PEDAGOGICKÁ FAKULTA UMB V BANSKEJ BYSTRICI

INOVÁCIA ETICKEJ VÝCHOVY: TEORETICKÉ A PRAKTICKÉ REFLEXIE

ZBORNÍK VEDECKO-VÝSKUMNÝCH A ODBORNÝCH PRÁC

PETRA FRIDRICHOVÁ (ED.)

BANSKÁ BYSTRICA 2014

Táto práca bola podporovaná Agentúrou na podporu a výskumu a vývoja na základe zmluvy č. APVV-0690-10.

Názov:	**INOVÁCIA ETICKEJ VÝCHOVY: TEORETICKÉ A PRAKTICKÉ REFLEXIE**
Podnázov:	**Zborník vedecko-výskumných a odborných prác**
Editor:	Mgr. Petra Fridrichová, PhD.
Autori:	Prof. PhDr. Brigita Šimonová, CSc.
	Prof. Mgr. Belo Felix, PhD.
	prof. PaedDr. Vojtech Korim, CSc.
	PaedDr. Eva Balážová, PhD.
	PhDr. Janka Kyseľová, PhD.
	Mgr. Terézia Rohn, PhD.
	Mgr. Jozef Bugár, PhD.
	Mgr. Ján Kaliský, PhD.
Vedeckí recenzenti:	prof. PaedDr. Milan Portík, PhD.
	Doc. PaedDr. Ivan Pavlov, PhD.
Vedecký redaktor:	Doc. PhDr. Marta Valihorová, CSc.
Rozsah:	145 strán
Formát:	elektronický dokument
Vydanie:	prvé
Vydal:	Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici
ISBN:	978-80-557-0825-6
EAN	9788055708256

© Banská Bystrica 2014

Za jazykovú a obsahovú správnosť zodpovedajú autori príspevkov.

OBSAH

PREDHOVOR **7**

ZBORNÍK VEDECKO-VÝSKUMNÝCH PRÁC **8**

FILOZOFIA A ETIKA V ETICKEJ VÝCHOVE 9

Ján KALISKÝ
K INOVÁCII ETICKEJ VÝCHOVY PO DVADSIATICH ROKOCH Z POHĽADU FILOZOFA (EKOETIKA A FILOZOFIA VO VYUČOVANÍ ETICKEJ VÝCHOVY) 10

Jozef BUGÁR
MOŽNOSTI VYUŽITIA NÁBOŽENSKÝCH TÉM NA VYUČOVANÍ ETICKEJ VÝCHOVY 23

UMENIE V ETICKEJ VÝCHOVE 41

Brigita ŠIMONOVÁ
LITERÁRNA POSTAVA AKO NOSITEĽ ETICKÝCH HODNÔT 42

Belo FELIX
BIBLICKÝ PRÍBEH AKO MOTIVÁCIA PROSOCIÁLNEHO SPRÁVANIA V DETSKOM HUDOBNOM DIVADLE 57

ZBORNÍK ODBORNÝCH ŠTÚDIÍ 70

PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA V ETICKEJ VÝCHOVE 71

Terézia ROHN
REFLEXIA VYUŽITIA PEDAGOGICKEJ DIAGNOSTIKY VO VÝUČBE ETICKEJ VÝCHOVY 72

FILOZOFIA A ETIKA V ETICKEJ VÝCHOVE 89

Janka KYSEĽOVÁ
EKONOMICKÉ HODNOTY A ETICKÁ VÝCHOVA V PRAXI 90

Vojtech KORIM
POLITICKÁ ETIKA V ETICKEJ VÝCHOVE 105

UMENIE V ETICKEJ VÝCHOVE 118

Katarína LUCINKIEWICZOVÁ
INOVÁCIA OBSAHU ETICKEJ VÝCHOVY S VYUŽITÍM METÓDY TVORIVEJ INTERPRETÁCIE UMELECKÉHO DIELA 119

MEDIÁLNA VÝCHOVA V ETICKEJ VÝCHOVE 133

Eva BALÁŽOVÁ
MEDIÁLNA VÝCHOVA V ETICKEJ VÝCHOVE – ZDÔVODNENIE A MOŽNOSTI REALIZÁCIE 134

PREDHOVOR

Zborník vedecko-výskumných a odborných štúdií ***Inovácia etickej výchovy: teoretické a praktické reflexie*** je sumarizujúcou prácou autorov podieľajúcich sa na riešení projektu podporeného Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe zmluvy č. APVV-0690-10 *Inovácia edukačnej praxe etickej výchovy*. Snahou projektu bolo prispieť k systémovému riešeniu inovácie etickej výchovy po viac ako dvadsiatich rokoch od jej zavedenia do slovenského školského systému. V rámci projektu sme v roku 2011 vytvorili model výučby etickej výchovy a kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy (autori: M. Valica – P. Fridrichová – T. Rohn). Model výučby etickej výchovy vychádzal z princípu proaktívneho učenia a aktívneho sociálneho učenia sa žiakov. Kompetenčný profil učiteľa etickej výchovy – experta – bol založený na posilnení jeho odborných, psychodidaktických a výskumných, sebareflexívnych a sebarozvojových spôsobilostí. K naplneniu pomerne náročných cieľov sme v následnej fáze projektu vytvorili programy kontinuálneho vzdelávania učiteľov: Rozvoj odborných kompetencií učiteľov etickej výchovy a Rozvoj psychodidaktických a výskumných kompetencií učiteľov. Vzdelávania sa zúčastnili učitelia primárneho, nižšieho aj vyššieho sekundárneho vzdelávania. Na základe analýz vzdelávacích potrieb bol program vzdelávania zameraného na rozvoj odborných kompetencií rozdelený v istých fázach na samostatné vzdelávacie moduly pre učiteľov primárneho a sekundárneho vzdelávania. Kým témy umenie v etickej výchovy a mediálna výchova v etickej výchove boli spoločnými pre všetkých učiteľov, témy spadajúce do oblasti filozofia a etika (nábožentvá a etická výchova, ekoetika, filozofia v etickej výchove, politická etika v etickej výchove, ekonomika a etická výchova) boli určené učiteľom etickej výchovy v sekundárnom vzdelávaní. Pre učiteľov etickej výchovy v primárnom vzdelávaní boli pripravené moduly priateľstvo ako téma etickej výchovy (asertivita, empatia, prosociálnosť) a globálne rozvojové vzdelávanie. Výsledkom prvej časti vzdelávania boli návrhy učiteľov zamerané na obsahovú inováciu etickej výchovy, ktoré spracovali vo všetkých oblastiach vzdelávania.

Na program Rozvoj odborných kompetencií učiteľov etickej výchovy nadväzoval vzdelávací program Rozvoj psychodidaktických a výskumných kompetencií učiteľov, ktorý učiteľov pripravil na projektovanie vlastnej výučby, ako aj na sebareflexiu edukačnej praxe prostredníctvom realizácie akčného výskumu. Učitelia v roku 2014 vytvorili, realizovali a evaluovali vyučovacie projekty zamerané na rozvoj personálnych, sociálnych, občianskych, mravných kompetencií, resp. na prosociálne konanie v rôznych životných situácií a overili tak vlastné koncepty proaktívneho učenia.

Počas realizácie vzdelávacieho programu Rozvoj odborných kompetencií vytvorili riešitelia projektu 13 učebných textov, ktoré mali učiteľom pomôcť pri návrhu ich vlastnej obsahovej inovácie v jednotlivých sledovaných oblastiach. Učebné texty boli teoretickými vstupmi do problematiky a učitelia etickej výchovy vo všetkých vzdelávacích stupňoch realizáciou vyučovacích projektov a ich evalváciou poskytli lektorom a autorom učebných textov spätnú väzbu.

V zborníku vedecko-výskumných a odborných štúdií ***Inovácia etickej výchovy: teoretické a praktické reflexie*** sa riešitelia projektu Inovácia edukačnej praxe v etickej výchove vrátili k svojim pôvodným konceptom a na základe reflexie učiteľov z praxe poskytujú opätovný pohľad na inováciu etickej výchovy v oblasti pedagogickej diagnostiky, umenia v etickej výchove a filozofie, etiky a občianstva. Pre rozvoj predmetu etická výchova má zborník nepopierateľný význam: poskytuje čitateľovi pohľad na etickú výchovu z nového zorného uhla - teória je reflektovaná edukačnou praxou a z tohto pohľadu predstavuje unikátne vedecké spracovanie obsahu vyučovacieho predmetu etická výchova.

