciách etickej výchovy

4.1 Rozvíjanie tvorivého a kritického myslenia v oblasti etickej komunikácie

Človek je sociálna bytosť a do spoločenstva je vťahovaný predovšetkým spôsobom ľudsky osobitej komunikácie. Etická komunikácia mu umožňuje nadväzovať nové vzťahy a potenciálne priateľstvá, a tak spoluvytvárať harmonizujúce spoločenstvo. K tomu je však potrebné, aby bol človek schopný duchovného rastu, permanentnej osobnostnej kultivácie a mal úprimný záujem o dialóg s druhou osobou. Zvlášť potrebné je poukázať na vyššiu senzibilitu a uvážlivý spôsob komunikovania v medziľudských vzťahoch. Ak sa vieme dorozumieť s ľuďmi, vieme si vytvoriť aj bezkonfliktné prostredie. Naznačený komunikačný model výchovy smeruje k utváraniu osobnosti prostredníctvom autentického osobnostného vzťahu. Kvalitatívne posúvanie hraníc života osobného aj sociálneho prostredníctvom etiky je cesta k vlastnému bytiu so sebou samým, k medziľudskej koexistencii, k tolerancii a rešpektovaniu inakosti. Z toho vyplýva, že kľúčovou témou výchovy človeka je prosociálnosť, ktorá v komplexnom porozumení implicitne zahŕňa všetky atribúty neopakovateľnej ľudskosti. Sociálnosť je nevyhnutným znakom človeka i podmienkou jeho existencie. Od narodenia sa človek oboznamuje so spoločenskými zvyklosťami, osvojuje si formy sociálneho správania. V kontakte s ľuďmi absolvuje rad zmien, ktorými postupne prechádza zo stavu sociálnej neskúsenosti do stavu úplnej sociálnej orientovanosti. Sociálny kontakt je jednou zo základných potrieb človeka. Duchovnosť človeka spočíva v jeho dialogickosti. Komunikácia je oblasť medziľudských stretnutí a vzťahov s dimenziou transcendentnosti. Ľudia do nich vstupujú ako JA a TY, ako osoby, ktorými sa stali v procese sebauskutočňovania. „K tomu však potrebujú, aby ich iní ľudia prijali, podnecovali k sebarealizácii, vychovávali a milovali. V tomto procese sa človek stáva JA až prispením nejakého TY. Hovoríme o personálnom vzťahu ľudí, o spoločenstve, ktoré sa týmto vzťahom završuje v láske“ (Anzenbacher, 1994, s. 188).

Človek je do spoločenstva integrovaný najmä prostredníctvom všestrannej medziľudskej komunikácie a individuálnej komunikácie činov. Jednou z najpozoruhodnejších ľudských schopností je vedieť prekročiť hranice svojho JA, snažiť sa vidieť očami druhého a vžiť sa do pocitov a myšlienok druhých. Nemôžeme sa tešiť z harmónie v medziľudských vzťahoch, pokiaľ sa nenaučíme pozitívnemu prístupu k životu. Od každého z nás závisí, ako nás druhí budú chápať a my im v tom môžeme pomáhať alebo prekážať. Až keď sa človek odosobní a uvedomí si jedinečnosť a neopakovateľnosť druhého človeka, môže byť konečne otvorený novému vzťahu, a tak získať neveriteľné bohatstvo v podobe nových zážitkov, informácií, skúseností, ktoré potom môže odovzdávať ďalej. „Byť „otvoreným“ možno chápať dvojako: otvárať sa

sám, dať sa poznať, odkrývať svoje tajomstvá, odpovedať, odovzdávať, alebo prijímať, nechať sa seba pôsobiť, osvojovať, pretvárať..." (Liba, 2001, s. 5). Najlepším a najpriamejším spôsobom pomoci druhým je otvorenosť. Otvorenosť znamená podeliť sa o informácie týkajúce sa vlastných pocitov a myšlienok. Hlboké a autentické vzťahy si vyžadujú vzájomnú orientáciu v tom, čo sa aktuálne deje v procese vzájomných vzťahov. Ak chceme dospieť k vzájomnej otvorenosti a úprimnosti, musíme byť schopní prijímať otvorenosť iných tak, aby cítili naše akceptovanie a oporu.

Otvorenosť zohráva dôležitú úlohu v krízových situáciách a závisí od sebaavedomenia a sebaakceptácie. „Život je pri svojom prameni vždy krásny, priezračný a úrodný, nech sú prekážky a udalosti, ktoré ho sužujú, akokoľvek náročné. To, čo platí o živote vo všeobecnosti, platí aj o tvojom živote. Ak mu nebudeš dôverovať, nevybuduješ nič trvácne. Veď máš v sebe životné sily (rozpínavé, zjednocujúce, tvorivé), ktoré sú na všetkých úrovniach tvojej bytosti: vnútornej, horizontálnej a vertikálnej (Quoist, 2001, s. 26). S upevňovaním a prehľbovaním vzťahov medzi ľuďmi sa často súbežne odohráva proces zväčšovania otvorených oblastí dostupných dorozumievaniu a zmenšovania ukrytých a neznámych oblastí. Keď sme k iným otvorenejší, vzrastá nádej na dorozumenie. Keď podnecujeme iných k otvorenosti, znižuje sa oblasť ukrytá nášmu vedomiu. Často nie sme ochotní otvorene poskytnúť iným naše reakcie na ich správanie. Zvyčajne skrývame svoje pocity, lebo nechceme druhých raniť, nazlostiť, uraziť, prípadne riskovať, že nás odmietnu. Máme tiež strach hovoriť pred druhými o sebe a nechceme dať nikomu nahliadnúť do svojich skrytých zápasov. Vnúterná motivácia človeka zvýšiť mieru otvorenosti vo vzájomných vzťahoch však musí vychádzať z túžby zlepšiť ich a nie zo snahy manipulovať druhými alebo si ich podrobovať. Otvorenosť nie je cieľ sám osebe, ale vyviera z úprimného záujmu o kvalitu vzájomných vzťahov. Otázka vzájomnej otvorenosti bezprostredne súvisí s úrovňou vzájomnej dôvery. Jej tvorenie a posilňovanie patrí preto k najdôležitejším výzvam pre ľudí, ktorí chcú zlepšiť svoje vzťahy. Vyprázdnenie ľudského slova vážne narúša partnerské, rodinné, priateľské aj pracovné vzťahy. Súčasný človek nepredvídavo a možno nedobrovoľne dáva prednosť samote, ktorá má kontúry osamelosti: v ubíjajúcom mlčaní chce trpieť sám, úmorne v sebe hľadá vnútorný potenciál k prekonaniu svojich ťažkostí. Dôsledkom toho je strata motivácie žiť, ktorá prebleskuje myslou tým častejšie, čím intenzívnejšie sa nedôveruje a neverí ani iným. Ak už je človek sám, tak potrebuje samotu naplnenú autentickým duchovným životom, ktorá ho posilní v tom, že nie je sám a vráti ho s novou invenciou do života, lebo dôstojne žiť je nevyhnutným a krásnym údelom človeka. „Človek je sám. Vždy. Len to nie je stále zrejmé. Po svete rozprsknuté bytia. Samota je alebo neviditeľnou izolačnou vrstvou okolo človeka, alebo vnútorným stálym odvrátením od stvoreného. Ak je spôsob – je veľká, ak je voľba – je krásna, ak je údel – drví, ak je cesta – posväcuje. Ťažká je vždy. Samota je chrámom duše – a do nej nemá prístup nikto. Ostatný záhyb samoty je Božia spoločnosť“ (Strauss, 2000, s. 97).

Súčasná doba je zložitá a sú ľudia, ktorí žijú zo dňa na deň – doslova živoria. Sloboda osobnosti sa naplňuje neustálym učením sa žiť. Neustále sa zamýšľať nad svojimi krokmi, rozhodnutiami, ktoré sa isto dotýkajú aj iných, zamýšľať sa nad cestou svojej sebarealizácie, ktorá nemá sklznúť do osobného egoizmu, ale má byť zacielená na sústavnú sebaaktualizáciu a sebatranscendenciu. K tomu, aby sme išli správnu cestou, nám pomáhajú aj ľudia okolo nás z rodinného a spoločenského života, teda reálne vzory hodné nasledovania, z ktorých vyžaruje ľudskosť, pokoj a ochota nezištne pomáhať. Ľudské konanie má aj v najlepších okolnostiach vážne obmedzenia, je viac-menej nedokonalé a vždy mu hrozí potencionálne stroskotanie. Najmä vtedy, ak sme nekongruentní, je v nás rozpor medzi slovami a činmi, prípadne naše slová sú v rozpore s mimoslovnými prejavmi. Tieto rozpory môžu spôsobiť značný zmätok vo vzájomnej interakcii. Pre ľudí je častokrát namáhavé žiť dôsledne a zodpovedne bez toho, aby si neubližovali. Dnešný človek jednoducho komunikuje zložito. Často venuje pozornosť tomu, čo ho vnútorne ochudobňuje, rozdrobuje, paralyzuje, disharmonizuje a naopak, nesústreďuje sa na posilňovanie svojho vnútra, svojej sebaúcty, ale aj komunikovanie hodnoty druhého človeka. V akej miere a kvalite bude človek reprezentovať svoju sociálnosť, ako si osvojí sociálne skúsenosti a naplní vlastné možnosti tvorivého bytia a lásky, závisí vo veľkej miere od charakteru a kvality sociálneho prostredia, v ktorom človek žije, od pôsobenia ľudí v spoločnosti a hlavne od výchovy.

V aktuálnej prítomnosti sa čoraz viac prehĺbuje priepasť medzi pasívne, povrchné, konzumne žijúcou spoločnosťou ľudí a tými, ktorých neuspokojuje materiálny blahobyť a prostoduché produkty informačného priemyslu. Svet je zahlcovaný prívalom informácií, ktoré sa týmto spôsobom stávajú entropickým faktorom. Aktuálnym problémom je selekcia informácií, ich vyhodnocovanie s využitím informačných technológií nadanými a tvorivými osobnosťami. V atmosfére pluralitnej demokracie a slobody slova ako paradox vyznieva poznanie, že slovo stráca svoju vážnosť, hĺbku a silu. V mene slobody slova očividne poklesla úcta k slovu, absenťuje súdnosť, kontinuitné i periférne videnie, ale aj ponor do podstaty pertraktovaných problémov a ich analýza. Čoraz častejšie môžeme nadobudnúť dojem, či už cez videné, počuté alebo prečítané, že život akoby existoval len na hladine. V ponuke masmédií prevláda lacná senzácia, deprimujúce a negativistické videnie. Iné konštatovanie z etického hľadiska, ako to, že človek má perspektívu budúcnosti, nemožno vysloviť. Človek má neustále šancu byť lepším. Tento potenciál je v ňom nevyčerpatelný. Aj keď človek častokrát hodnotovo nerastie, ale naopak ľudsky sa scvrkáva.

„Plnosť človeka je v jeho detskej fantázii. Až postupne opadnú, rozbijú sa a vyparia exotické krajiny snov, neprekonateľné výlety do ríše nepredstaviteľných možností a rozmerných siláctiev, človek pomaly prerastie do scvrknutých rozmerov trosky dospelosti. Tak dorastáme úbytkom“ (Strauss, 2000, s. 14).

Prosociálny rozmer komunikácie prehlbuje hodnoty hlbokjej ľudskej úcty, vzájomného rešpektu, tolerancie, porozumenia, slušnosti, zdvorilosti a taktnosti. Obraz súčasnosti je však aj taký, že spomínané hodnoty síce nevymizli, bez nich by totiž nebola možná dlhodobá kontinuita života, ale sú akoby latentne skryté, akoby človek dneška chcel prehlásiť hlas svojho svedomia, nechcel otvorene a úprimne komunikovať.

4.2 Dialóg ako kultivovaný nástroj kritického myslenia

Dialóg je v súčasnom svete čím viac naliehavejšou nutnosťou. Etická dimenzia spočíva v rozpoznaní jeho hodnoty a výzve k zodpovednosti. Ide o stretnutie partnerov v dialógu, ktorý ich oslobodzuje a motivuje k morálnosti. Hodnota dialógu v etickom zmysle spočíva v interpersonálnom a interkultúrnom stretnutí a v potrebe rešpektovania slobody a pravdy, ale aj potrebe ich neustáleho hľadania, nachádzania a potvrdzovania. Zlepšenie vzájomných vzťahov prostredníctvom dialógu je prejavom nárastu slobody osôb a ich etického konania v duchu akceptácie, kongruencie a pozitívnej atribúcie. Nezaobíde sa to však bez napätia medzi zúčastnenými stranami v dialógu, ako aj nepokoja a vnútorného pnutia medzi kľúčovými rovinami ľudskej praxe u jednotlivých osôb, ktoré takto mravne dozrievajú a postupne sa seberealizujú zbavovaním sa nevedomostí a predsudkov. Z etického hľadiska je dialóg inštrumentáriom ľudského povolania v najširšom prosociálnom zmysle. Viest dialóg znamená eliminovať egoizmus, pýchu, nadradenosť, agresivitu a násilie. Vyznieva to ako paradox, ale dialóg pramení z ticha, pokoja, pokory a pozitívnej sebaštruktúry pre prijatie inakosti v osobnom, spoločenskom aj kultúrnom kontexte. Preto každý skutočný a hodnotný dialóg je sprevádzaný odriekaním, vnútorným prehováraním a bojom, veľkou námahou a niekedy nadľudským úsilím dopracovať sa k pravde. V kontexte porozumenia zložitým dejinám ľudstva môžeme konštatovať, že dialóg je jediným možným spôsobom ľudského prežitia a existencie. Komplikovanosť vedenia dialógu v súčasnosti tkvie v tom, že jeho účastníci majú nielen rozličné názory, ale komplikáciou je aj fakt, že nie je jasná ich cielená a cieľová intencionalita a hodnotová afinita. Toto robí dialóg nevýslovne zložitým v nachádzaní jednoty v rozličnosti tak na úrovni medziosobnej, spoločenskej aj interkultúrnej. Vždy ide o test schopností posunúť, ba aj otvoriť hranice v osobnom, kultúrnom aj multikultúrnom význame.

Dialóg je celoživotným úsilím o poznávanie inakosti ľudského sveta a jeho akceptujúcej konsenzuálnosti. K tomu je dôležitá aj skúsenosť, ktorú nemožno získať inak, ako práve pri otvorenom dialógu s inými. Dialóg v skutočnej slobode a pravde a pre posilnenie slobody a pravdy, je prejavom nielen nevyhnutnej tolerancie, ale aj hodnotnej koexistencie. Pre vyhľadávanie pravdy je potrebné používať pravdivú dialogickú reč, v ktorej ide o zrozumiteľné odovzdávanie významov. Pri

dialógu teda nestačí len neúmerne hovoriť, lebo slová sú len nástrojom na vyjadrenie toho, čo chceme povedať. Potrebujeme mať aj spätnú väzbu, a preto dôležitou súčasťou dialógu je stíšenie sa a preladenie na schopnosť počúvať. Počúvať znamená otvoriť sa druhému, venovať mu svoj čas, schopnosti, chápanie, porozumenie, empatiu a cit. To neznamená len fyzicky počúvať, čo druhý hovorí, ale počúvanie musí vyjadrovať úprimný vzťah, utvárať spoločenstvo a prijať druhého prostredníctvom jeho názoru, postoja aj neverbálneho prejavu takého, aký je. Ne-manipulovať ním aj prostredníctvom dominantnej komunikácie a vypínajúcej seba-dôvery, ale skôr hľadať správnu mieru verbálneho aj nonverbálneho prejavu k zblížovaniu a porozumeniu. K tomu je potrebné počúvať druhých ľudí a pochopiť ich správanie, čo cítia, čo chcú a akú zastávajú pozíciu. Je nevyhnutné hľadať prijateľné riešenia. Umením je aj klásť typologicky správne otázky orientované smerom k otvorenosti, ktoré sú zamerané na upresnenie informácií a nielen na alternatívne odpovede „áno – nie“, ale ktoré umožňujú odpovedať slobodne a vytvárajú príležitosť na pokračujúcu komunikáciu. Minimalizovať by sme mali kategorické otázky, ktoré vnucujú odpoveď a nepripúšťajú žiadnu alternatívu. Pri nepočúvaní je sluch akoby zapojený, ale človek nerozlišuje vyjadrovanie informácie od okolitých zvukov, vníma okolie ako celok. Povrchné počúvanie zasa smeruje k zaregistrovaniu témy hovoreného a na základe toho usúdi, že bližší obsah ho nezaujíma, zvyčajne sa na hovoreného nepozera a venuje sa inej činnosti. Počúvajúcí pasívne prijíma obsah hovoreného, nezamýšľa sa nad zmyslom a logikou, neprejavuje bližší záujem. Z etického hľadiska je dôležité empatické počúvanie, pri ktorom počúvajúcí má živý záujem o obsah hovorenej informácie, chápe zmysel, vlúdne sa pozerá na hovoriaceho, prikyvuje, kladie otázky, dáva najavo súhlas či nesúhlas. Pri vzájomnej komunikácii sa môžu vyskytnúť chyby, ktoré narušujú vzájomnú komunikáciu, čoho výsledkom je, že síce počúvame a tvárim sa milo, ale nezaujíma nás to, čo druhý hovorí. Počúvame len fakty a myšlienky unikajú a často sa domnievame, že to, čo sa rieši, je ťažké, a preto nepočúvame. Prejavom nízkeho sebavedomia a oslabenej empatie je skutočnosť, že miesto toho, aby sme počúvali hovoriaceho, tak ho kritizujeme. Komplikujeme komunikáciu tiež tým, že používame dlhé, komplikované súvetia, často odbočujeme od témy a chaoticky hovoríme, žiaľ prevažne autoritatívne a bezcitne. Ak má človek strach, že pri konfrontácii s druhým môže čosi stratiť, bude stále v strehu, v živennom nepokoji, ktorý však nie je stimulujúcim podnetom k tvorivosti v medziľudských vzťahoch, ale skôr destabilizujúcim prvkom jeho osobnostnej integrity. Takéto dlhodobé vnútorné pnutie a nepokoj zakladá nedôveru, nepriateľstvo, neúprimnosť, nepravdu. Je potrebné, aby sme prostredníctvom dialógu našli pravdu a odvahu oslobodiť sa od osobnostne deformujúcich stereotypov a falošnej slobody. Dialogický postoj je potvrdenie samotného zmyslu osobnej morálnosti v intenciách nelimitovaného sebaapresahu byť čím viac kultivovanejším a kultúrnejším človekom. Z pohľadu etickej výchovy je prioritou integrovanie sa človeka

do života a jeho aktívna rola v spoluutváraní kooperujúceho a pomáhajúceho spoločenstva na báze dialógu, tolerance, rešpektu a vyššej miery citlivosti pre vzájomnosť a spolupatričnosť.

4.3 Umenie a literatúra ako spôsob tvorivého a kritického myslenia v etickej výchove

Literatúra, resp. príbeh vo všeobecnosti, má vo výchove svoje nezastupiteľné miesto. Už rané detstvo býva obvykle späté s rozprávkami, s rozprávaním príbehov. Rodičia, vychovávatelia a učitelia s ním viac či menej systematicky a cieľavedome pracujú a aplikujú ho v rámci výchovno-vzdelávacieho procesu. Úzky vzťah medzi etikou, literatúrou a výchovou celkom prirodzene determinuje a do istej miery aj definuje úlohu a miesto príbehu v etickej výchove. V súčasnosti môžeme sledovať tendencie naznačujúce snahu o systematické uchopenie príbehu vo výchove, 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). Jan Hábl (2013) hovorí o rehabilitácii naratívneho diskurzu v pedagogike, respektíve o znovuobjavení moci príbehu. Tento metodický princíp má dve roviny, a teda dve možnosti využitia príbehu v pedagogickej praxi. Jednak je to rovina psychologická, ktorá vychádza z predpokladu, že ak je príbeh podnetný a efektívny, je dôležité bližšie preskúmať jeho možnosti. Inými slovami, čokoľvek je možné premietnuť do naratívnej podoby, je v rámci výchovy 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. Umenie a literatúra predstavujú cenný zdroj skúseností, ktoré sú napriek svojej sprostredkovanosti významným výchovným prostriedkom. Slovanmi E. Farkašovej (1998) literárne dielo nám rozširuje horizont nášho osobného príbehu aj tým, že samotnou svojou existenciou nám ponúka príležitosť zúčastniť sa na skúsenostiach situovaných v iných osudoch, ktorých mnohorakosť nemožno vtesnať do jedného limitovaného života. Treba však doplniť, že nám zároveň dovoľuje, aby sme sa lepšie spoznali aj na základe odlišnosti, vyčlenení voči prečítanému. Schopnosť kritickej reflexie prečítaného/vypočutého literárneho diela je teda nielen predpokladom úspešnej aplikácie konkrétneho príbehu na hodine etickej výchovy, ale zároveň aj cieľom. Ak vedieme žiakov k aktívnej reflexii literárneho diela, resp. príbehu vo všeobecnosti, vedieme ich zároveň k aktívnej reflexii všetkých podôb príbehu. Aj preto možno badať paralelu medzi vymedzením čitateľov na základe ich literárneho vzdelania, teda čitateľskou gramotnosťou a medzi morálnou gramotnosťou. Vitézová (2009) hovorí o naivnom, sentimentálnom a diskurzívnom čitateľovi. Naivný čitateľ stráca kontakt s realitou, pretože ju stotožňuje s fikciou. Sentimentálny je zameraný výlučne na emocionálnu stránku čítania. Diskurzívny čitateľ vníma literárny text ako

tzv. kvázi svet a do čítania zapája svoje skúsenosti a vzdelanie (s. 19). Proces výchovy a vzdelávania je teda orientovaný smerom k diskurzívnemu čitateľovi a v rámci etickej výchovy ku kritickému mysleniu.

Viacerí autori (v našom regióne napríklad P. Vacek) poukazujú na význam mikropríbehov či morálnych dilem pri výchove k mravnosti. Avšak ďalší autori upozorňujú na riziká ich využívania. Ak má byť dieťa vystavené morálne komplexným a zložitým otázkam, je potrebné, aby bolo konfrontované najskôr so základmi morálky. Ak sa tak nedeje, dieťa je uvádzané do morálneho zmätku, pretože sa v ňom potláča základná morálna intuícia, ktorá hovorí o tom, že niektoré veci sú skutočne a neproblematicky dobré a niektoré zlé. Nevhodne využívané príbehy môžu len prehĺbiť morálny relativizmus a skepticizmus súčasnosti (Hábl, 2015, s. 83). V tomto zmysle je teda viac než potrebné viesť učiteľov a vychovávateľov vo všeobecnosti k tvorivej, ale aj kritickej práci s literatúrou, aby následne mohli obdobne pôsobiť na vychovávaných.

Existuje viacero rovín chápania príbehu vo výchove, napríklad vnímanie svojho života ako príbehu, ktorého som autorom, vnímanie prítomnosti metapríbehu, vnímanie rozmanitosti príbehov v rámci jednotlivých kultúr, ale aj príbehov, ktoré majú mnohé kultúry spoločné, hľadanie a nachádzanie interpretačného kľúča k pochopeniu významu jednotlivých fragmentov príbehu, reflexia minulosti ako východisko k príprave na budúcnosť a mnohé ďalšie. Avšak, ako upozorňuje aj Hábl (2015, s. 107), ak sa rozhodneme vo výchove pracovať s príbehmi, ktoré majú deti ukotviť v určitej morálnej tradícii, aké príbehy to majú byť? Koho tradíciu zvolíme, v akom meta-naratívnom rámci budeme rozprávať parciálne didaktické príbehy? K akému typu morálky budeme smerovať?

Ideológia multikulturalizmu nás vedie k tomu, že všetky príbehy sú si rovné a nie je možné považovať jeden za lepší ako ostatné. Príbehy sú jednak súčasťou kultúry a jednak samotnú kultúru tvoria. Každý člen konkrétnej komunity, resp. spoločnosti sa stáva spolurozprávačom príbehu, keďže vychádza z poznania hodnôt, noriem, doktrín a v neposlednom rade jazyka, ktorý sa vzťahuje v našom kontexte najmä k morálnej realite. Nemôžeme preto vyberať náhodne, ani meniť zvolený koncept príbehov. Ak chceme pôsobiť stabilizujúco, tak je vhodné voliť také príbehy, ktoré sú v súlade s tradíciou danej spoločnosti a prezentujú univerzálne platné princípy humanizmu.