Za autorský kolektív - Petra Fridrichová

ZBORNÍK VEDECKO-VÝSKUMNÝCH PRÁC

FILOZOFIA A ETIKA V ETICKEJ VÝCHOVE

Ján KALISKÝ

K INOVÁCII ETICKEJ VÝCHOVY PO DVADSIATICH ROKOCH Z POHĽADU FILOZOFA (EKOETIKA A FILOZOFIA VO VYUČOVANÍ ETICKEJ VÝCHOVY)

jan.kalisky@umb.sk

K INOVÁCII ETICKEJ VÝCHOVY PO DVADSIATICH ROKOCH Z POHĽADU FILOZOFA (EKOETIKA A FILOZOFIA VO VYUČOVANÍ ETICKEJ VÝCHOVY)

JÁN KALISKÝ

Abstrakt

Príspevok tematizuje obsahovú a metodickú inováciu slovenského konceptu etickej výchovy. Artikuluje miesto ekoetiky a filozofie v jej vyučovaní. Autor tvrdí, že vo výučbe ochrany prírody sa učiteľ eticky neoprávnene koncentruje na antropocentrické motívy jej ochrany a nereflektuje jej vnútornú/vlastnú hodnotu a pokrok posledných rokov z pohľadu neantropocentrických etík. To však vedie k pokračujúcej exploatácii prírody.Autor zvýznamňuje povahu zážitkových metód, ktoré sú v tomto tematickom celku nadmieru zmysluplné. Ďalej autor tvrdí, že dôležitou výzvou súčasnej konzumnej západnej spoločnosti je etický postoj dobrovoľnej skromnosti, ten je však v kontraste s ekonomickými cieľmi a trhovým hospodárstvom (ktoré sú tak dôležité v demokratickej spoločnosti). Reflektujúc filozofickú stránku etickej výchovy, autor tvrdí, že vyučovanie etickej výchovy by mohlo skĺznuť do polohy indoktrinácie alebo „spartakiádneho cvičenia", ak by neboli vážne riešené filozofické otázky, ktoré sa často objavujú pri riešení etických problémov. Podčiarkuje uvedomenie si zmyslu a motívu každého ľudského konania. Pre tento účel autor akcentuje metódu riešenia morálnych dilem a Lipmanovu metódu filozofovania s deťmi.

Kľúčové slová

inovácia etickej výchovy, filozofia a bioetika v etickej výchove, dobrovoľná skromnosť, práva zvierat, antropocentrizmus, filozofovanie s deťmi, riešenie morálnych dilem

Etická výchova je dôležitou súčasťou štátneho vzdelávacieho kurikula a na Slovensku sa realizuje už vyše dvadsať rokov. Za túto dobu nezaznamenala váženejšie snahy jej modifikácie, prípadne vytesnenie nejakým konkurenčným konceptom mravnej výchovy. Avšak snahy o jeho inováciu sú legitímne, stačí poukázať na fakt, že za dvadsať rokov sa spoločnosť zmenila, niekam posunula, niečo nové objavila. Následne by nebolo správne, aby toto nereflektovala aj vo svojej výučbe, či už hovoríme o obsahovej alebo metodickej inovácii. Treba však jedným dychom povedať, že inovačné snahy svojej výučby pociťuje a realizuje každý učiteľ, ktorý svoju profesiu berie zodpovedne.

Ja sa v mojom príspevku zameriam na problémy, ktoré je potrebné nanovo premyslieť. Mojim cieľom je artikulovať nové poznanie, ktoré sa transformuje do možného obsahu etickej výchovy a (relatívne) nové metódy, ktoré môžu prispieť k dosiahnutiu výchovno-vzdelávacích cieľov. Obsahovo sa budem približovať najmä k tematickému celku (etickej výchovy) ochrany prírody a v celku teoretického uchopenia pojmov etiky a filozofického ukotveniaprosociálneho správania.

1 Problematika ochrany prírody, ekologickej/environmentálnej etiky

1.1 Z obsahového hľadiska je žiaduce, aby učiteľ analyzoval najnovšiu literatúru, lebo v oblasti eko a bioetiky sa od poslednej tretiny dvadsiateho storočia množia nové objavy. Ako najdôležitejší by som označil spochybnenie legitímnosti antropocentrického pohľadu pri posudzovaní mimoľudského života a hodnotový postoj dobrovoľnej skromnosti.

1.1.1 V odbornej literatúre je dnes už v dostatočnej miere argumentačne podložený **neantropocentrický prístup** v nazeraní na mimoľudský život, či už by sme mali na mysli teóriu

biocentrizmu, ekocentrizmu, hlbokej ekológie alebo koncept rozšírených práv zvierat. Preto sa dnes stávajú prinajmenšom nepresné a nedostatočné (ak sú jediné a dominantné) otázky typu: *Čo nám dáva príroda?* alebo stanovisko *Prírodu ochraňujeme, lebo ju potrebujeme*. Príroda nám nedáva nič, lebo ako taká nemá vôľu a vedomie, človek si z nej berie, čomu zabrániť môže zase len človek, keďže príroda je pasívna a nemá zámerné konanie. Otázku preto treba preformulovať do podoby *Čo (a koľko) potrebuje človek z prírody?*A tu narážame na jadro problému, ktorý, skôr ako si vezmeme, musíme zodpovedať: *Dá sa argumentačne podoprieť tvrdenie, že príroda je hodnotou nie len kvôli človeku (to by bola antropocentrická pozícia) ale hodnotou sama osebe?*

Vyjdime z konceptu prírody ako súboru živých a neživých entít a konceptu hodnoty ako niečoho cenného, čo napĺňa potreby. Odhliadnime tiež od náboženských koncepcií prírody ako niečoho, čo vytvoril boh a keďže boh tvorí len dobré/hodnotné veci, tak aj príroda má hodnotu (je dobrom). Pomôžme si príkladom zo školských lavíc.

Učitelia bežne so svojimi žiakmi diskutujú cvičenie Stroskotanca na opustenom ostrove. *„Ak by si stroskotal na takom ostrove, ktoré tri veci by si tam chcel nájsť? Počítač s hrami? Tehly zlata? Auto Audi A8? Čistú vodu? Vrecia múky? Kamaráta? Mamu?“* To sa pýtame človeka a ten musí uspokojiť najskôr svoje biologické a potom aj psychické potreby. Avšak v úvahe pokračujme a doplňme, že z tej lode sa s človekom zachránil aj jeden pes. *Čo by potreboval on? Čistú vodu? Kolóniu zajacov? Tieň stromu?* Pokračujme do tretej úrovne úvahy a rozšírme, že s nimi „stroskotala“ aj jedna rastlina, napríklad zatiaľ len polmetrový smrek obyčajný. *Čo by ten potreboval pre svoju existenciu?* Tu sa nám znova vráti na myseľ úvaha (len čo sme ju úspešne zahnali pri dopytovaní sa na vôľu zvieraťa), či rastlina má skutočné potreby (keďže tie súvisia s vôľou a tá s vedomím). Snaštrbenouistotou odpovieme, rastlina pre svoj život potrebuje čistú pôdu, čistú sladkú vodu, primerané teplo a svetlo. Stroskotanec náhle zisťuje, že spolu s nimi sa na ostrove ocitla aj dvojeurová minca, nachádzajúca sa v jeho vrecku, čo vytvára štvrtú úroveň príbehu. Otázka znie rovnako: *Čo potrebuje tá minca?*Zisťujeme, že asi nič. Minca sama osebe nemá existenčné nároky (lebo nežije), avšak nemala by korodovať, aby ďalej existovala. Objavujeme však rozdiel medzi živou a neživou prírodou, kde prvá má nároky a potreby (viac-menej zámerné/výberové konanie/snaženie), ktoré odkazujú na jej vlastné dobro/rozvoj/hodnotu a druhá, neživá príroda, ktorápriberá len inštrumentálnu hodnotu (teda vzhľadom voči niekomu). Tiež v úvahe nad týmto príbehom artikulujeme rozdiel medzi vedomou a nevedomou živou prírodou, kde do prvej bez dlhšej argumentácie zaradíme človeka a psa/zvieratá (minimálne tie s druhou signálnou sústavou) s argumentáciou vzídenou z pozorovania, že napríklad líška je schopná odhryznúť si vlastnú nohu, ktorá uviazla zacvaknutá v klepci/pasci, len aby sa zachránila od bolesti a zajatia.Že zviera, ako cítiaca bytosť[1], má tiež svoje potreby, vôľu a myšlienky nie je síce myšlienka nová, v Európe má aspoň 2500 rokov (napr. u Pythagora, ktorý však toto učenie preberá z indických náuk, kde túto myšlienku môžeme stopovať asi do 12 storočia pred n. l.) avšak jej akcentovanie sa v našom kultúrnom okruhu deje až koncom dvadsiateho storočia, najmä po prvých objavoch mladej vedy – etablovanej v min. storočí – etológie.

[1] O takúto definíciu zvieraťa v slovenskom právnom systéme – teda ako cítiacej bytosti – sa v súčasnosti usilujú ochranárske organizácie tretieho sektora a upozorňujú, že Slovensko patrí medzi tých málo európskych krajín, ktoré vo svojom právnom systéme definujú zviera ako vec. Práve zmena tejto právnej definície, by ochrane prírody významne pomohla.