Skôr než prejdeme k metodickým aspektom aplikácie literatúry, resp. príbehu vo výchove, je potrebné zdôrazniť význam týchto otázok, pretože s poznaním v literatúre úzko súvisí nielen zobrazovanie reality, čiže potenciálna referenčnosť diela, ale i s ním spojená anticipácia. Ak túto anticipáciu doplníme o morálny rozmer, tak literatúra predstavuje zásadný spôsob, akým môžeme poukázať na dôsledky hodnotových preferencií jednotlivca či spoločnosti, ktoré môžu vyústiť do vízie utopistickej, ale i dystopickej spoločnosti. Slovanmi E. Farkašovej: „...anticipačným

momentom môže literatúra pôsobiť stimulujúco na sociálny pohyb, resp. môže na jeho margo vyslovovať určité mementá a brzdiť ho v smerovaní k negatívnym dôsledkom" (2007, s. 24). Možno konštatovať, že práca s literatúrou, respektíve s príbehom, je na hodinách etickej výchovy prevenciou pred bezobsažnosťou. Ak je naším cieľom morálny rozvoj jednotlivca, tak je potrebné, aby bol neustále vystavovaný morálnemu obsahu a práve literatúra umožňuje účinne prispieť k uľahčeniu jeho sprostredkovania. V tomto smere je taktiež pozitívnym benefitom rozvíjanie imagiácie, nielen ako súčasť tvorivosti, ale aj ako priestoru pre imerzívny zážitok, ktorý sa priamo týka konkrétnej morálnej skúsenosti.

Príbeh z toho dôvodu možno používať ako spôsob senzibilizácie. Vytvorenie priestoru pre naladenie sa na konkrétnu tému či relaxáciu. Ako uvádza Pelcová (2014) v kontemplatívnych stavoch dieťaťa a vnútornej hre jeho fantázie vznikajú veľké koncepcie, formulujú sa mnohé otázky, predstavy sa radia do určitých foriem a individualita sa rozvíja zvnútra (s. 19). Kognitívne znalosti predstavujú v etickej výchove len východisko pre ďalšie rozvíjanie zručností a vedomostí žiaka. Na rozvíjanie etických postojov majú rozhodujúci vplyv zážitky a skúsenosti (IŠVP pre 4 a 5 ročné gymnáziá, 2015). Tomu je prirodzene podriadená aj voľba metód a nároky, ktoré sú kladené na učiteľa etickej výchovy. Literárne dielo, resp. príbeh vo všeobecnosti ponúka širokú paletu možností využitia. Tematická pestrosť, ale aj mnoho spôsobov, akými možno s literárnym dielom na hodinách etickej výchovy pracovať, z neho tvoria atraktívny a prirodzený výchovný prostriedok. Ako príklad možno uviesť prácu s príbehom na hodinách, ktoré sú venované tvorivosti. Dokončenie príbehu, zmena záveru príbehu, zámena známych postáv z rozprávok či literárnych príbehov, vizuálne znázornenie známeho príbehu, pantomíma a podobne. Podľa vzdelávacích štandardov sa priamo téme tvorivosť venuje priestor najmä v primárnom vzdelávaní, a to najmä v súvislosti s prosociálnosťou, ako vymyslieť darček, nájsť spôsob, akým niekomu pomôcť či urobiť radosť. Avšak téma tvorivosť sa objavuje implicitne aj v ďalších oblastiach vzdelávacích štandardov, tvorivé hodnotenie ako súčasť verbálnej komunikácie, tvorivosť v medziludských vzťahoch, tvorivé riešenie problémov, tvorivosť v každodennom živote ako prevencia pred stagnáciou, rutinou, stereotypom a podobne.

Popri benefitoch nemôžeme zabúdať, ako nám pripomínajú Bilasová a Žemberová, že literárna komunikácia v sebe „implicitne obsahuje určitú mieru nepredvídateľnej interpretácie významov, ktorá sa viaže na možnosť voľby spojenej so slobodou človeka" (2005, s. 43). Zásadnú úlohu preto zohráva nielen učiteľov prehľad a orientácia v problematike, poznanie príbehu, ale aj schopnosť odhadnúť preferencie, limity skupiny žiakov a ich aktuálne naladenie. Práca s príbehom však vyžaduje aj značnú mieru učiteľovej schopnosti flexibilne reagovať a improvizovať práve kvôli „nepredvídateľnej interpretácii významov". Na inom mieste Bilasová (2008) hovorí o literárnom diele ako o umení poskytujúcom špecifický priestor na

rozvíjanie senzibility a na jej umocnenie vo vzťahu k „inému“ človeku, čo je podľa nej dosiahnuteľné len estetickými prostriedkami, ktoré v sebe prinášajú aj morálne rozlíšenie krásneho a škaredého. Schopnosť rozlišovať, aktívne pristupovať k interpretácii významov vedie nielen k rozvíjaniu kritického myslenia, ale aj k rozvíjaniu tolerancie, keďže prostredníctvom príbehov nielen spoznávame odlišné príbehy odlišných ľudí, ale vďaka nim máme možnosť na krátku chvíľu byť niekým iným.

4.4 Tvorivé využitie vybraného literárneho diela na hodinách etickej výchovy

Literatúra 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. Objektívna hodnota diela, jeho intencia a možný výsledok sú základné aspekty, ktoré musíme poznať skôr, než samotné literárne dielo použijeme vo výchove. Vychovávateľ musí byť schopný reflektovať jeho spracovanie, skúmať silné a slabé stránky, motívy a potenciálne riziká jeho interpretácie. Nie je možné preto hovoriť o univerzálnom spôsobe práce s literatúrou vo výchove, možno načrtnúť len základné spôsoby jej využitia, ktoré musí samotný vychovávateľ tvorivo aplikovať.

Predpokladom úspešnej práce s literárnym dielom, resp. s konkrétnym príbehom je schopnosť vychovávateľa nachádzať a tvorivo aplikovať príbeh v rámci jednotlivých tém. Obzvlášť oblasť rozvíjania tvorivého a kritického myslenia predstavuje zaujímavý priestor pre jeho aplikáciu, dokonca je to z nášho pohľadu jeden z primárnych spôsobov, akými môže vychovávateľ pozitívne vplývať na rozvíjanie a cibrenie kritického a tvorivého myslenia. Samotný fakt, že literárne dielo je výsledok tvorivého procesu a rovnako jeho percepcia či interpretácia vyžaduje istý stupeň kritickosti a tvorivosti, determinuje jeho využitie v rámci výchovy k tvorivosti. Zelina (2011, s. 203) považuje za základnú metódu rozvíjania tvorivosti tvorbu tvorivých úloh. Ich charakteristiku, ako napríklad divergentnosť, prekvapivosť, náročnosť, intuitívnosť, rozporuplnosť tvrdení, dramatizácia sme zvolili ako základné členenie možností využitia príbehu vo výchove.

V nasledujúcej časti ponúkame sériu metodických návrhov pre prax, ktoré budú pracovať s dielom *O dievčatku, ktoré kráča Domov...od* autorky Petry Badovej (2018). V publikácii dominujú ilustrácie, text len dopĺňa a naznačuje ich kontext. Samotný dej knihy je taktiež pomerne otvorený, tvorí ho cesta hlavnej hrdinky, na ktorej hľadá svoj domov, spoznáva samu seba a nachádza priateľov. Ako v závere knihy uvádza sama autorka, v knihe je zašifrovaných niekoľko známych rozprávok, s ktorými možno ďalej pracovať. Napriek tomu, že je kniha vydaná v rámci detskej edície, jej spracovanie má niekoľko vrstiev, a teda je v mnohých ohľadoch určená

tiež skúsenejšiemu čitateľovi. Nachádzame v nej otázky týkajúce sa identity človeka, významu spoločenstva, aktivity, hľadania a rozvíjania vlastného potenciálu, významu odlišnosti, priateľstva, nezištnej pomoci a mnohé ďalšie. Ilustrácie možno interpretovať samostatne, ale aj spolu s textom. Benefitom tejto publikácie je relatívna autonómnosť jednotlivých častí, je teda možné pracovať na každej hodine s jedným celkom a prácu s ňou zakomponovať do každej hodiny či už v rámci senzibilizačnej časti, prípadne na hodinách priamo venovaných tvorivosti a tvorivému mysleniu v rámci nácviku v triede.

Viac vrstiev tohto príbehu umožňuje, aby vychovávateľ publikáciu využíval opätovne, vytváral samostatné celky, menil ich poradie či pracoval s textom v rámci každej ilustrácie samostatne. Využiť možno napríklad nasledovné možnosti:

- Zakryť text a vymyslieť príbeh k obrázku.
- Podľa obrázku uhádnuť, o akú rozprávku ide.
- Čo je hlavnou témou rozprávky? Aká hodnota v nej dominuje?
- Dramatizovať danú rozprávku, resp. jej konkrétnu časť, ktorá sa vzťahuje k téme hodiny.
- K textu nakresliť iný obrázok.
- Dokresliť obrázok.
- Doplniť jednotlivé príbehy.
- Vytvoriť iný príbeh z daných rozprávok/ilustrácií, zmeniť ich poradie.
- Vymyslieť dialóg k textu.
- Pracovať s farbami. Ako by vyzerala ilustrácia s inou dominantnou farbou?

Tvorivá práca učiteľa/ky s jednou publikáciou len zdôrazňuje potenciál tvorivosti v živote človeka. Sledovanie jednej línie príbehu, ale aj množstvo interpretácií, práca s celkom či jeho časťami umožňuje zachovať kontinuitu príbehu s dôrazom na nespočetné množstvo variácií. V nasledujúcej časti uvádzame päť návrhov aktivít, ktoré súvisia s tvorivosťou buď priamo, ako hlavná téma, alebo je tvorivosť súčasťou inej témy. Jednotlivé témy vychádzajú z inovovaného štátneho vzdelávacieho programu (2015).

a) Keby som bol/a rybou...

Vek: 1. stupeň ZŠ

Čas: 30 minút

Téma: ochrana prírody a životného prostredia

Pomôcky: úryvok z knihy, papier a pero

V úvode aktivity učiteľ/ka ukáže a prečíta žiakom/čkám úryvok z knihy *O dievčatku, ktoré kráča Domov...* (Baďová, 2018, s. 19-22). Spoločne diskutujú o texte, vychádzať možno z rozprávky *O rybárovi a zlatej rybke* (Jacob a Wilhelm Grimmovci). Potom majú žiaci/čky za úlohu vymyslieť tri želania, ktoré by si mohla želať ryba. Následne tieto želania v skupine prečítajú a diskutujú o nich.

- Prečo ste vybrali práve tieto tri želania?
- Bolo náročné ich vymyslieť?
- Je možné ich splniť? Ak áno, tak ako?
- Čo v súčasnosti môže najviac trápiť vodné živočíchy a rastliny?

V záverečnej fáze tejto aktivity majú žiaci/čky za úlohu vymyslieť návrhy, ako možno šetriť vodu, znižovať jej znečistenie v rámci každodenného života bežného človeka.

b) Ostrov lastovičiek

Vek: 1. stupeň ZŠ

Čas: 40 minút

Téma: fantázia, benefity tvorivosti

Pomôcky: úryvok z knihy, papier a pero

V úvode aktivity učiteľ/ka vyzve žiakov, aby na papier napísali názov svojho obľúbeného príbehu, prípadne, ak ide o menej známy, tak jeho krátky popis. Každý žiak/čka pracuje sám. Následne majú za úlohu tento príbeh symbolicky znázorniť. Keď majú všetci hotové svoje kresby, postupne ich prezentujú a ostatní žiaci majú uhádnuť, o aký príbeh ide. Každý žiak/čka potom povie, prečo je to obľúbený príbeh a čo sa mu na ňom páči najviac. Učiteľ/ka po prezentácii všetkých návrhov môže ďalej viesť diskusiu.

- Čo majú jednotlivé príbehy spoločné?
- Aký význam majú rozprávky?