Tu však domyslime našu úvahu o stroskotancoch ešte ďalej. Zásoby jedla, ktoré naši stroskotanci našli na ostrove sa po rokoch minuli a hladní trávia ďalší večer. Stroskotanec/človek premýšľa, či už dnes zabije a zje „svojho“ psa, hoci aj on je už na kosť vychudnutý. Tak však by mal ešte chvíľu nádej, že by zažil okolosa plaviacu zaoceánsku loď, ktorá by ho potenciálne zachránila. Pre ten prípad nazhromaždil pod jediným/posledným stromom – smrekom obyčajným, ktorý je teraz už tri metre vysoký – dostatok raždia, aby ho zapálil. Takto mu pridelil výlučne inštrumentálnu hodnotu. Čo má urobiť? Pridelí aj psovi inštrumentálnu hodnotu, napriek dôvere, ktorú si medzi sebou vybudovali, napriek spoločným zážitkom vo chvíľach ťažkých aj radostných, napriek vlastným potrebám a záujmom psa? Čo urobí, ak v minulom civilizovanom svete/živote bol zvyknutý jesť mäso a hospodárskym zvieratám bežne pridelil len inštrumentálnu hodnotu? Alebo naopak; čo urobí, ak v minulom civilizovanom svete bol myšlienkovým stúpencom Alberta Schweitzera, Gándího a Františka z Assisi a aj mimoľudský život si vysoko ctil a bol vegetariánom z etických dôvodov, aby minimalizoval utrpenie? Čo urobí? Ktorý argument bude finálny? Uposlúchne biologickú stránku svojej osobnosti – lebo hlad bolí – alebo duchovnú, lebo voľakedy si argumentačne obhájil hodnotu určitých morálnych princípov a ideálov a pri zdravom rozume nenájde protiargument pre ich falzifikáciu? a čo urobí, ak sa na ostrove nachádza pole s divou ražou?

Pred istým časom bola slovenská verejnosť pohoršená prípadom žiakov, ktorí priviazali mačku k stĺpu, poliali ju horľavinou, zapálili a nafilmovali mobilom a zdieľali na internete. Hovorilo sa o týraní zvierat, o krutosti voči inej cítiacej bytosti a o amorálnosti, ktorá nič dobré z tých detí nevychová. Vraj, kto je krutý voči zvieratám, bude aj voči ľuďom. Pri hlbšej analýze sa však pýtame, čo vzbudilo toľké pohoršenie; či skutočnosť, že to bola niekoho mačka (nejakého ľudského majiteľa), či fakt, že to ranilo jemnocit náhodne okoloidúcich alebo pozerajúcich sa internetových surferov, či fakt, že brutalita výrazne negatívne ovplyvňuje výchovu aktéra (citovo spustne aj voči iným ľuďom), alebo fakt, že to bola bolesť nezmyselná – ani len inštrumentálna, ničomu neslúžiaca (vyjmúc pobavenie aktérov), alebo fakt, že živá mačka trpela neskutočnou bolesťou, alebo fakt, že v mačkinej nore ostali štyri malé mláďatá. Podobný príklad uvádza A. Rozemberg v článku „Astronautka Astrid a jej úbohá mačka“. Astronautka Astrid je bohatá cestovateľka a rozhodla sa navždy opustiť Zem ľudí. Na palubu svojho kozmického korábu si vzala mačku a originál obrazu Mony Lízy, avšak z dlhej chvíle si z neho spravila terč na šípky a rovnaký osud stihol aj jej mačku. (Rozemberg, 2013, s. 335) Keď uvážime, že ako obraz, tak aj Astridina mačka sa na Zem už nikdy nevrátia, je asi jedno čo sa s Leonardovou Monou Lízou stane. Je však morálne bezvýznamné, čo sa stane s Astridinou mačkou? Intuitívne cítime, že nie.

V uvedených troch príkladoch analyzujeme stretživotných záujmov dvoch živočíšnych druhov, ktorý P. Singer, austrálsky filozof, analyzovalv roku 1875 v princípe rovnosti (a H. Skolimowski v princípe ekospravodlivosti). Princíp rovnosti je založený na tvrdení, že tam, kde človek a zviera majú rovnaké záujmy, tam sa tieto aj rovnako zohľadnia. Keďže človek aj zviera je schopné trpieť, musíme tento záujem – netrpenia – u človeka aj zvieraťa rovnako zohľadniť, teda brať rovnako vážne. Dôvodom preto je ich záujem na živote, ktorý je im rovnako vrodený a vtedy hovoríme, že život je vnútornou hodnotou ich života. Hodnota života cítiacej bytosti je dostatočne potvrdená, ak tejto je poskytnutý dostatočný priestor na vlastnú sebarealizáciu; vtedy hovoríme aj o dôstojnej existencii, dôstojnom živote. Sebarealizácia predpokladá sebaprežívanie a sebapociťovanie (čoho vyššia forma je potom už len sebavedomie). U rastlín tento rozmer existencie nepredpokladáme, avšak u živočíchov (minimálne cicavcov) s centrálnym nervovým systémom, áno. Preto je správne, ak

takémuto zvieraťu je dôstojný život umožnený. Ako však rozumieť pojmu dôstojný život zvieraťa? Uvažujme opäť pomocou nasledovného príkladu.

Asi v roku 2001 obletel slovenskú verejnosť reťazový email s prosbou o podporu pri žiadosti o vymazanie jednej webstránky z internetu. Tá webstránka bola komerčného charakteru a ponúkala na predajmačky vyrastené v sklenenej nádobe. Predstavte si, že mačka je od malička držaná/väznená a chovaná v malej sklenenej nádobe v tvare kocky a ako mesiace plynú jej kostra a telo sa tej nádobe prispôsobujú. S vonkajším priestorom je prepojená len dvomi hadičkami; jednou dostáva (po pripojení hadičky) raz denne stravu, druhou vylučuje. Sklo v okolí tváre je perforované, kvôli dýchaniu. Takýto živý „okrasný predmet“ (schopný dožiť sa asi dvoch rokov) si záujemca kúpi a umiestni napríklad do vitríny vo svojej izbe. Morbídne? Cynické? Brutálne? Kruté? Ohavné? Šialené? Nehumánne? Nemorálne? Áno; spomínaná webstránka po krátkom čase zmizla. Príklad zobrazuje nedôstojne prežitý vlastný život zvieraťa. Tento príklad nehumánneho správania človeka voči zvieraťu porovnajme však sú súčasnou praxou „výroby“ žiadanej a finančne veľmi cenenej pochutiny *foie gras*.

Foie gras je názov pre (patologicky) tučnú husaciu alebo kačaciu pečeň. Tá však je v noblesných reštauráciách ponúkaná ako lahodná a extrémne drahá „delikatesa“. Aby husiam a kačkám narástla žiadaná, desaťnásobne väčšia pečeň, tak sú násilne držané v extrémne malom priestore, aby sa nemohli hýbať, aby nespotrebúvali energiou. Takto, bez možnosti roztiahnuť krídla sú človekom nasilu prekrmované energeticky výdatnou predvarenou kukuricou za pomoci dlhej hadice, ktorá sa im niekoľko krát denne zavedie cez zobák až do žalúdka, kam sa vtlačí kŕmna zmes.

Pri tomto „chove“ je drasticky zmenený prirodzený biotop chovných zvierat, keďže husi a kačice v prirodzenom prostredísú veľmi pohyblivé zvieratá, ktoré ročne nalietajú stovky kilometrov. Vo voľnej prírode sú veľmi čistotné, vychutnávajú si pobyt na vode, (kde sa aj dôkladne čistia)na slnku a vytvárajú si medzi sebou silné citové putá. Vo výrobných halách sú však v špine, bez pohybu a pod umelým osvetlením celý svoj krátky život. Násilné prekrmovanie spôsobuje mnohé choroby: problémy s trávením (ťažké hnačky), zápal pažeráka, problémy s dýchaním, neschopnosť pohybu, zápaly očí a slepotu. Ich utrpenie a bolesť sú nesmierne.

Zatiaľ čo pretučnenie pečene je veterinármi chápané ako chorobný stav zvaný steatóza pečene, ktorý by si vyžadoval liečbu, aby zviera netrpelo, slovenské zákony tento chov (alebo dovoz, predaj) nezakazujú.

V čom sú však tieto dva príklady – mačka v skle a husi a kačkyznehybnené v úzkej klietke – rozdielne? V podstate len v motíve: mačka v skle je týraná kvôli výstrednosti vlastniťnetypickú vec a husi a kačice v úzkej klietke sú týrané kvôli pár kulinárskym okamihom, ktoré pošteklia chuťové poháriky ľudského jazyka. Tento rozdiel motívov je však len zdanlivý alebo nepatrný, lebo majú spoločnú platformu, keďže človeku sa nič zlé nestane, ak sa oboch praktík zriekne.Ak to nespraví, rozhodne sapre krutosť a pre negatívne ovplyvňovanie dôstojnosti života iných (mimoľudských) cítiacich bytostí.