Po diskusii učiteľ/ka prečíta úryvok z knihy *O dievčatku, ktoré kráča Domov...* (Baďová, 2018): „...V našej rodine sa traduje príbeh, ako malá dievčinka zachránila jednu z nás. Lastovička ju potom odniesla na ostrov, kde večne svieti slnko a voňajú kvety. Ak chceš, vezmem Ťa tam,“ navrhla lastovička“ (s. 47-50).

Úlohou žiakov/čiek je detailnejšie opísať ostrov. Ako vyzerá? Pracujú v skupine. Spoločne opisujú, aké zvieratá tam žijú, ako tam plynie deň, čím je ostrov výnimočný, aké tam dominujú vône, farby, zvuky. Keby boli na tom ostrove, čo by tam robili? Ako by strávili jeden deň? Existuje taký ostrov? Podľa čoho ste si ho predstavovali? Koho by zobrali na tento ostrov?

Po diskusii o týchto otázkach môže učiteľ ďalej pokračovať otázkami:

- Bolo náročné si tento ostrov predstaviť?
- Prečo je dobré mať fantáziu? Pre jednotlivca i pre skupinu?

c) ...urobím ja z teba človeka

Vek: 2. stupeň ZŠ

Čas: 40 minút

Téma: práva a povinnosti v rodine

Pomôcky: úryvok z knihy, papier a pero

V úvode aktivity učiteľ/ka ukáže žiakom obrázok z knihy *O dievčatku, ktoré kráča Domov...* (Baďová, 2018), na ktorom je zobrazená silueta dievčatka a gazdinej. Žiaci/čky budú mať za úlohu vymyslieť k obrázku krátky príbeh. Následne tieto texty v skupine žiaci/čky prečítajú a diskutujú o nich, hľadajú podobnosti, rozdiely. Učiteľ/ učiteľka potom prečíta úryvok z knihy, ktorý zodpovedá obrázku. "...Pozrimeže! Aká malá a aká divoká! Nič to, urobím ja z Teba človeka!" zvolala gazdiná. Dievčatko od tej chvíle robilo všetko, čo mu rybárova žena prikázala, chcelo byť človekom. Vedela však gazdiná, čo to slovo znamená? Zamestnávala dievčatko ťažkou prácou, nadávala mu, bila ho" (s. 18). V krátkej diskusii o úryvku môžu žiaci hľadať odpoveď na otázky:

- Aká rozprávka je ukrytá v texte?
- Ako chcela gazdiná vychovávať dievčatko?
- Aké malo dievčatko povinnosti a práva?
- Kto v rodine tvorí práva a povinnosti jej členov?
- Uvedte príklad práv a povinností dieťaťa v rodine.
- Uvedte príklad práv a povinností rodiča.

V rámci diskusie je možné individuálne venovať pozornosť aktuálnym témam, ktoré sa týkajú práv a povinností detí, ich porušovaniu, spôsobu riešenia konfliktov v rodine, významu autority.

Po diskusii žiaci a žiačky najskôr jednotlivo vypracujú zoznam práv a povinností dieťaťa, následne ich učiteľ rozdelí do skupín (3-4 žiaci), v rámci ktorých majú spoločne vypracovať zoznam základných desiatich práv a desiatich povinností dieťaťa v rodine a hierarchicky ich zoradiť. Počas záverečnej fázy jednotlivé skupiny prezentujú svoje návrhy a diskutujú o podobnostiach a odlišnostiach. Vytvorí okruhy práv, ktoré spolu navzájom súvisia. Vyučujúci sa môže počas reflexie venovať napríklad:

- Vzťahu hodnôt a noriem v spoločnosti.
- Rozmanitosti a podobnosti práv a povinností v jednotlivých kultúrach.
- Spôsobom ich tvorby, významu komunikácie v rodine.

d) Chcem mať krídla...

Vek: 2. stupeň ZŠ

Čas: 40 minút

Téma: význam tvorivosti v každodennom živote človeka

Pomôcky: úryvok z knihy, papier a pero

V úvode aktivity učiteľ/ka prečíta úryvok z knihy (ilustrácie neukáže) *O dievčatku, ktoré kráča Domov...* (Baďová, 2018, s. 42-44). Úlohou žiakov/čiek je na základe vyčítaného textu vymyslieť a načrtnúť ilustráciu. Následne žiaci/čky svoje návrhy prezentujú, prípadne slovné popisujú svoje ilustrácie. Po predstavení návrhov možno venovať pozornosť téme tvorivosti.

- Čo je to tvorivosť?
- Ako spoznám tvorivého človeka?
- V čom možno byť tvorivý/á?

V nadväznosti učiteľ/ka prečíta ešte raz text: „...*Chcela by som mať krídla ako vy,“ prihovorila sa raz muškám. „Letela by som za vašimi sestrami na oblohe,“ Vtom jej vietor privial odpadnuté lupene kvetu. Presne dva. „Mám krídla!“ zaradovala sa maličká. „Ako však s nimi vzlietnuť?“*

Úlohou žiakov/čiek je vytvoriť čo najviac návrhov, z čoho by sa dali ešte vytvoriť krídla. Učiteľ/ka stanoví čas, počas ktorého majú žiaci tvoriť návrhy. Traja s najväčším počtom návrhov ich nahlas prečítajú, ostatní môžu doplniť svoje návrhy (ktoré ešte neodznali).

- Prečo je dobré byť tvorivý?
- Ako môžem rozvíjať tvorivosť?
- V závere môže učiteľ/učiteľka ukázať žiakom ilustrácie z knihy.
- Sú podobné návrhom žiakov? V čom sú iné?
- Ako by ich bolo možné dotvoriť?
- Aká farba tam dominuje? Ako by vyzerali s inou farbou?

e) Líška a ja

Vek: SŠ a gymnáziá

Čas: 40 minút

Téma: tvorivosť v rodinnom prostredí, vzťahy v rodine

Pomôcky: úryvok z knihy, papier a pero

V úvode aktivity učiteľ/ka ukáže žiakom/čkám obrázkov z knihy *O dievčatku, ktoré kráča Domov...*(Baďová, 2018), s. 35 – 40. Pri každom z troch obrázkov majú žiaci za úlohu napísať čo najviac asociácií, ktoré sa im s ním spájajú. Súčasťou všetkých obrázkov je líška.

- Čo im obrázok pripomína?
- Načrtnite príbeh, ktorý sa s ním spája.
- Poznáte príbeh, v ktorom vystupuje líška?
- Aké vlastnosti sa prisudzujú líškam?

Po voľnej diskusii vyučujúci/a prečíta k jednotlivým obrázkom text z knihy. Žiaci/čky majú za úlohu opísať vzťah, ktorý má líška s dievčatkom. Žiaci/čky prezentujú svoje odpovede a diskutujú o nich.

- V čom je podľa vás ich vzťah špecifický?
- Možno ich vzťah prirovnať ku vzťahom, ktoré reálne žiaci majú? Ak áno, tak k akým?
- V čom spočívajú pozitíva a negatíva týchto vzťahov?

Každý žiak/čka napíše na papier tri atribúty vzťahu (vo všeobecnej rovine). Aký by mal byť? Následne si žiaci prečítajú svoje zoznamy.

- Aké máme očakávania od vzťahu?
- Aké máme očakávania od rodičov? Ako sa prejavujú v každodennom živote?
- Aké majú rodičia očakávania od detí? Ako sa prejavujú v každodennom živote?

V závere učiteľ/ka navrhne žiakom/čkám, aby si v priebehu nasledujúcich dní viac všímali, čo očakávajú od rodičov a čo od nich očakávajú oni.

- Ako ich to ovplyvňuje?
- Ako o nich komunikujú?

4.5 Aktivity na tvorivý osobnostný a prosociálny rozvoj v etickej výchove

Súčasťou navrhovaných aktivít vo výučbe etickej výchovy je prezentácia pedagogického prístupu budúcich učiteľov v prípravnej fáze praxe ako rozvinúť tvorivý a osobnostný potenciál u samotných žiakov. Aktivity boli zrealizované ako súčasť výstupovej pedagogickej praxe študentov etickej výchovy.

a) Téma: Počúvanie a empatia

Názov aktivity: Zatoč si fľašou

Cieľová skupina: 6. ročník

Cieľ aktivity: Naučiť žiakov vcítiť sa do prežívania svojho spolužiaka a vedieť sa navzájom počúvať.

Úvod: Žiaci sú oboznámení s pojmom empatia a počúvanie v rámci tematického celku, rozumejú im, dokážu ich aplikovať v praktickom živote. Aby si bol učiteľ istý, že žiaci danému učivu porozumeli, zahrá si s nimi aktivitu, ktorá mu slúži jednak na vlastnú sebareflexiu a sebahodnotenie a prípadnú zmenu metódy vyučovania, na druhej strane sa žiak odpúta od tradičného vedenia hodiny a sám môže reflektovať svoje názory, postoje a myšlienky, čím dochádza k upevňovaniu vzťahov v triede.

Typ aktivity: Aktivita zameraná na zlepšenie medziludských vzťahov a lepšie spoznanie.

Pomôcky: papieriky s otázkami, fľaša, učiteľ má pripravené pero a papier na značenie si odpovedí

Predpokladaná dĺžka trvania: 25-30 minút

Postup 1: Učiteľ si so žiakmi sadne do kruhu. Do stredu kruhu položí fľašu a vedľa nej porozkladá papieriky s otázkami, ktoré si žiaci budú ľubovoľne vyberať. Ako prvý začína učiteľ, ktorý zatočí fľašu a žiak, pri ktorom sa fľaša zastaví, si vyberá jednu z daných otázok a odpovedá na ňu. Žiak, ktorý zodpovie na otázku, ďalej točí fľašou a ďalší vyvolený spomedzi žiakov odpovedá a takto hra pokračuje až do vyčerpania otázok. Učiteľ si jednotlivé odpovede žiakov poznačuje na pripravený papier.

Otázky a odpovede: Z čoho máš najväčší strach? Smrť/hrob. Čo pre teba znamená tvoja rodina? Láska, dôvera. Keby si si mohol vybrať akékoľvek domáce

zvíra, aké by to bolo a prečo? Mačka, lebo je prítulná. Čo by si chcel v živote dosiahnuť? Doma ležať a mať peniaze. Čo vieš povedať o svojej povahe? Vystihuje ma komunikatívnosť. Čo ťa dokáže najviac nahnevať? Keď sa pretvarujú kamaráti/ludia. Si sebecký? Ako sa to u teba prejavuje? Trochu áno, keď nie je po mojom, som nervózny. Čo by si rád zmenil na svojom správaní? Nahnevanosť, prchkosť. Komu v živote najviac dôveruješ? Priateľom a rodine. Ktorá negatívna vlastnosť sa u teba najviac prejavuje? Výbušnosť, hlavne keď som za niečo nespravodlivo obvinený. Čo pre teba znamená priateľstvo? Rozlišuješ priateľov a kamarátov? Nie, nerozlišujem. Čítil si sa niekedy ukrivdený? Kedy to bolo? Áno, keď ma pani učiteľka obvinila z opisovania.

Postup 2: Cieľom aktivity je zistiť, či sa žiaci dokážu navzájom počúvať, preto si učiteľ značí jednotlivé odpovede. Učiteľ ďalej postupuje tak, že znova položí jednotlivé otázky, tentokrát však celej skupine. Ich úlohou je odpovedať na otázku tak, ako na ňu odpovedal v predchádzajúcej časti aktivity konkrétny žiak a na základe toho zistí, do akej miery boli žiaci pozornými poslucháčmi.