O dôstojne prežitom živote môžeme hovoriť len u vedomých živých bytostiach. Tá spočíva v realizovaní vlastných daností a uspokojovaní vlastných potrieb – v sebarealizácii. Uvedomovanie si vonkajšieho sveta, jeho reflexia je možná na základe jeho odrazu v mozgu zvieraťa. Domnievame sa, že ten je analogicky používaný na podobné účely ako u človeka. Ten umožňuje zvieraťu viesť vlastný duševný život. Avšak zvieratá držané v zajatí sú apatické, frustrované a psychicky nestabilné

v porovnaní so svojimi slobodnými rovesníkmi. Frustrované, že nemôžu realizovať vlastné pudy a inštinkty. Teda na jednej strane sú „tlačené prírodou“ – vrodenými danosťami niečo realizovať (pudy), na druhej strane im to človek znemožní a následne prichádza frustrácia a bolesť. Je to však iná bolesť ako u človeka, ktorý ju vidí v kontexte a vie sa nad ňu povzniesť, psychicky sa oslobodiť. V. Frankl vo svojich poznámkach z pobytu v koncentračnom tábore uviedol, že hoci dehumanizácia a ničenie bazálnej ľudskej dôstojnosti bolo v koncentračných táboroch programové a systematické, napriek tomu človek išiel do plynovej komory „s modlitbou na perách“. Hľadal spôsob ako uchrániť psychiku, ako plánovať útek (či už psychický alebo fyzický). Frankl (1998) informoval o svojej metóde psychického úteku, ktorý spočíval v tom, že si predstavil, ako raz vojna pominie a on bude stáť pred publikom a rozprávať svoje analýzy koncentračného tábora.

Domnievame sa však, že u zvieraťa je prežívanie bolesti zajatia odlišné, omnoho intenzívnejšie. Zviera trpí a nevie prečo. Nehrá veľmi rolu, či je v zajatí od narodenia alebo neskôr, jeho pudy (príroda) potrebujú realizáciu, ktorá sa však neuskutočňuje. Nevie, či jeho bolesť bude mať koniec a kedy, nerozumie kontextu, neurobí analýzu a nezmieri sa s tým. Jeho život je čokoľvek, len nie dôstojný.

Kruté správanie ku zvieratám (ako sme argumentovali vyššie z pozície vlastnej hodnoty vedomého a cítiaceho života) však nemá legitímne opodstatnenie založené na logike racionálneho uvažovania. Sledujme napríklad nasledovný sylogizmus: byť tyranom je nehumánne a keď sa človek kruto (tyransky) správa k cítiacej bytosti (schopnej vnímať trýznenie) a ak chce patriť k ľuďom (ktoré sa chvália svojim statusom morálneho subjektu - humanitou), musí sa svojich tyranských praktík zriecť. k tomu postupne vedú aj novoprijaté zákony vyspelého civilizovaného sveta v poslednom období ako aj výchova mladého človeka.Spomeňme len niekoľko príkladov: Európska únia uzákonila, aby sa v školách nepitvali žaby a dážďovky, aby sliepky boli chované na slamenej podstielke, aby sa kozmetika netestovala na zvieratách, aby transport zvierat mal obmedzenú vzdialenosť a pod.; v mnohých krajinách sa presadil zákon, že v cirkusoch nesmú vystupovať divé zvieratá a na spadnutie je zákon o dlhodobom držaní psa na reťazi. Za celým týmto konaním je snaha umožniť druhej cítiacej bytosti prežiť jemu primeraný, čiže dôstojný život.

Podobné nazeranie na prírodu nachádzame aj v rozprávkových knižkách pre deti – príroda je krásna, múdra a dobrá; kravička, prasiatko, húska, kačička, sliepočka, baranček atď. sú hlavní hrdinovia nejedného odvážneho príbehu. Svojim rozprávaním prírode preukazuje úctu a dôveru. Je to však zároveň správanie farizejské, pokrytecké a neúprimné. Zamlčíme, že súčasne tieto isté zvieratá držíme v ich veľkých bolestiach v zajatí, aby sme ich následne rozkrájali a zjedli napriek tomu, že to nemusíme (minimálne nie v takom obrovskom množstve), ak súčasne na výber máme iné (bezbolestné a mierumilovné) formy stravovania (nemäsitého). Je však možné, že aj malé dieťa ako veľký filozof to raz pochopí a rozhodne inak.[2]

Snaha o ochranu prírody (zvierat) je spochybnenímsprávnosti brať si čokoľvek z prírody a pokusom o zastavenie bezbrehej industrializácie, ekonomizácie, liberalizácie a racionalizácie ľudskej spoločnosti 19. a prvej polovice 20. storočia, ktoré neraz legitimizovali aj drancovanie prírodného

[2] Vrelo odporúčam zhliadnutie dvojminútového videa na http://old.stream.cz/video/817968-dojemne-maly-chlapec-nechce-jist-chobotnici Dieťa zrazu vlastnou logickou argumentáciou odhaľuje utajovanú neúprimnosť a odmietne jesť mäso na základe pochopeného argumentu „O zvieratá sa máme starať a nie ich jesť.“ „Nepáči sa mi, keď (zvieratá) zomrú, páči sa mi, keď žijú.“

prostredia. V súčasných aktivitách na ochranu prírody sú zakomponované nové revolučné myšlienky, ktoré naplno docenia až ďalšie generácie. Vidíme v tom istý návrat k prírode a prírodnému v procese odcudzenia. Potvrdzuje to aj fakt, že dnešný spotrebiteľ si žiada tzv. ekoprodukty, alebo vyhľadáva etno-tábor alebo kurz divočiny, alebo aspoň kurz kosenia (ak je z mesta, kde však dnes býva väčšina populácie). Byť „eko"je „trendy", motívy sú však zatiaľ rôznorodé a budúcnosť vyjaví, či to nie je len móda.

1.1.2 Druhý dôležitý bod a výzva pre súčasnú konzumnú dobu je uplatnenie tzv. **dobrovoľnej skromnosti**. Ukazuje sa, že ľudstvo sa v 21. storočí ocitlo v situácii, kedy je silné, početné a náročné, to sa však vylučuje z obmedzenými energetickými možnosťami a biologickou diverzitou tejto planéty. Dobrovoľná skromnosť je postoj (niektorými neúprimne dehonestovaný ako „návrat do jaskyne"), ktorý skúmala významná česká sociologička H. Librová a označila ho ako „výberovú náročnosť". Výberová náročnosť je rozumné a zodpovedné rozlišovanie medzi skutočnými a vynútenými potrebami. Marketingové stratégie dvadsiateho storočia nám jednoznačne ukazujú, že človek je jediný živočíšny druh, ktorý si svoje potreby dokáže úspešne množiť. Stáva sa z neho konzument, ktorého cieľom je čo najviac spotrebovať/skonzumovať.Dobrovoľne skromný nemôže byť ten človek, ktorý nemá/nevlastní preto, lebo nemôže mať/vlastniť, ale ten, ktorý nemá/nevlastní, hoci môže mať/vlastniť. Žiť skromne je jeho slobodným rozhodnutím, lebo, poznajúc už od antických stoikov, ten je šťastný, kto má najmenej žiadostí – teda nepotrebuje. Môžeme tiež povedať, kto nič nepotrebuje, je boháčom. Dobrovoľná skromnosť je však hodnotový postoj, ktorý je zodpovedný nie len k svojmu okoliu, ale aj k budúcim generáciám.

Isteže, človek v súčasnosti vyrába množstvo krásnych a kvalitnejších vecí, avšak podľahnúť honbe za stále výkonnejším a novším výrobkom je nie len neekologické a zdravotne riskantné (kvôli hroziacej závislosti), ale z dlhodobého hľadiska aj bezhodnotné, lebo sa akcentuje rozmer „mať", ktorý vytesňuje rozmer „byť". Žiaľ dobrovoľná skromnosť svojou materiálovou nenáročnosťou ide proti záujmom trhového hospodárstva a cieľom ministerstva hospodárstva, ktoré si žiada neustály rast HDP a ten sa dosahuje aktívnou spotrebou.

1.1.3 Problematika **teoretického uchopenia pojmov etiky a filozofického ukotvenia prosociálneho správania** stavia pred učiteľa výzvu ako sa popasovať s filozofickými textami, ak nechce ostať len v rovine etikety, alebo v povrchnej deskriptívnej rovine, alebo spadnúť do pasce nežiaducej indoktrinácie, kam sa tiež môže etická výchova dostať. Etika je najdôležitejšia príbuzná vedná disciplína etickej výchovy a vo svojom pôvodnom význame (z čias Aristotela) je chápaná ako „praktická filozofia". Odpovedá nie len na otázku *Čo robiť?* ale aj na otázku *Prečo to robiť?* Samotné opytovacie zámeno „prečo" má silný filozofický potenciál, hľadá logické, komunikovateľné a pochopiteľné argumenty týkajúce sa motívu – teda zmyslu činnosti (vo svojej najvšeobecnejšej forme, zmyslu ľudského života, zmyslu života vôbec, zmyslu sveta). Opýtajme sa ním v diskusii dvadsaťkrát za sebou a uviazneme po kolená vo filozofii. Veď vyskúšajme:

A1: Prečo píšeš tento text?

B1: Lebo chcem informovať čítajúcich o skúmanej problematike.

A2: Prečo chceš informovať o skúmanej problematike?

B2: Lebo som sa účastnil riešenia projektu, v rámci ktorého som ju skúmal.

A3: Prečo si sa účastnil riešenia projektu?

B3: Lebo realizovať výskum je časťou môjho zamestnania.

A4: Prečo potrebuješ zamestnanie?

B4: Lebo sa chcem realizovať a tiež potrebujem peniaze na živobytie.

A5: Prečo sa chceš realizovať a prečo potrebuješ peniaze na živobytie?

B5: Realizovať sa chcem preto, lebo inak by som sa nudil a peniaze potrebujem preto, aby som nekradol, ak potrebujem niečo vlastniť.

A6: Prečo sa nechceš nudiť a prečo nechceš kradnúť a prečo potrebuješ niečo vlastniť?

B6: Lebo nuda bolí a krádež ubližuje iným a bez vlastnenia čohokoľvek by som nemohol existovať.

A7: Prečo nechceš zažívať bolesť a prečo nechceš ubližovať iným a prečo chceš existovať? ...

Vidíme, že v tomto príklade sme nemuseli čakať ani na dvadsiatu otázku a do filozofie sme vkročili už pri štvrtej otázke. Otázka „Prečo potrebujeme zamestnanie?“ je filozofickou otázkou, lebo sa pýta na zdanlivo samozrejmé a zmysel činnosti. Akcentuje hodnoty, ktoré nás vedú k tomu, aby sme hľadali nejaké zamestnanie, zamestnanie, ktoré človeka (ne)bude napĺňať, v ktorom (ne)bude činný, (ne)bude tvorivý, (ne)bude spokojný. Častokrát som nechal mojich študentov realizovať toto cvičenie (kde podstata tkvie práve v pýtaní sa na poslednú danú odpoveď) a ešte sa nám nestalo, aby sme skôr, či neskôr, vo filozofii neskončili. Do týchto rozpakov „dvadsiatej otázky“ nás častokrát privádza malé dieťa, ktoré nebude uspokojené pokým veci principiálne a uspokojivo neporozumie. Preto v etickej výchove nepodliehame ideologizácii, lebo si pomáhame filozofickou metódou, ktorá je kritická, nedogmatická a založená na rozume. Predchádzajúce cvičenie som ukončil v otázke, ktorá otvárala (nielen) morálnu problematiku. Nie náhodou sa nám táto vložila do nášho uvažovania, lebo ľudské konanie má skoro vždy morálny rozmer a skôr, či neskôr sa morálne otázky aj v tomto cvičení objavia. Jeden zo základných tematických celkov etickej výchovy, téma o ľudskej identite, sa bez dostatočných filozofických základov ani plnohodnotne robiť nedá. Veď otázka Čo je človek? patrí medzi najťažšie filozofické otázky. a že je morálnym zvieraťom som sa snažil vyargumentovať v učebnom texte *Etika – hľadanie koreňov prosociálneho správania*[3]. Človek je človekom, keď je morálny a nie podľa toho ako vyzerá, alebo, či a aké má auto, mobil a iné dnešné technické výdobytky. Neexistuje problematika v etickej výchove, ktorá by nemala svoje filozofické východiská.

1.2 Z metodického hľadiska na základe doterajšieho skúmaniachcem pre účely tohto inovácie etickej výchovy podčiarknuť zážitkové metódy, metódu riešenia morálnych dilem a didaktickú metódu filozofovania s deťmi.

1.2.1 Zážitkové učenie patrí medzi najcennejšie súčasti jadra etickej výchovy a napríklad v problematike ochrany prírody to platí dvojnásobne. Najcennejšie na zážitkovom učení v teréne – prírode – je, že oslovuje city žiaka a má dlhotrvajúci účinok. To, čo môže sprostredkovať priamy kontakt s prírodou, nenahradí žiadna audiovizuálna technika. Dnes, keď deti trávia tak veľa času s najrôznejšími audiovizuálnymi prístrojmi, keď tak výrazne vymenili outdoorové aktivity za digitálne online kyberpriestory, pobyt v prírode akútne naberá na význame. Aktívny pobyt v prírode neposilňuje len fyzickú kondíciu (súčasným spoločenským problémom je aj nadváha detí), neharmonizuje len psychiku človeka, ale je vynikajúcim priestorom pre rozvoj morálnych hodnôt. Ak neodtrhnem kvet, nechytím motýľa, nezničím mravenisko a nerozmliaždim slimáka nezískavam len

[3] Alebo tiež v texte *Ľudskosť ako ohľaduplnosť*.

návyk ochrany prírody (a poznanie, že krásy samožno dotknúť len srdcom) ale rozvíjam aj morálny princíp ochrany akéhokoľvek života.Morálne princípy nás odkazujú do morálnej teórie L. Kohlberga.

Podľa morálnej teórie L. Kohlberga je žiaduce v morálnom vývine postúpiť do čo najvyššieho morálneho stupňa (zo šiestich stupňov). Zážitok krásy, zraniteľnosti, krehkosti a pominuteľnosti, majestátnosti a divokosti, ktoré deti vo voľnej prírode získavajú môže prispieť k ochrane prírody práve kvôli týmto vnútorným vlastnostiam a hodnotám a nie kvôli zisku, ktorý merajú ľudskými potrebami. Lebo, ak ochraňujem prírodu (a zvieratá) preto, že ju potrebujem pre produkciu kvalitného kyslíku (a zdravotne nezávadného mäsa), teda pre seba, tak podľa L. Kohlberga ma tieto motívy odkazujú do predkonvenčnej úrovne na druhýmorálny stupeň, lebo motív mojej ochrany iného je hľadanie vlastných odmien (a v etike to nazveme antropocentrickou etikou). Ak však napríklad aj učiteľ/rodič, ktorý dieťa vychováva, ochraňuje prírodu, a dieťa tak bude robiť z dôvodu, že sa mu chce zapáčiť (aby dosiahlo jeho uznanie), tak sa dieťa posúva do konvenčnej úrovne na tretí morálnystupeň (zo šiestich). Štvrtý stupeňdosiahne, ak bude chcieť rešpektovať zákon (lebo si váži právny poriadok), ktorý zakazuje ničenie prírody alebo týranie zvierat. Ak je ten zákon prijatý v demokratickom procese a vyjadruje vôľu väčšiny, tak ho to posunie do piateho morálneho stupňa. Posledný, šiesty morálny stupeň človek dosiahne až rešpektovaním morálnych princípov (na základe ktorých by mali byť založené všetky zákony), teda v našom kontexte rešpektovaním života a (eko)spravodlivosti, rozvinutím medzidruhového altruizmu a ohľaduplnosti. a práve pre tento morálny stupeň zážitkové učenie má najväčší prínos.

Pochopiť morálny princíp a vlastnú hodnotu a vlastné dobro nejakej autonómnej mimoľudskej bytosti sa prirodzene a názorne dá práve v kontakte s tým druhým. Vstúpiť do dialógu Ja a Ty (M. Buber) je najjednoduchšie v osobnom kontakte. Napríklad z ekopedagogiky v tejto súvislosti vyzdvihnem tri aktivity. Žiak/študent sedí v tichu lesa a píše telegram nejakému prírodnému objektu, ktorý sa nachádza očividne alebo potenciálne v jeho okolí; teda napríklad neživému objektu (skala, vánok...) alebo živému (muchotrávka, smrek, mravec, líška...). *„Milá líška, stop. Dnes som prešiel Tvojim územím, stop. Avšak nestretol som Ťa, stop. Ale chcem, aby si vedela, že sa mi v Tvojej krajine páči, stop. Verím, že som svojim pobytom Ti tu nenarobil nejaké škody, stop. To by ma mrzelo, stop.“* Prečo práve telegram? Prečo nie iná literárna forma? Cieľom cvičenia je prostredníctvom telegramu urobiť z druhého predmetu/bytosti formu „Ty“ a v stúpiť do rovnocennej komunikácie „Ja – Ty“ za pomoci rozvinutej empatie.

Podobne aj v druhom cvičení sa prostredníctvom osobného zážitku projektuje imaginárny zážitok použitím fantázie. Napríklad žiak/študent sedí na brehu lesného jazierka a píše prózu k náhodne vybratému nadpisu: *Som ryba vo vode. Som žaba na brehu. Som tieň na vodnej hladine. Som svit mesačného odrazu. Som vánok/vážka nad hladinou. Som padnuté lístie vo vode. Som smrek vypínajúci sa pri jazere. Som peň odpíleného stromu.* Príkladov nás napadne mnoho, podstata pri všetkých tkvie v rozvíjaní empatie, predstavivosti a porozumenia na základe osobného (multizmyslového) kontaktu v celej komplexnosti prírodného prostredia, v ktorom sa vybraný objekt nachádza. a to je aj dôvod, prečo fotka alebo video o prírode v školskej triede ochudobňuje. Neprenáša vôňu, vlhkosť, náladu miesta, chuť, jemné zvuky a možnosť pozrieť sa tam, odkiaľ prichádzajú.

Tretie cvičenie „objatie stromu“ je už kultovým zážitkom ekopedagogiky. 85% mojich študentov to v mojom kurze (Les – prostredie pre výučbu) na vysokej škole vyskúša prvýkrát. Myslím,

že je to veľká škoda pre mravný (a environmentálny) rozvoj človeka. Objať strom je pre súdobého človeka veľmi netypické a preto to prináša aj netypické (až mystické) zážitky. Priložiť si lícena kôru kmeňa, ovoňať ju, stisnúť objatím, uvoľniť svalstvo a len tak sa oprieť, vyskúšať, či ma udrží, hladiť jemne rukou, pozorovať okom konkrétne detaily kôry, priložiť ucho a načúvať, oprieť bradu o kmeň a hľadieť do koruny, opýtať sa v duchu ako sa má, a čo si pamätá, oprieť sa chrbtom a čupnúť si ku koreňom a hľadať v blízkom okolí jeho potomstvo, vidieť ho v priestore a komplexnosti jeho biotopu - lesa... To všetko sú zážitky, ktoré sa v klasickej triede nedajú simulovať, zážitky, ktoré následne formujú morálne city človeka, povahou osobnej skúsenosti pomáhajú pri riešení mnohých morálnych dilem.