Hodnotová reflexia: Touto aktivitou učiteľ zistil, že žiaci majú veľmi dobre vyvinutú schopnosť načúvať svoje okolie, pretože dokázali zodpovedať všetky otázky v mene svojich spolužiakov. Učiteľovi sa teda podarilo utvrdiť žiakov v tom, že je neskutočne dôležité všímať si postoje a názory druhých, aby boli schopní vcítiť sa do ich prežívania a do ich situácie a prostredníctvom toho im dokázali adekvátne pomôcť. Pre učiteľa bolo odmenou, že žiakom sa aktivita veľmi páčila, žiaci hru s fľašou poznali avšak v inom poňatí. Veľmi sa tešili, keď mali možnosť vyberať si otázku, bolo možné vnímať ich otvorenosť a úprimnosť pri zodpovedaní. Samozrejme, v skupine sa objavili aj menej komunikatívni žiaci, ktorí nedokázali odpovedať na otázky s takou ľahkosťou, avšak správny učiteľ dokáže aj takéhoto žiaka začleniť do kolektívu a v tomto prípade mu pomôcť so zodpovedaním otázky, prípadne ho nasmerovať k odpovedi tým, že mu poskytne nápomocné otázky.

b) Téma: Vyjadrovanie citov

Názov aktivity: *Ukáž svoje herecké schopnosti*

Cieľová skupina: 6. ročník

Cieľ aktivity: Naučiť žiakov úprimne vyjadriť svoje city, nepotláčať ich, dať prednosť pozitívnym pred negatívnymi citmi

Úvod: Učiteľ žiakov oboznámi s novým učivom, a tým je vyjadrovanie citov, predstaví im základné delenie s vhodnými príkladmi, vďaka ktorým žiaci lepšie porozumejú novej téme. Cieľom učiteľa je, aby žiaci pochopili rozdiel medzi pozitívnymi a negatívnymi citmi, naučili sa regulovať svoje city a aby si uvedomili ich vplyv na spoločnosť. Je potrebné, aby sa naučili, že každý konflikt sa dá vyriešiť optimálnou cestou, že pre človeka je prospešnejšie, keď sa nenechá uniesť svojimi citmi a zachová si chladnú hlavu.

Typ aktivity: Aktivita zameraná na spoznávanie vlastných citov a vlastného vnútra.

Pomôcky: papieriky potrebné na roleplay, prípadné rekvizity nachádzajúce sa v triede

Predpokladaná dĺžka trvania: 15-20 minút

Postup: Učiteľ žiakov rozdelí do dvojíc, takto má možnosť spojiť dvojicu, ktorá sa v rámci kolektívu rozpráva len sporadicky, čo pomôže lepšiemu spoznaniu a vzájomnému zblíženiu. Každá dvojica si vyberie jeden papierik, na ktorom je popísaná jedna scénka z bežného každodenného života a ich úlohou je predviesť túto situáciu v správnom prevedení, čiže tak, ako by sa človek mal skutočne zachovať v takejto situácii, ale aj nesprávne, aby si uvedomili rapídny rozdiel medzi jednotlivými scénami.

Situácie:

1. Do autobusu nastúpi starenka, ktorú bolia nohy. Nie je tam žiadne voľné miesto, a preto žiada mladého muža, aby ju pustil sadnúť.
2. V knižnici sú dvaja čitatelia. Jednému z nich začne zvoníť telefón, tak ho zdvihne, avšak tomu druhému sa to nepáči.
3. Stretnutie pacienta a doktora v ordinácii, pacient sa sťažuje na bolesti, avšak predbehol ostatných pacientov, preto mu doktor vysvetľuje, že musí čakať do radu.
4. Príde pán do reštaurácie a objedná si kurací vývar, tak čašník mu ho prinesie, lenže pri jedení zistí, že v miske sa nachádza vlas.

Hodnotová reflexia: Prostredníctvom tejto aktivity žiaci dali jasne najavo, že sú si vedomí rozdielov, ktoré sprevádza ich vyjadrenie citov. Uvedomujú si, ktorý spôsob vyjadrovania je ten správny, no sú to len ľudské bytosti, vedia, že na určitých veciach musia ešte popracovať, že občas ich správanie je neprimerané, avšak práve na to slúži etická výchova, je akýmsi tréningom a mravnou prípravou pre ich budúci život. Žiaci boli z aktivity nadšení, majú radi zážitkové formy učenia, pri ktorých môžu využiť aj pohyb, odreagovať sa po náročnom dni v škole, kde môžu naplno využiť svoju hravosť, fantáziu a predstavivosť. Ich herecké výkony boli naozaj presvedčivé, bolo zjavné, že už v minulosti boli svedkami podobných situácií a vedeli, aký postoj majú zaujať pre jej najlepšie zvládnutie.

c) Téma: Asertivita

Názov aktivity: Čo ťa dokáže vyvieť z miery?

Cieľová skupina: 6. ročník

Cieľ aktivity: Naučiť žiakov rozdiel medzi agresívnym a asertívnym správaním, viesť ich k správnejmu výberu v reálnom živote.

Úvod: Na začiatku hodiny učiteľ vedie diskusiu so žiakmi o agresívnom správaní, popri ktorom im začne vysvetľovať pojem asertivita, ktorý im nie je až taký známy. Učiteľ uvádza príklady takéhoto správania a hlavné znaky, zapája aj žiakov,

aby ich dôkladne pripravil na nasledujúcu aktivitu, pri ktorej je dôležité poznať rozdiel týchto dvoch odlišných pojmov. Učiteľ chce žiakov naučiť riešiť problémy asertívnym spôsobom, čím sa vlastne učia aj tolerancii a ústretovosti.

Typ aktivity: Aktivita určená na rozvoj sebaovládania.

Pomôcky: papieriky s otázkami

Predpokladaná dĺžka trvania: 15-20 minút

Postup: Učiteľ si sadne so žiakmi do kruhu alebo pospájajú lavice takým spôsobom, aby boli pri sebe čo najbližšie. Učiteľ má na papierikoch pripravené otázky, ktorými chce zistiť, či u žiakov dominuje asertívne alebo agresívne správanie. Sú to situácie, s ktorými sa stretávajú dennodenne, s niektorými pomenej, preto sledovanie ich reakcie je pre začínajúceho učiteľa nanajvýš užitočnou skúsenosťou. Žiaci si vyberajú otázky postupne, každý je zapojený do aktivity a pre učiteľa je dôležité si všímať aj ich neverbálnu komunikáciu, pretože aj tou veľa naznačujú.

Otázky/situácie: Sestra/brat si bez dovoľenia zoberie tvojich 10 eur. Obvinia ťa, že si ukradol spolužiačke peňaženku, hoci si to neurobil. Nieкто hodí tvoj nový mobil do mláky. Učiteľka ťa obviní z odpisovania. Spolužiak ti popíše mikinu perom. Nieкто ťa úmyselne potkne. Nieкто ťa predbehne na obede. Učiteľka ti povie, že ťa nepustí do ďalšieho ročníka. Dostaneš zlú známku a otec ti zakáže byť týždeň na wifi. Tvoja frajerka ťa podvedie s tvojím najlepším kamarátom. Starší žiak sa ti vysmieva na chodbe. Mamina práním zafarbí tvoje obľúbené tričko na ružovo.

Hodnotová reflexia: Reakcie niektorých žiakov na dané situácie boli často zarážajúce, pretože ich postoje mali skôr agresívny spád ako asertívny. Je možné, že ich reakcie sú aj dôsledkom ich postavenia v triede, chcú sa ukázať ako dominantné osobnosti, aby si ich spolužiaci všímali a vnímali ich ako svoj vzor. Môže to byť spôsobené aj tým, že túto cieľovú skupinu tvoria len chlapci, čiže absentuje tu dievčenský pohľad na vec, preto je zložitejšie analyzovať, či ide o vážny problém alebo je to len prejavom problémového veku. Žiakov dané otázky a situácie tak zaujali, že rozprávali vlastné príbehy spojené s danými situáciami, ktoré sa im v živote udiali, preto predpokladaná dĺžka trvania sa predĺžila, čo nasvedčovalo tomu, že žiakov baví rozprávať o vlastných zážitkoch, dokonca aj keď ide o súkromné spomienky. Prejavila sa tu aj rôznorodosť charakterov, napríklad bolo jasne vidieť, že flegmatik sa k daným situáciám postavil oveľa pokojnejšie ako cholerik alebo sangvinik. S určitosťou je však možné tvrdiť, že žiaci sú v porovnaní s dospelými v mnohých veciach oveľa úprimnejší a otvorenejší akýmkoľvek témam, radi vyjadria svoj názor a prezradia aj veci zo svojho súkromia.

d) Téma: *Technológie, ktorých som otrokom*

Názov aktivity: *Som toho názoru, že...*

Cieľová skupina: Aktivita určená pre žiakov vyšších ročníkov základnej školy a pre žiakov stredných škôl

Cieľ aktivity: Cieľom tejto aktivity je zlepšiť komunikáciu žiakov, schopnosť argumentovať a uvedomenie si priorít vo svojom živote. Konkrétne sa zameriame na technológie a ich vplyv na naše životy.

Úvod: Nápad zaoberať sa touto témou vznikol vtedy, keď jeden zo žiakov povedal na jednej z vyučovacích hodín pedagogickej praxe, že na opustenom ostrove by mu najviac chýbala wifi. Táto vyučovacia hodina bude prebiehať iným postupom. Učiteľ žiakom nepovie hneď na začiatku tému hodiny, tú sa dozvedia postupom času. Hodina začína aktivitou, ktorá má diskusnú formu. Po aktivite bude hodina pokračovať rozhovorom o negatívnych a pozitívnych aspektoch technológií, ktoré sú súčasťou našich životov.

Typ aktivity: Aktivita upriamená na uvedomovanie si negatívneho vplyvu spoločenských javov, zaujatie postoja k daným skutočnostiam. Táto aktivita slúži aj na utužovanie vzťahov v kolektíve a zlepšenie spolupráce.

Pomôcky: zadanie pre obe skupiny

Predpokladaná dĺžka trvania: 30 minút

Postup: Učiteľ rozdelí žiakov do dvoch skupín, pričom on zodpovedá za zostavenie skupín, žiaci nemôžu ovplyvniť výber. Obe tieto skupiny dostanú papierik, ktorý im slúži na splnenie zadania, ktoré sa nachádza na danom papieriku. Je na žiakoch, či si budú chcieť svoje argumenty a myšlienky písať na papier, alebo ich budú prezentovať naspamäť. Výstupom aktivity nie je zhodnotenie učiteľa, ktorá skupina, podľa jeho názoru, používala lepšie argumenty alebo pravdivejšie. Hodnotiteľmi budú samotní žiaci. Obe skupiny navzájom zhodnotia svoje vlastné pôsobenie a pôsobenie svojich oponentov. Najprv vyjadria názor na svoje pôsobenie, ako by bolo možné zlepšiť ich argumenty, čo je podľa nich najdôležitejšie si uvedomiť v rámci danej problematiky, a potom vyjadria názor na svojich súperov, v čom si myslia, že ich súper mali pravdu, či splnili zadanie, akí boli rečníci. Žiaci majú 10 minút na splnenie danej úlohy. Obe skupiny sa budú snažiť vyjadriť svoje myšlienky v intervale piatich minút a obhájiť tvrdenia zo zadania.

Zadanie pre skupinu A (zástancovia technológií):

1. Technológie nám slúžia na lepšiu komunikáciu s priateľmi.
2. Technológie nám uľahčujú život. (uviesť príklady)
3. Technológie sú naším priateľom. (uviesť prečo)

Zadanie pre skupinu B (odporcovia technológií):

1. Technológie nám bránia v osobnom utužovaní vzťahov s našimi priateľmi.
2. Technológie nás okrádajú o čas. (uviesť príklady)
3. Technológie sú naším nepriateľom. (uviesť prečo)

Hodnotová reflexia: Učiteľ od žiaka očakáva seriózny prístup k aktivite a pravdivé zhodnotenie situácie. Učiteľovým cieľom v rámci spätnej väzby žiakov je, aby si žiaci uvedomili, že technológie môžu byť súčasťou našich životov, avšak je dôležité si uvedomiť, že je potrebné ich využívať v optimálnom množstve. V rámci tejto témy

je prioritou, aby žiaci spozorovali, aký je negatívny vplyv technológií (napr. závislosti, únik súkromných informácií alebo prejavy obezity), to všetko učiteľ musí prediskutovať so žiakmi, ak je to možné, tak najlepšie v rámci dvoch vyučovacích hodín, pretože skutočne ide o problém, ktorý sa v našej spoločnosti čoraz viac prejavuje. Ďalšou dôležitou súčasťou týchto hodín je, aby si žiaci uvedomili, čo má prioritné hodnoty v ich životoch, že láska, rodina, priatelia a zdravie sú hodnoty, ktoré sa nedajú vynahradiť nemým displejom.

e) Téma: *Vnímanie literárneho diela/filmového stvárnenia vo vzťahu k etickej výchove*

Názov aktivity: Literárny/filmový kritik

Cieľová skupina: Aktivita určená pre žiakov stredných škôl (vhodná pre druhákov stredných škôl)

Cieľ aktivity: Vedieť identifikovať pozitívne a negatívne vlastnosti postáv, charaktery, podstatné črty diela, v čom spočíva posolstvo diela, uvedomenie si súvislosti s reálnym životom.