1.2.2 Metóda riešenia morálnych dilem patrí medzi diskusné vyučovacie metódy a významne aktivizuje kognitívnu stránku žiaka, analytické myslenie. Náš výskum, ktorý sme realizovali v r. 2013 na skupine vysokoškolských študentov a skupine učiteľov etickej výchovy z praxe ukázal, že riešeniu morálnych dilem sa nevenuje veľká pozornosťa získané výsledky medzi skupinami vyjadrené morálnou kompetenciou sa nelíšia. Schopnosť morálnej kompetencie bola meraná testom morálnej kompetencie (Moralisches Urteil-Test) od nemeckého morálneho psychológa a neokohlbergiána G. Linda a študenti aj učitelia získali c-skóre (vyjadrené na škále 0-100) približne rovnakých 17 bodov (na porovnanie u nemeckých učiteľov to bolo 30). Test je založený na dvoch morálnych dilemách a ukazuje, nakoľko koherentne sa respondent pri riešení morálnej dilemy orientuje na morálne princípy.

Práve používanie didaktickej metódy riešenia morálnych dilem v chránenom prostredí školskej triedy umožňuje vždy nanovo posudzovať silu najrôznejších a aktuálnych argumentov, ktoré vstupujú do rozhodovania a morálneho hodnotenia konania. Umožňuje zvážiť, či konanie uprednostňuje úzke egoistické ciele alebo všeľudské morálne princípy. (Viac v knihe *Morálny vývin stredoškolskej mládeže*.)

1.2.3 Pre filozoficko-etickú argumentáciu je tiež veľmi vhodná didaktická **metóda filozofovania s deťmi**. Učitelia ju využívajú málo, lebo ju jednak nepoznajú (to však nevylučuje, že by so svojimi žiakmi neviedli filozofické diskusie) a jednak si vyžaduje dlhší časový priestor. V 90 minútach, v diskusii radikálneho pýtania sa, sú interpretované a argumentačne obhajované vlastné poznanie, viery a postoje. Deje sa to v komunite, sociálny rámec tohto hľadajúceho spoločenstvajeneodmysliteľný; je to spôsob,ako sa vyhnúťprílišindividualistickémumysleniu,ktorév záujmeo svojvlastnýosudzabúdana prospechostatných,prípadne prospech spoločenský (viac Vančíková, 2012). Sociálny rámec umožňuje uznať rozdielnosti, čo vedie k tolerancii. Tá je možná vtedy, ak vidíme v rozdielnostiach zdroj obohatenia. Pripravenosť a osobná skúsenosť s vedením filozofickej diskusie je dôležitá. V nej môžeme sledovať aspoň 30 prvkov, ktoré kritickému, tvorivému a angažovanému mysleniu napomáhajú (tzv. multidimenziálne „3C myslenie“, ktorého rozvoj je podľa autora koncepcie M. Lipmana, cieľom diskusie). Napríklad učiteľ dbá a usmerňuje, či je/sú:

- zohľadňovaný kontext problému,
- vyjasnená podstata problému a jeho odlíšenie od iných problémov,
- do skúmania vtiahnuté aj iné perspektívy,
- hľadané a posudzované dôvody, ktoré môžu s problémom byť v kontexte,
- navrhnuté a overené hypotetické varianty riešenia,
- identifikované východiská vlastného tvrdenia,

- posudzovaný problém z hľadiska možných dôsledkov,
- zvažovaná koherencia tvrdení,
- nachádzané vo vlastnej skúsenosti podstatné problémy a otázky, vrátane ich vzájomných súvislostí a presahov tak, aby mohli byť zovšeobecnené ako východiská pre nachádzanie a ďalšie skúmanie jednotiacich princípov? (podľa Baumana, 2012, s. 326).

Táto diskusia v sebe ukrýva dve riziká, ktoré treba vedieť zvládnuť/obísť. Jednak je to dôležitá úloha vedúceho diskusie a potom riziko kvality filozofickej diskusie.

Hoci vedúci diskusie má dôležitú úlohu, nemal by však mať dominantnú pozíciu. Jeho prvou úlohou je v úvodnej fáze kognitívnej a emocionálnej senzibilizácie uviesť problematiku, vyzvať k zamysleniu a tvorbe pálčivých otázok. Jeho hlavnou úlohou však je taktne, najmä za pomoci otázok, prehlbovať kvalitu diskusie a rozširovať poznanie, ktoré sa diskusiou rodí; dohliadnuť, aby sa na nič podstatné nezabudlo. Upozorní (ak nik v skupine tak neurobí), že napríklad protiargument je neplatný, že sa používa už raz odmietnuté kritérium (točenie v kruhu), že hypotéza sa vlastne nepotvrdila apod. Dbá na to, aby diskusia mala racionálne kritériá, aby myslenie bolo kritické, aby sa pre názornosť uviedli aj príklady, aby pár komunikatívnych študentov nevyplnili celý priestor a ostatných zúčastnených nevložili len do pozície prizerajúcich sa divákov. Vedúci diskusie taktiež za pomoci skupiny (hľadajúceho spoločenstva) analyzuje, či položená otázka je filozofická alebo faktografická (patriaca do reálnych vied). Avšak to otvára ďalší okruh otázok, či akákoľvek diskusia je filozofickou diskusiou.

Filozofickou diskusiou[4] nie je akákoľvek diskusia. Toto je veľké riziko hľadajúceho spoločenstva, aby sa 90 minút spoločného cieleného hľadania/skúmania neobrátilo v nezáväzné „kvákanie“ ľubovoľných nevyargumentovaných názorov a tém. Prvý krát sa skupina s týmto rizikom stretá pri výbere navrhnutých otázok. Tu treba jasne rozlíšiť, či všetky napísané otázky sú filozofické. Ak medzi nimi bude jedna faktografická, napríklad Koľko je siedma odmocnina z 7658,89?, tak to bude diskusia matematická a výsledok prostredníctvom vlastného myslenia viac-menej (bez kalkulačky) (ne)dosiahnuteľný. Dosiahnuteľný by bol, ak by otázka znela *Koľko je 2+2?*, avšak diskusia ostala stále matematickou, navyše veľmi krátkou, zbytočnou, prípadne žiadna diskusia by neprebehla.

Skutočne porozumieť tomu, čo je filozofovanie znamená stať sa filozofujúcim. Avšak tak ako si nemôžeme vynútiť nápad, nemôžeme sa ani filozofie zmocniť násilím len jej prebudením. Aj Platón sa vyjadril, že filozofujúci musí byť nejako naladený. Tou filozofickou naladenosťou je údiv, ktorý je základom pýtania sa, preráža samozrejmosť, s ktorou bežne pristupujeme k okoliu. Avšak skok cez priepasť medzi nefilozofovaním a filozofovaním robí každý sám. Kto by argumentoval proti filozofii so „zdravým rozumom“, ktorému je už všetko jasné, pokúša sa bez námahy myslenia s myslením vysporiadať. Preto súhlasíme s Popperom, že filozofia drieme v každom človeku.

Inštrumentárium filozofického premýšľania umožňuje rozpoznať otáznosť sveta, určenia spolubytia a neistotu ja-definície. Na druhej strane ukazuje ako sú každá argumentácia a konanie závislé od určení a obmedzení, ako nás určujú jazyk a „obrazy sveta“. Mladí ľudia vrastajú už do existujúceho sveta, ktorý musia spoznať a zaujať v ňom svoje miesto. Preto potrebujú získať nástroje na jeho analýzu, aby mohli preskúšať kvalitu jestvujúceho. Medzi rebéliou a prispôsobením sa môžu

[4] Priebeh filozofickej diskusie podľa konceptu M. Lipmana (Phylosophy for children) stručne popisujem v článku *Filozofické myslenie na hodinách etickej výchovy*.

sa naučiť tolerancii voči rôznym hodnotovým hierarchiám. Filozofia je principiálnou reflexiou: spochybňuje zdanlivo samozrejmé a ruší tým súčasné a tradované modely myslenia a kategórie. Filozofujeme preto, aby sme svojej činnosti vždy nanovo dali zmysel. Principiálnu reflexiu radikálneho pýtania sa, sme zažili vyššie v cvičení „Prečo?“. Opytovacie zámeno *prečo* akcentuje práve význam a motív akejkoľvek činnosti. Odpoveď „neviem“ principiálne pýtanie nezastavuje, lebo sa opýtame „Prečo nevieš?“. Ak odpoviem „Lebo som človek a ten nevie všetko.“ pokračujeme otázkou „Prečo si človek?“ To nás vracia naspäť k jednej z najzákladnejších otázok Čo je človek? História skúma jeho minulosť, aj biológia, chémia, fyzika, sociológia, psychológia, antropológia sú úzko špecializované, preto otázka *Čo vlastne znamená byť človekom?* je mimo ich rámec. Avšak filozoficky sa pýtame ešte širšie: Čo vôbec to „byť“ znamená?. Ako sa to má s bytím, ktoré tak samozrejme každodenne používame? *Prečo teda vlastne niečo je?* Práve rozdiel medzi bytím a súcnom je tzv. ontologická diferenciácia – tá je zdrojom filozofického údivu.

Avšak ako sa to teda má s tým bytím a človekom je otázka nerozhodnutá, je to niečo, čo musí rozhodnúť každý sám, aj napriek tomu, že v istom zmysle je to už rozhodnuté tak, že sú nám predostreté odpovede už skôr ako sme sa opýtali - výchovou, tradíciou, vierou, mýtom. Kto to akceptuje, tiež už rozhodol. Kto uznal, že o tom netreba rozhodnúť a nechá sa unášať okolnosťami, tiež rozhodol. Ten, kto to spochybní, stojí na prahu filozofie, pýtajúc sa *Naozaj je to správne?*.

Filozofujúci teda kladie otázku, ktorá je vyvolaná údivom a zdesením ako máme život viesť s ohľadom na ono bytie. Kant to zhrnul do štyroch otázok: *Čo môžem vedieť?, Čo mám robiť?, Čo smiem dúfať?, Čo je človek?* Aj podľa nich sa filozofia pýta, hľadá a v konečnom dôsledku vytvára určitý obraz sveta. Avšak úlohou filozofie nie je vytvorenie filozofického svetonázoru. Filozofia je to, čo otvára, je začiatkom a svojím pýtaním stavia človeka do otvoreného poľa možností a zároveň stále prekonáva samu seba. Z filozofického obrazu sveta vznikne potreba návodu pre praktickú činnosť (etické imperatívy), prechádza do oblasti etiky (čo a ako treba robiť, Čo je dobré? Ako máme konať?), teda vzniknú pravidlá pre ľudské správanie a konanie. Následne sa dá povedať, že svetonázor zatvára, konzervuje, jeho nositeľ sa už viac nepýta. Svetonázor je teda individuálny a subjektívny pohľad na svet, nie je uchopením, ale presvedčením, ktoré určuje ďalšie konanie. Môže vzniknúť tzv. umelý svetonázor (nanútený nejakou formou indoktrinácie), ten nazveme ideológiou. Ideológia už nemá otázky, ale rozvrh, predpis ako viesť správny život, často sa stáva politickým nástrojom (v totalitných politických režimoch sa zlieva s filozofiou), alebo obsahom (politického, náboženského alebo iného ideologického) vzdelávania, tam však etická výchova nesmie skĺznuť.

Táto práca bola podporovaná Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe zmluvy č. APVV-0690-10.

Literatúra

BAUMAN, P. 2013. Filozofování s dětmi jako program prevence násilí. In KALISKÝ, J. (zost.)*Dobro a zlo, alebo o morálke I. Psychologické a filozofické aspekty morálky v edukácii: zborník vedeckých štúdií*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta. CD-ROM. ISBN 978-80-557-0538-5.

FRANKL, V. 1998. *Napriek všetkému povedať životu áno.* Bratislava : Slovenský spisovateľ. ISBN 80-220-0918-0.

KALISKÁ, L. - KALISKÝ, J. -ČIŽMÁRIKOVÁ, K. 2013. *Morálny vývin stredoškolskej mládeže.* Banská Bystrica : UMB, Pedagogická fakulta. CD-ROM, 128 s. ISBN 978-80-557-0643-6.

KALISKÁ, L. 2013. Teoretické vymedzenie konceptu morálnej inteligencie. In: KALISKÁ, L. (ed.) *Vybrané aspekty psychológie morálky*. Banská Bystrica : PF UMB. s. 51-71. ISBN 978-80-557-0514-9.

KALISKÝ, J. 2013. *Ekologické hodnoty v etickej .* Banská Bystrica : UMB, Pedagogická fakulta. 76 s. ISBN 978-80-557-0670-2.

KALISKÝ, J. 2012. *Etika - hľadanie koreňov prosociálneho správania.* Banská Bystrica : Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici. ISBN 978-80-557-0453-1.

KALISKÝ, J. 2012. Filozofické myslenie na hodinách etickej výchovy. In *Múzy v škole : časopis pre hudobnú, výtvarnú a estetickú výchovu*. - Banská Bystrica : Občianske združenie Múzy v škole v spolupráci s FHV a PF UMB v Banskej Bystrici. ISSN 1335-1605. Roč. 17, č. 3-4.

KALISKÝ, J. 2013. Ľudskosť ako ohľaduplnosť. In *(Úvahy) o ľudskosti a ekologickosti človeka a jeho ľudskej prirodzenosti a podstate*. Zvolen : Technická univerzita vo Zvolene, Fakulta ekológie a environmentalistiky. ISBN 978-80-8093-181-0. S. 77-85.

ROZEMBERG, A. 2013. Astronautka Astrid a jej úbohá mačka. In *Filozofia*, roč. 68, č. 4, s. 332-342.

ŠARNÍKOVÁG. 2012. Koncepcia filozofia pre deti . In Akimjak, A. (zost.). *Týždeň vedy a umenia na Pedagogickej fakulte Katolíckej univerzity v Ružomberku*. Ružomberok : Verbum. ISBN 978-80-8084-829-3.

VANČÍKOVÁ, K. 2013. Nová tvár individualizmu – dôsledky pre človeka, spoločnosť a výzvy pre výchovu. In KALISKÝ, J. (zost.)*Dobro a zlo, alebo o morálke I. Psychologické a filozofické aspekty morálky v edukácii: zborník vedeckých štúdií*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta. CD-ROM. ISBN 978-80-557-0538-5.

Jozef BUGÁR

MOŽNOSTI VYUŽITIA NÁBOŽENSKÝCH TÉM NA VYUČOVANÍ ETICKEJ VÝCHOVY

j.bugar@centrum.sk

MOŽNOSTI VYUŽITIA NÁBOŽENSKÝCH TÉM NA VYUČOVANÍ ETICKEJ VÝCHOVY

Jozef BUGÁR

Abstrakt

Autor v práci uvádza, ktoré náboženské témy sa dajú využiť na vyučovaní etickej výchovy. Dôraz kladie na rozvíjanie náboženskej tolerancie, na náboženské zdôvodnenia etiky a náboženské normy a hodnoty. Vysvetľuje miesto náboženstva v etickom vzdelávaní. Náboženstvo je hlavný zdroj morálneho poznania ľudstva a má dôležitý význam pri morálnej motivácii žiakov. Existujú tiež významné paralely medzi náboženským konceptom lásky k blížnemu a konceptom prosociálnosti.

Kľúčové slová: etická výchova, náboženské témy, viera

Úvod

Samuel Huntington použil ako hlavné kritérium na delenie civilizácií príslušnosť k určitému náboženstvu. Náboženské otázky zaujímajú, aj napriek pokroku vedy a techniky, stále veľkú väčšinu ľudstva. Títo ľudia majú pocit, že náboženstvo dokáže zodpovedať základné otázky našej existencie lepšie ako veda. Medzi dôležité vlastnosti človeka patrí aj to, že sa zamýšľa nad zmyslom svojej existencie. Chce vedieť, kto je, prečo je tu na zemi, aký je cieľ jeho života a ako má konať, aby tento cieľ dosiahol. Náboženstvo uspokojuje nielen našu potrebu poznať zmysel bytia, ale naše duchovné potreby vôbec ako je potreba mať vzťah s niečím trvalým, čo nás presahuje a dáva zmysel celku bytia alebo potreba spravodlivosti.

V období osvietenstva boli niektorí filozofi presvedčení o tom, že šírenie svetla vedy a rozumu bude viesť v ďalších storočiach k odstráneniu náboženstva resp. v ich ponímaní náboženských povier. Napriek rozšíreniu vedy a racionality v modernom svete náboženstvo nezaniklo, hoci jeho postavenie v porovnaní s minulosťou sa oslabilo. Osvietenskí filozofi precenili racionalitu človeka a naopak podcenili jeho potrebu transcendencie a zmyslu. Vzhľadom na rozšírenie náboženstva vo všetkých historických obdobiach a vo všetkých kultúrach vrátane dnešného sveta môžeme konštatovať, že otázky, na ktoré náboženstvo zodpovedá patria k ľudskej prirodzenosti, či už sa s nimi človek vyrovnáva z pozície nejakého náboženstva, pseudonáboženstva alebo z pozície ateizmu. Tak ako K. R. Popper povedal, že každý človek má nejakú filozofiu bez ohľadu na to, či o tom vie alebo nie, by sme mohli povedať, že takmer každý človek má nejakú vieru, nejaké náboženstvo, aj keď niekedy si to neuvedomuje.