Úvod: Byť učiteľom etickej výchovy a zároveň učiť aj slovenský jazyk a literatúru má svoje čaro. Ak učiteľ dokáže vhodne prepojiť tieto dva vyučovacie predmety, dokáže vytvoriť aj vhodnú a zaujímavú aktivitu, ktorá pomôže žiakom v ich osobnostnom vývoji aj v upevňovaní vedomostí a zdatností v literárnej činnosti. Žiaci po polročnom vysvedčení dostanú za úlohu prečítať dielo alebo pozrieť film Anna zo zeleného domu. Učiteľ vie, že v triede sú žiaci, ktorí radi čítajú, avšak vie, že niektorí uprednostňujú filmové spracovanie knihy, preto toto rozhodnutie necháva na samotnej voľbe žiakov. Učiteľ povie žiakom, že majú dostatok času na podrobnú analýzu jednotlivých prvkov diela, ktoré dostane každý žiak v rámci zadania. Učiteľ aktivitu vykoná so žiakmi na dvoch vyučovacích hodinách koncom školského roka. Keďže učiteľ nechce ukrátiť žiakov, ktorí navštevujú náboženskú výchovu, rozhodne sa vykonať túto aktivitu, ktorá v sebe skrýva prvky oboch predmetov, na hodinách slovenskej literatúry. Celá podstata týchto hodín sa odohráva v aktivite.

Typ aktivity: Aktivita vhodná na zlepšenie komunikačnej schopnosti, práca s textom alebo filmovým scenárom, v prípade filmového spracovania všímanie si neverbálnych prostriedkov

Pomôcky: poznámky, ktoré si žiaci vytvorili z videného alebo prečítaného diela

Predpokladaná dĺžka trvania: 2 vyučovacie hodiny (90 minút)

Postup: Každý žiak získa svoje zadanie, ktoré si vylosuje po polročnom vysvedčení. Ich úlohou je podrobne tieto znaky, prvky alebo postavy rozanalyzovať, aby dokázali odpovedať na otázky: o aký typ postavy išlo (pozitívna alebo negatívna), čo sa im na postavách páčilo alebo nepáčilo, aké vlastnosti boli pre nich typické, aké vlastnosti im chýbali a hodili by sa k tomuto typu postavy, konkretizovať situácie, kedy sa podľa nich postava zachovala v diele najsprávnejšie, kedy

urobila najväčšie chyby, aká bola vo vzťahu k iným ľuďom... V prípade, že žiak nedostane za úlohu postavy, ale napríklad prostredie alebo poslanstvo, snaží sa všímať si tieto prvky deja hĺbkovo a nielen povrchne, sústreďuje sa na to, čo sa na daných miestach stalo, aký to malo zmysel, čo tým chcel autor povedať, či mali postavy nejaké obľúbené miesta alebo kraje v deji... Na hodinách, na ktorých sa bude aktivita uskutočňovať, žiaci budú diskutovať s učiteľom o hlavnej dejovej línii a začnú sa zaoberať konkrétnymi zadaniami. Najprv začnú s rozoberaním postáv a ich vzťahov, potom opisujú prostredie až nakoniec budú ich predmetom skúmania jednotlivé motívy a poslanstvá diela.

Zadania, ktoré si žiaci losujú a majú za úlohu si ich všímať: Anna (hlavná hrdinka), Marilla, Matej, Diana, Gilbert, Rachel Lyndová, Zelený dom, mesto Avonlea, vzťah Anny a Gilberta, pôsobenie vojny v tomto príbehu, hlavné poslanstvo príbehu a čiastkové poslanstvá, obdobie, v ktorom sa dej odohrával (ich vzájomné prepojenie), motív smrti, motív ľudskej pomoci a prosociálnosti, motív fantázie a tvorivosti

Hodnotová reflexia: Učiteľ od žiakov očakáva, že si jednotlivé časti príbehu pozrú alebo prečítajú. Učiteľ uprednostnil výber tohto diela, aj keď mohol vybrať akékoľvek iné dielo z povinného čítania, pretože verí tomu, že príbeh mladej hrdinky, ktorá často vzdoruje svojmu osudu, bojuje s láskou a prieči sa názorom dospelých, zaujme žiakov, pretože v ich štádiu dospelievania prežívajú podobné situácie. Zámerom učiteľa je, aby sa žiaci sústredili na jednotlivé faktory deja, na etické súvislosti, ktoré sa v ňom odohrávajú, aby ich práca na tejto aktivite bavila a nepredstavovala pre nich len zbytočnú záťaž. Žiaci sa naučia efektívnejšie pracovať s dielom, dokážu hlbšie prenikať do jeho vnútra, riešiť a všímať si podstatné okolnosti deja, všímať si vlastnosti a charaktery postáv, zaoberať sa etickými dilemami, ktoré sú súčasťou takýchto príbehov.

4.6 Návrhy vyučovacích hodín v interdisciplinárnom prieniku tematických celkov etickej výchovy

Ide o ukážky vyučovacích hodín študentov denného štúdia etickej výchovy, ktoré demonštrujú tvorivý prístup vo výučbe a motiváciu k premýšľaniu o témach, ktoré úzko súvisia s reálnym životom (Tab. 1-3).

Tabuľka 1: Ukážka vyučovacej hodiny 5. ročníka študentov denného štúdia etickej výchovy

Ročník: 5.
Vyučovací predmet: Etická výchova
Tematický celok: Vzťah k prírode
Téma vyučovacej hodiny: Vnímanie prírody, úcta ku všetkým formám života.

<p>Výchovno-vzdelávací cieľ: Žiak vie, aký význam má príroda v živote človeka. Dokáže opísať, ako človek prírode škodí a čo je potrebné robiť pre jej ochranu a záchranu.</p>		
<p>Vyučovacie metódy: rozhovor, pochvala, diskusia</p>		
<p>Organizačné formy: skupinová práca, individuálna práca</p>		
<p>Pomôcky, didaktická technika: kartičky, klbko, papiere s otázkami, fixky, podušky, prázdne papiere.</p>		
<p>Didaktické zásady: zásady aktivity, cieľavedomosti, výchovnosti, primeranosti, systematickosti</p>		
<p>Organizácia: skupinové vyučovanie etickej výchovy, klasická trieda, vyuč. jednotka – 45 min.</p>		
Etapa vyučovania	Čas (min.)	Priebeh vyučovacej hodiny
<i>Organizačná etapa</i>	3	Celá vyučovacia hodina sa bude realizovať vonku v prírode, niekde blízko školy. Žiaci si vezmú so sebou podušky. Vopred si pripravím všetky potrebné pomôcky. Presunieme sa von, sadneme si na podušky do kruhu.
<i>Senzibilizácia</i>	10	Oboznámim žiakov s témou hodiny. Vzbudím motiváciu nebude až také ťažké, pretože motivačne pôsobí samotné prostredie. Žiakov sa opýtam, či majú doma nejaké domáce zvieratká. Aké? Ako sa o nich starajú? Či majú doma aj nejaké kvety, kto sa o ne stará. Ďalšie otázky: „Chodíte často do prírody? Kam? Čo robíte doma na ochranu prírody?“ (triedenie odpadu, vysádzanie stromčekov a pod.).
<i>Nácvik</i>	27	Prejdeme na aktivitu s názvom Pavučinky. Pavučinky: Všetci sa postavíme. Žiakom vysvetlím priebeh aktivity. Jej cieľom je, aby si žiaci uvedomili vzájomnú podmienenosť a spolunažívanie celého prírodného systému. Každé dieťa v skupine si vyberie jeden lístok, na ktorom je uvedená jeho rola a prilepí si ho na hrud'. Ja budem čítať sprievodný text, žiaci si budú podávať klbko na základe toho, o kom práve budem hovoriť: v korune buka býva VEVERIČKA. Žiak, ktorý „je veverička“, má klbko a potom ho podá ďalej. Veverička sa živí ŠIŠKAMI (2-3 deti) chytia

		<p>klbko. Pod dubom rastú HRÍBY (2-3 deti), po zemi lezie SLIMÁK a pod spadnutým lístím stromu žije ROPUCHA. Deti si postupne podávajú a držia v ruke časť klbka. V noci do koruny stromu zavíta SOVA. V okolí buka rastú MALINY (2-3 deti), PAPERDE (2 deti), lietajú MUŠKY (2-3 deti), skáče ZAJAC a o strom sa stará aj ĎATEĽ. Popadané plody zbiera JEŽ. Jedného dňa prišiel k stromu DREVORUBAČ so sekerou a zoťal buk. Deti pospájané klbkom postupne padajú, najskôr strom a potom ostatní. Systém sa rozpadol.</p> <p>Sadneme si.</p> <p>Diskusia: „Vedeli by ste povedať, čo naznačila pavučina, ktorá tu vznikla? Prečo sa celý systém rozpadol? Čo sa stalo? Čo ste si uvedomili? Ako ste sa cítili? Je človek vždy nepriateľom prírody?“ Ďalšie otázky vyplynú z odpovedí žiakov.</p> <p>Ďalšou aktivitou bude počúvanie prírody. Cieľom aktivity je prehĺbenie prirodzeného vzťahu dieťaťa k prírode, uvedomenie si vlastného vnútorného vzťahu k nej.</p> <p>Opäť oboznámim žiakov s priebehom aktivity. Žiaci budú sedieť na svojich miestach, zatvorí sa oči. Ich úlohou bude pozorne sa započúvať do všetkých okolitých zvukov a čo najviac si zapamätať počas 2 minút. Potom budú pracovať vo dvojiciach – tie vzniknú na základe toho, ako žiaci sedia vedľa seba. Rozdám im fixky a papiere s otázkami, na ktoré budú hľadať spoločne odpoveď.</p> <p>Otázky: „Aké zvuky ste počuli? Boli všetky zvuky z prírody? Ovplyvňujú zvuky a tóny vašu náladu? Čo je ticho? Ktoré zvuky nemáte radi? Čo najradšej počúvate?“</p> <p>Keď žiaci dopíšu, budem postupne klásť otázky a dvojica, ktorá bude chcieť nám prečíta.</p>
<p><i>Transfer, zhodnotenie priebehu vyučovania</i></p>	<p>5</p>	<p>Na záver sa žiakov opýtam, ako sa im v tomto prostredí pracovalo. Ako sa cítili.</p> <p>Poviem im, aby porozmýšľali nad nejakým mottom alebo výrokom, ktorý by vystihoval dnešnú hodinu.</p> <p>Presun do triedy. Pochválim ich a poďakujem za spoluprácu.</p>

Tabulka 2: Ukážka vyučovacej hodiny 6. ročníka študentov denného štúdia etickej výchovy

Ročník: 6.		
Vyučovací predmet: Etická výchova		
Tematický celok: Životný štýl		
Téma vyučovacej hodiny: Ochrana človeka a zdravia		
Výchovno-vzdelávací cieľ: Žiak chápe dôležitosť zdravého životného štýlu vo svojom živote, má svoje koníčky a vie o nich hovoriť, uplatňuje vo svojom živote zdravý životný štýl.		
Vyučovacie metódy: vysvetľovanie, rozhovor, pochvala, diskusia		
Organizačné formy: frontálna práca, individuálna práca		
Pomôcky, didaktická technika: pracovný list		
Didaktické zásady: zásady aktivity, cieľavedomosti, výchovnosti, primeranosti, systematickosti		
Organizácia: skupinové vyučovanie etickej výchovy, klasická trieda, vyuč. jednotka – 45 min.		
Etapa vyučovania	Čas (min.)	Priebeh vyučovacej hodiny
<i>Organizačná etapa</i>	2	Vstup do triedy, vzájomný pozdrav. Kontrola prítomnosti žiakov.
<i>Senzibilizácia</i>	20	Žiakov na tému namotivujem otázkami ako: Čo je podľa vás zdravý životný štýl? Čo je to režim dňa? Čo je to pracovný a voľný čas? Čo si predstavujete pod nezdravým spôsobom života? So žiakmi vediem diskusiu. Povieme si o zásadách zdravého životného štýlu. Zmienime sa im o stravovaní, o živinách, ktoré potrebujeme, dostatočnom pohybe, aj o tom, ako sa vyhnúť stresu.
<i>Nácvik</i>	20	Žiakom rozdám pracovné listy, ktoré si individuálne vypracujú. Po vyplnení vyvolávame žiakov a spoločne diskutujeme o jednotlivých odpovediach. Spoločne zostavíme jedálny lístok.

<i>Transfer, zhodnotenie priebehu vyučovania</i>	3	Žiakov vyzvem k tomu, aby sa skúsili týždeň stravovať podľa zostaveného jedálnička, aby dodržiavali body, ktoré si popísali pri otázke, čo prospieva môjmu zdraviu a vyhýbali sa nezdravému spôsobu života. Poďakujeme im za spoluprácu a aktivitu.
--	---	---

Tabuľka 3: Ukážka vyučovacej hodiny 7. ročníka študentov denného štúdia etickej výchovy

Ročník: 7.		
Vyučovací predmet: Etická výchova		
Tematický celok: Komunikácia		
Téma vyučovacej hodiny: Neverbálna komunikácia		
Výchovno-vzdelávací cieľ: Uvedomovať si, ako svojím oblečením komunikujeme s okolím, koľko pravdy v sebe obsahuje vyjadrenie „Šaty robia človeka“.		
Vyučovacie metódy: vysvetľovanie, rozhovor, pochvala, diskusia		
Organizačné formy: frontálna práca, skupinová práca		
Pomôcky, didaktická technika: plagáty s rôzne oblečenými ľuďmi, rôzne druhy dámskeho vrchného oblečenia		
Didaktické zásady: zásady aktivity, cieľavedomosti, výchovnosti, primeranosti, systematickosti		
Organizácia: skupinové vyučovanie etickej výchovy, klasická trieda, vyuč. jednotka – 45 min.		
Etapa vyučovania	Čas (min.)	Priebeh vyučovacej hodiny
<i>Organizačná etapa</i>	2	Vstup do triedy, vzájomné pozdravenie. Ak by bolo potrebné upravíme pracovné prostredie – vyvetráme, zapálime svetlo.
<i>Kontrolovanie domácej úlohy, preverovanie vedomostí</i>	2	Ak bolo zadaná domáca úloha, tak ju skontrolujeme, až nie, prejdeme na rozprávanie o Popoluške.
<i>Senzibilizácia</i>	10	Porozprávam známu rozprávku o Popoluške. Diskusia: Ako chodila Popoluška oblečená doma? Aké mala povahové vlastnosti?

		<p>Ako chodili oblečené sestry Popolušky? Aké mali ony povahové vlastnosti? Ako posudzoval princ Popolušku v domácich handrách a ako v krásnych šatách? Je pravda, že šaty robia človeka?</p> <p>So žiakmi vediem diskusiu o tom, ako svojim oblečením komunikujeme so svojim okolím a aké signály vysielame k ostatným. Snažím sa podporovať obidva názorové prúdy (šaty robia človeka verus šaty nerobia človeka).</p>
Nácvik	25	<p>Žiakov rozdelím na 3-4 skupiny podľa počtu a každá skupina dostane výkresy s kolážou rôzne oblečených mužov a žien. Úlohou členov každej skupiny je dohodnúť sa, aké povahové vlastnosti majú jednotliví ľudia. Vlastnosti ľudí pripíšu k obrázkom. Potom si skupiny vyberú hovorcov. Zástupcovia skupín sa postavia pred tabuľu a porovnávajú vlastnosti, ktoré žiaci pripísali ľuďom na obrázkoch (žena v kostýme, pán v smokingu, pankáč v košeli a roztrhaných rifliach, mladík s holou hlavou v bomberi a kanadách)</p> <p>Je podľa nich skinhead agresívny a výbušný? Je dáma v kostýme slušná a zdvorilá?</p> <p>Následne prejdeme na ďalšiu aktivitu. Na stole sú vyložené odevy rôznych farieb a strihov (krátka a dlhá sukňa, roztrhané rifle, farebné ponožky, tričko jednoduchého strihu, čipkované tričko na ramienka, rovnošata, pletený sveter). Opäť rozdelím žiakov do 4 skupín (podľa iného kľúča), každá zo skupín dostane inú úlohu.</p> <p>skupina: vybrať oblečenie pre úradníčku na pošte skupina: vybrať oblečenie pre dievča na diskotéku skupina: vybrať oblečenie pre učiteľa skupina: vybrať oblečenie predavačky</p> <p>Keď dokončia túto úlohu, pridelia jednotlivé typy oblečenia svojim spolužiakom. Premýšľajte, prečo ste im tieto prideliť, aké vlastnosti pripisujete svojim spolužiakom, ktorých ste vybrali (úradníčka na pošte – konzervatívna, dievča na diskotéke – výstredné apod.). Čo sme si mohli všimnúť?</p>

<p><i>Transfer, zhodnotenie priebehu vyučovania</i></p>	<p>6</p>	<p>Nielen šaty robia človeka, ale aj človek si vyberá šaty, ktoré vystihujú jeho spoločenské postavenie, záľuby, povahové vlastnosti, ale aj momentálnu náladu, kultúru osobnosti. Opíšte štýl obliekania dvoch vybraných spolužiakov, čo chcú svojím štýlom nám ostatným povedať?</p> <p>Na domácu úlohu si majú vo dvojiciach zvoliť jedného spolužiaka a pomocou nákresov zmeniť jeho štýl obliekania a vizáže.</p> <p>Heslo: „Nájdite skryté vlastnosti spolužiakov a oblečením ich zvýraznite!“</p> <p>Na záver som ich pochválila, spolupracovali s nadšením.</p>
---	----------	---

Záver

Etická výchova v rámci podpory kritického myslenia vychádza z humanistických myšlienkových koncepcií a v didaktickom prístupe sa prezentuje variabilitou aplikovania nových tvorivých metód, prístupov a techník. Etická výchova vo formálnom zmysle sa zameriava na to, aby človek bol sám sebou a zároveň ako byť tvorivým človekom v celej škále svojej činnosti a predovšetkým v medziľudských vzťahoch. Je to v súlade s tvorivo – humanistickou koncepciou rozvoja výchovy a vzdelávania, ako aj schválenými aktuálnymi dokumentmi na celoštátnej úrovni. Etická výchova je cestou k utváraniu osobnosti v komplexnom zmysle a taktiež aj prostredníctvom rozvíjania tvorivého a kritického myslenia. Príprava učiteľov pre zodpovedný výkon povolania v profesijnej praxi musí reflektovať na dynamický rozvoj spoločnosti, a preto je potrebné zamerať sa na rozvíjanie dôležitých kompetencií v obsahovom aj didaktickom modeli etickej výchovy. Učiteľ etickej výchovy by mal byť predovšetkým prosociálnou osobnosťou vyznačujúcou sa mravnou, pedagogickou a odbornou spôsobilosťou pri realizácii zodpovedného učiteľského poslania. Prirodzenou výbavou učiteľa etickej výchovy mala byť autentická ľudskosť, schopnosť byť neustále v pozitívnej interakcii so žiakmi, ktorých akceptuje, rešpektuje, ale zároveň osobnostne kultivuje. Rozvíjanie tvorivého a kritického myslenia je stále prítomnou súčasťou z hľadiska naplnenia strategických cieľov v rámci jednotlivých tematických celkov etickej výchovy. V príprave učiteľov etickej výchovy je potrebné venovať pozornosť nielen oblasti teoretickej, didakticko-metodickej, ale aj oblasti budovania medziľudských vzťahov.

V príprave učiteľov etickej výchovy sú v popredí tieto priority:

- sústavné kultivovanie prosociálnej osobnosti,
- úsilie o mravný rozmer svojej sebarealizácie prostredníctvom stabilizácie morálnych a mravných princípov,
- preferovanie interiorizovaných hodnotových postojov,
- aplikovanie vlastnej progresívnej výchovnej a vzdelávacej filozofie,
- uplatňovanie neautoritatívneho a nedirektívneho výchovného štýlu,
- prezentovanie tvorivého spôsobu komunikácie, ktorý zahŕňa aj plodný dialóg,
- nadväzovanie autentického osobnostného vzťahu,
- podporovanie sebaúcty u žiakov v súlade so zdravým kritickým myslením,
- organizovanie vyučovania etickej výchovy tak, aby mali žiaci priestor na vyjadrenie a na tvorivú a aktívnu individuálnu alebo skupinovú prácu,
- vytváranie podnetnej a motivačnej atmosféry, ako aj dlhodobej pozitívnej vzťahovej klímy v triede.

V prezentovanej vysokoškolskej učebnici je zdôraznená aj skutočnosť, že podstatným zmyslom etickej výchovy je uvedomenie si vlastnej hodnoty a obohacujúcej inakosti druhých ľudí v prosociálnom zmysle. Dôležitý je aj vzdelávací

proces získavania poznatkov v kritickom duchu a tešenie sa z naplneného a tvorivého života. Didakticko-metodická línia publikácie je završená aplikáciou námetov na rozvíjanie tvorivého a kritického myslenia vo výučbe etickej výchovy. Súčasťou textu sú interdisciplinárne tematické inšpirácie eticko-výchovného, mediálneho a kultúrno-literárneho prieniku do etickej výchovy.

Literatúra

- ANZENBACHER, A. 1994. *Úvod do etiky*. Praha : Zvon, 1994. ISBN 80-7113-111-3.
- BAČÍKOVÁ, Z. a kol. 2017. *Celebrity v sociálnej reklame I. (Sociálny marketing, celebrity a hodnoty)*. Praha : Verbum, 2017. 206 s. ISBN 978-80-87800-36-2.
- BAĐOVÁ, P. 2018. *O dievčatku, ktoré kráča Domov...* Bratislava : Asociácia CORPUS, 2018. 32 s. ISBN 978-80-99904-00-3.
- BILASOVÁ, V. 2008. *Výzvy pre etiku v súčasnosti*. Prešov : FF PU, 2008. 204 s. ISBN 978-80-80-86-715-1.
- BILASOVÁ, V. – ŽEMBEROVÁ, V. 2005. *Z prienikov filozofie, etiky a literatúry (Vzťahové a interpretačné súvislosti)*. Prešov : FF PU, 2005. 202 s. ISBN 8080683964.
- BEROVÁ, Z. – BERO, P. 2016. *Umenie byť učiteľom*. Bratislava : Dr. Josef Raabe Slovensko, s. r. o., 2016. 119 s. ISBN 978-80-8140-233-3.
- BREČKA, S. 2003. Teórie o kultivačných účinkoch. In *Otázky žurnalistiky*, 2003, roč. 46, č. 1-2, s. 152-158. ISSN 0322-7049.
- BROŽÍK, V. 2000. *Hodnotové orientácie*. Nitra-Polianka: UKF, 2000. ISBN 80-8050-368-0.
- BROŽÍK, V. 2006. *O hodnotách a ľuďoch*. Polianka-Nitra: UKF, 2006. ISBN 80-8050-958-1.
- BROŽÍK, V. 2007. *Hodnotové orientácie*. Nitra-Polianka: UKF v Nitre, 2007. 148 s. ISBN 978-80-8094-122-2.
- BURTON, G. – JIRÁK, J. 2001. *Úvod do studia médií*. Praha: Barrister & Principal, 2001. 391 s. ISBN 80-85947-67-6.
- ELIAS, N. 2006. *Spoločnosť indivíduí*. Bratislava: Kalligram, 2006. 256 s. ISBN 80-7149-853-X.
- FARKAŠOVÁ, E. 1998. *Etudy o bolesti a iné eseje*. Bratislava : Vydavateľstvo spolku slovenských spisovateľov, 1998. 139 s. ISBN: 80-8873-598-X.
- FINK, E. 1996. *Bytí, pravda, svět : Předběžné otázky k pojmu "fenomén"*. Praha : OIKOYMENH, 1996. 141 s.
- GADUŠOVÁ, Z. 2019. *Nástroje hodnotenia kompetencií učiteľa*. Praha : Verbum, 2019. ISBN 978-80-87800-53-9.
- GILES, D. 2012. *Psychologie médií*. Praha : Grada Publishing, 2012. 192 s. ISBN 978-80-247-3921-2.
- HAJKO, D. 1992. *Rozpätie dňa a noci*. Bratislava: H & H, 1992. ISBN 80-900502-4-7.
- HALL, C. S. – LINDZEY, G. 2002. *Psychológia osobnosti*. Bratislava : SPN, Mladé letá, 2002.
- HÁBL, J. 2013. *Učit (se) příběhem*. Brno : Host, 2013. 120 s. ISBN 978-80-7294-901-4.
- HÁBL, J. 2015. *I když se nikdo nedívá*. Červený Kostelec : Pavel Mervart, 2015. 185 s. ISBN 978- 80-7465-187-8.

- HUPKOVÁ, M. – PETLÁK, E. 2004. *Sebareflexia a kompetencie učiteľa*. Bratislava : Iris, 2004. ISBN 80-89018-77-7.
- JONÁŠKOVÁ, G. – LOMNICKÝ, I. – PREDANOCYOVÁ, L. 2018. *Didaktiky spoločenskovedných predmetov občianska náuka a etická výchova*. Nitra: UKF, 2018. ISBN 978-80-558-1288-5
- KAČINOVÁ, V. 2012. *Terminologické problémy mediálnej výchovy*. [online]. [2019-09-12]. Dostupné na: <<https://www.communicationtoday.sk/download/2/2012/Kacinova%20-%20CT%202-2012.pdf>>.
- KAŠPARÛ, M. 2010. Rodina- její definice, prostor, problém. In *Paliatívna medicína a liečba bolesti – Supplement 2*, 2010, roč. 3, č. 2, s. 10-12. ISSN 1337-9917.
- KOHN, A. 2006. *Unconditional parenting : Moving from rewards and punishments to love and reason*. New York : Atria Paperback, 2006. ISBN 978-0-7434-8747-4.
- KRAUS, B. 2017. Premeny rodiny a sociálne deviácie. In *Sociálna prevencia. Súčasná rodina a nežiaduce sociálne a sociálnopatologické javy*. Bratislava : Národné osvetové centrum, máj 1/2017, s. 3-4. ISSN 1336-9679.
- Kritické myslenie*. N magazín. Bratislava : N Press, október/10/2017, roč. 2.
- KŘIVOHLAVÝ, J. 1993. *Povídej, naslouchám*. Praha : Návrat, 1993. ISBN 80-85495-18-X.
- KUDLÁČOVÁ, B. 1998. *Osobnosť a etika učiteľa*. Trnava: TU, 1998. ISBN 80-88774-35-7.
- KUDLÁČOVÁ, B. 2003. *Človek a výchova v dejinách európskeho myslenia*. Trnava: TU, 2003. ISBN 80- 89074-66-9.
- KUDLÁČOVÁ, B. 2006. *Fenomén výchovy*. Bratislava : TU a VEDA, 2006. ISBN 80-8082-060-0.
- LENCZ, L. 1993. *Metódy etickej výchovy*. Bratislava : MC, 1993. ISBN 80-85185-53-9.
- LENCZ, L. 1997. *Etická výchova pre cirkevné školy. I. a II. časť*. Bratislava : MC, 1997. ISBN 80-8052-010-0.
- LESKOVÁ, A. 2013. *Identita adolescenta a masmédiá*. Boskovice : František Šalé – ALBERT, 2013. ISBN 978-80-7326-233-4.
- LIBA, P. 2001. *Otvorené návraty*. Nitra: END, 2001. ISBN 80-967847-3-0.
- LIGUŠ, J. 1998. *Medziludská komunikácia*. Banská Bystrica : UMB, 1998. ISBN 80-80825-35-0.
- LOMNICKÝ, I. 2015. *Podstatné súvislosti etickej výchovy*. Košice : EQUILIBRIA, 2015. ISBN 978-80-558-0810-9.
- LOMNICKÝ, I. 2011. *Hodnotové aspekty vzťahu etiky, kultúry a literatúry*. Nitra : FF UKF, 2011. ISBN 978-80-558-0008-0.
- LOMNICKÝ, I. 2010. *Etická výchova ako inšpirácia na každý deň*. Nitra : FF UKF, 2010. ISBN 978-80-8094-701-9.
- LOMNICKÝ, I. a kol. 2017. *Didaktika etickej výchovy pre pedagogickú prax*. Nitra: UKF, 2017. ISBN 978-80-558-1224-3

- LOMNICKÝ, I. – JUROVÁ, J. 2007. *Osobnostná etika a etická výchova*. Nitra : CCV PF UKF, 2007. ISBN 978-80-8094-248-9.
- MARSHALL, S. – GORELY, T. – BIDDLE, S. J. 2006. A descriptive epidemiology of screen-based media use in youth: a review and critique. In *Journal of Adolescence*, 2006, roč. 29, č. 3, s. 333-349. [online]. [201-09-25]. Dostupné na: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16246411>>. ISSN 0140-1971.
- McQUAIL, D. 2007. *Úvod do teórie masovej komunikácie*. Praha : Portál, 2007. 448 s. ISBN 978-80-7367-338-3.
- MILL, J. S. 1995. *O slobode*. Bratislava: IRIS, 1995. 116 s. ISBN 80-88778-07-7.
- MICHALOV, J. a kol. 2000. *Personálna obnova humanity*. Nitra: UKF, 2000. ISBN 80-8050-334-6.
- MILÉNIUM. *Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 10-15 rokov*. Bratislava : MŠ SR, 2002.
- MISTRÍK, E. 2005. *Slovenská kultúra v multikulturalizme*. Nitra : UKF, 2005. ISBN 80-8050-909-3.
- MISTRÍK, E. 2006. *O blízkosti*. Bratislava : Hajko & Hajková, 2006. ISBN 80-88700-66-3.
- NAKONEČNÝ, M. 2000. *Psychologie osobnosti*. Praha : Academia, 2000. ISBN 80-200-0628-1.
- Návrh cieľov Národného programu rozvoja výchovy a vzdelávania UČIACE SA SLOVENSKO*. Bratislava, 2016.
- PASCH, M. a kol. 1998. *Od vzdelávacieho programu k vyučovacím hodinám*. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-127-4.
- PELIKÁN, J. 2002. *Pomáhať byť. Otvorené otázky teórie provázajúcej výchovy*. Praha : Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0345-4.
- PELTOVÁ, N. 1999. *Umenie komunikovať bez zábran. Kniha, ako si porozumieť*. Vrútky : Advent-Orion s.r.o, 1999. ISBN 80-88960-21-5.
- PELCOVÁ, N. – SEMRÁDOVÁ, I. 2014. *Fenomén výchovy a etika učiteľského povolání*. Praha : Karolinum, 2014. 217 s. ISBN 978-80-246-2636-9.
- PETRANOVÁ, D. 2007. Podstata a význam kritického myslenia v mediálnej výchove. In *Mediálne kompetencie v informačnej spoločnosti*. Trnava : Fakulta masmediálnej komunikácie UCM v Trnave, 2007, s. 140-142. ISBN 978-80-8105-004-6.
- PODMANICKÝ, I. 2012. *Teória a prax etickej výchovy 1*. Trnava : PF TU, 2012. ISBN 978-80-89187-62-1.
- PODMANICKÝ, I. – RAJSKÝ, A. 2014. *Prosociálnosť a etická výchova. Skúsenosti a perspektívy*. Trnava : TYPI UNIVERSITATIS TYRNAVIENSIS a VEDA TU, 2014. ISBN 978-80-8082-804-2.
- PROCHÁZKA, M. 2019. *Metodik prevencie a jeho role na základní škole*. Praha : PASCARTA Publishing, s.r.o., 2019. ISBN 978-80-88290-28-5.

- QUOIST, M. 2001. *Konštrukcia človeka*. Bratislava: LÚČ, 2001. ISBN 80-7114-330-8.
- RANKOV, P. 2006. *Informačná spoločnosť – perspektívy, problémy, paradoxy*. Levice : LCA Publishers Group, 2006. 175 s. ISBN 80-89129-91-9.
- REICHEL, J. 2008. *Kapitoly systematickej sociologie*. Praha : Grada Publishing, 2008. 240 s. ISBN 978-80-247-2594-9.
- RUISEL, I. 2008. *Osobnosť a poznávanie*. Bratislava : Ikar, 2008. ISBN 978-80-551-1599-3.
- SANDANUSOVÁ, A a kol. 2018. *Reflexia aktuálnych poznatkov o kompetenciách učiteľa*. Praha : Verbum, 2018. 272 s. ISBN 978-80-87800-48-5.
- SMÉKAL, V. 2004. *O lidské povaze. Krátka zamýšlení nad psychickou a duchovní kultúrou osobnosti*. Brno : Cesta, 2004. ISBN 80-7295-069-X.
- SPIAZZI, R. 1997. *Základy sociálnej etiky*. Trnava : Dobrá kniha, 1997. ISBN 80-7141-167-1
- STRAUSS, P. 2000. *Človek pre nikoho*. Bratislava : DAKA, 2000. ISBN 80-967378-6-4.
- SVETLÍKOVÁ, J. 1998. *Výchova hrou*. Bratislava : Mabag, 1998. ISBN 80-968053-2-0.
- ŠEĎOVÁ, K. 2007. *Děti a rodiče před televizí. Rodinná socializace dětského televizního diváctví*. Brno : Paido, 2007. 158 s. ISBN 978-80-7315-149-2.
- URBAN, H. 2004. *To nejdůležitější v životě*. Praha : Portál 2004, ISBN 80 7178-824-4.
- VAN KRIEKEN, R. 2012. *Celebrity Society*. New York : Routledge, 2012. 200 s. ISBN 978-0-415-58150-9.
- VÍTEČKOVÁ, M. 2018. *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*. Brno : Paido, 2018. ISBN 978-80-7315-269-7.
- VITÉZOVÁ, E. 2009. *Súčasná literatúra a škola*. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa, 2009. 96 s. ISBN 978-80-8094-662-3.
- VRABEC, N. – PETRANOVÁ, D. 2013. *Vplyv mediálnej komunikácie na nové vzory mládeže*. Výskumná správa. Trnava : Fakulta masmediálnej komunikácie UCM v Trnave, 2013. 207 s.
- ZELINA, M. 1993. *Humanizácia školstva*. Bratislava, Psychodiagnostika, 1993, s.83.
- ZELINA, M. 1995. *Sloboda osobnosti*. Šamorín : Fontana, 1995. ISBN 80-85701-07-3.
- ZELINA, M. 2004. *Teórie výchovy alebo Hľadanie dobra*. Bratislava : SPN, 2004. ISBN 80-10-00456-1.
- ZELINA, M. 2011. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava : Iris, 2011. ISBN 978-80-89256-60-0.
- ŽBIRKOVÁ, V. 1999. *Hra a jej sociálne súvislosti*. Nitra: UKF, 1999. ISBN 80-8050-216-1.
- ŽILÍNEK, M. 1997. *Étos a utváranie mravnej identity osobnosti*. Bratislava: IRIS, 1997. ISBN 80-88778-60-3.
- ŽILÍNEK, M. 2000. *Pedagogická kompetentnosť hodnotovo-mravnej kreativizácie osobnosti*. In *Personálna obnova humanity*. Nitra: FF UKF, 2000, s. 35-54. ISBN 80-8050-334-6.

Názov:

Tvorivé a kritické myslenie v príprave
učiteľov etickej výchovy

Autori:

doc. PaedDr. Igor Lomnický, PhD.
PhDr. Andrea Lesková, PhD.
Mgr. Lenka Magová, PhD.

Recenzenti:

doc. PaedDr. Ľubica Predanocyová, PhD.
Mgr. Eva Pechočiaková Svitačová, PhD.

Vydavateľ:

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Technický redaktor:

Mgr. Zdenko Mago, PhD.

Jazyková úprava:

PaedDr. Eva Lomnická

Návrh obálky:

Mgr. Zdenko Mago, PhD.

Vydanie: prvé

Náklad: 100 ks

Formát: CD

Rozsah: 85 strán

Rok vydania: 2019

ISBN 978-80-558-1460-5

EAN 9788055814605