G. K. Chesterton povedal, že ak človek prestane veriť v Boha, bude ochotný veriť čomukoľvek. Naplnenie Chestertonových slov môžeme vidieť na príklade ľudí, ktorí sa po opustení náboženskej viery nestali jednoducho superracionálnymi bytosťami, ale náboženskú vieru nahradili kvázináboženskou vierou v rôzne ideológie. Spôsob akým boli v Sovietskom zväze uctievaní Marx, Engels, Lenin a aj sám Stalin pripomína náboženské uctievanie svätcov, Bohorodičky a Krista. Pred Veľkou októbrovou revolúciou nosil ruský ľud v náboženských procesiách ikony svätých, Bohorodičky a Krista Spasiteľa, po revolúcii to boli obrazy spomínaných osobností. Jedno náboženstvo (kresťanstvo) bolo nahradené iným náboženstvom (marxizmom resp. komunizmom), ktoré malo tiež svojich bohov. Lenin a Stalin mali v Sovietskom zväze podobné postavenie aké mali v starovekom Egypte faraóni, vrátane posmrtnej mumifikácie.

Český politológ Alexander Tomský vysvetľuje rozšírenie marxizmu medzi súčasnými (najmä západnými) intelektuálmi tým, že marxizmus pre nich predstavuje náhradnú vieru za kresťanstvo, ktorého sa vzdali. Marxizmus je podľa Tomského sekulárnym náboženstvom intelektuálov, ktoré má aj svoje dogmy. Alebo ako povedal francúzsky filozof Raymond Aaron: „Marxizmus je ópiom intelektuálov.“ Ľudia, ktorí nahradili skutočné náboženstvo nejakou ideológiou si náboženský charakter viery v túto ideológiu väčšinou neuvedomujú. Z toho potom pramení aj ich fanatizmus. Marxistickí alebo fašistickí agitátori boli podobní fanatickým stredovekým inkvizítorom. Z tohto hľadiska je lepšie, keď sa človek so svojimi náboženskými potrebami vyrovnáva vedome a keď má skutočné náboženstvo a nie len jeho napodobeninu. Problém marxizmu a ním inšpirovaných niektorých myšlienkových prúdov ako sú postmodernizmus alebo feminizmus je, že na miesto dokonalého Boha dosadzuje nedokonalého človeka. Tieto prúdy robia z človeka v jeho nedokonalosti božstvo. Nie je teda dobré náboženstvo vytesňovať, lebo vytesnený obsah sa potom niekde znovu objaví zvyčajne v nejakej znetvorenej podobe.

Miesto náboženstva v etickom vzdelávaní.

Z výskumov, ktoré realizovali študenti etickej výchovy v rámci diplomových prác vyplýva, že náboženstvo patrí medzi žiakmi k menej obľúbeným témam na etickej výchove. Žiakov zaujímajú predovšetkým témy ako rodina, partnerské vzťahy a sexualita, čo súvisí hlavne s psychickými a biologickými zmenami, ktorými v období dospievania prechádzajú. Na druhej strane náboženstvo vnímajú ako niečo, čo prináša zákazy a obmedzenia a bráni tak človeku v tom, aby žil slobodne svoj život tak, ako chce. Vlažnosť alebo antipatia voči náboženstvu súvisí aj s duchom doby, v rámci ktorého sú preferované skôr hmotné hodnoty ako zdravie, mladosť, peniaze, úspech, rôzne adrenalínové zážitky a skúsenosti a pod. na úkor hodnôt duchovných. Byť skromný, pokorný a zbožný nie je dnes cool. Tieto príčiny nezáujmu o náboženstvo učiteľ nevie ovplyvniť. Môže však ovplyvniť spôsob, akým sú žiaci o náboženstve informovaní. O náboženstve sa dá hovoriť nudne, akademicky bez vzťahu k reálnym potrebám a záujmom žiakov, ale aj zaujímavo, zrozumiteľne a poučne. Dobrým príkladom človeka, ktorý s náboženskými témami dokázal osloviť aj ľudí bez vyznania je bývalý trnavský arcibiskup Róbert Bezák. Žiakov môžu osloviť témy ako posmrtný život, minulé životy alebo aplikácia duchovných hodnôt na partnerské a kamarátske vzťahy a na rodinný život. Náboženstvo má čo povedať aj k témam drogy, šťastie, zmysel života, dobro, zlo a iné.

Mali by sme rešpektovať, že niektorí ľudia majú o náboženské témy hlboký záujem, iní skôr vlažnejší a niektorých ľudí náboženstvo vôbec nezaujíma. Každý všeobecne vzdelaný človek by však mal mať o náboženstve aspoň základné vedomosti, aby vôbec dokázal porozumieť svetu, v ktorom žije. Učiteľ etickej výchovy by mal pri téme náboženstvo uplatniť takt, aby žiaci nemali pocit, že im vnucuje nejaký konkrétny svetonázor. Mal by rešpektovať slobodu žiakov a ich rodičov. Ak budú mať žiaci (a prax ukazuje, že majú) záujem o to, aby hovoril aj o svojom vlastnom svetonázore, môže to urobiť. Nie je problém, ak učiteľ vyjadruje svoje názory, problém je to len vtedy, ak ich vnucuje. Veľa závisí v tomto prípade od osobnosti učiteľa. Inak pristúpi k téme náboženstvo učiteľ ateista, pre ktorého to bude možno len povinná jazda a inak zapálený kresťan alebo učiteľ so záujmom o ezoteriku. Dôležitá je aj „chémia“ medzi učiteľom a triedou, pretože ak budú mať žiaci o tému hlbší záujem, môže sa jej učiteľ venovať aj hlbšie.

Predovšetkým by sa mal učiteľ snažiť korigovať vzájomné náboženské predsudky medzi ateistami a veriacimi a medzi príslušníkmi rôznych konfesií, mal by korigovať omyly, polopravdy

a nepriateľské postoje, s ktorými sa môže u žiakov stretnúť. Prístup učiteľa by mal byť nemanipulatívny. Mal by byť schopný žiakom vysvetliť rôzne chápania, rôzne prístupy, ale výber by mal byť na žiakoch alebo na ich rodičoch, pokiaľ sú za nich zodpovední.

Prečo by sa malo o náboženstve učiť v štátnej škole a prečo práve na hodinách etickej výchovy? V prvom rade preto, lebo náboženstvo je dominantným určujúcim faktorom našej civilizácie a to až do tej miery, že ju môžeme charakterizovať ako kresťanskú. Bez toho, aby sme chápali náboženstvo, ktoré ju formovalo, nemôžeme porozumieť jej špecifikám v porovnaní s inými civilizáciami, nemôžeme porozumieť našej kultúre a dejinám. Okrem toho je náboženstvo hlavným zdrojom nášho mravného poznania. Naše chápanie dobra a zla, bez ohľadu na to, či sme veriaci alebo ateisti, je v rozhodujúcej miere ovplyvnené kresťanským a židovským náboženstvom. Z hľadiska etiky je dôležité, že náboženstvo prináša človeku inšpiráciu, motiváciu a usmernenie v oblasti mravného konania. Zasadzuje dobré konanie do určitého filozofického rámca a tým mu dáva zmysel.

Náboženstvo obsahuje určité ideály, ktoré môžu mladých ľudí motivovať k mravnému konaniu. Tieto ideály môžu podporiť ich vlastný idealizmus, túžbu zmeniť svet k lepšiemu a pomôcť im v živote nájsť správny smer, pochopiť, na čom skutočne záleží a čo je len pozlátka bez vnútornej hodnoty.

Náboženská tolerancia

Náboženskú toleranciu je potrebné rozvíjať medzi veriacimi a ateistami a medzi príslušníkmi rôznych konfesií. Dnes je náboženstvo, najmä v západných krajinách vytláčané z verejného života do súkromnej sféry. Spoločnosť sa sekularizuje. Náboženský humanizmus, v ktorom je človek orientovaný na Boha ako zdroj bytia a zmyslu je nahrádzaný svetským humanizmom, ktorý do centra kladie materialisticky chápaného človeka. Človek nahrádza Boha v pozícii stredu univerza. Všetko je potom orientované na človeka, na to, aby mohol mať maximum práv a slobôd. Náboženstvo je z pozícií tejto filozofie často odmietané preto, lebo vyžaduje od človeka aby sa podriadil božím alebo prirodzeným zákonom (tie majú tiež pôvod v Bohu)a to je vnímané ako prekážka pri uplatňovaní bezpodmienečnej slobody človeka.

Náboženstvá odmietajú liberalizáciu potratov, rozvodov, eutanáziu, homosexuálne manželstvá, liberalizáciu sexuálnej morálky, sexualizáciu detí pretože vnímajú život, manželstvo atď. ako prirodzené hodnoty. V náboženstve nie je život chápaný ako dielo náhody, ale ako dar od Boha a ako taký si vyžaduje najvyššiu ochranu. Rozdiely v otázke interrupcií medzi náboženským a sekulárnym humanizmom pramenia z toho, že náboženstvo chápe človeka ako v podstate duchovnú bytosť. Človek má nesmrteľnú dušu a na tom sa zakladá jeho dôstojnosť. Podľa kresťanskej teológie Boh tvorí dušu v momente počatia. Preto je ľudský zárodok hodný ochrany od počatia. Duša človeka je tu už od začiatku, hoci sa ešte nemôže fyzicky prejaviť, lebo fyzické telo ešte nie je dostatočne vyvinuté. Podľa východných náboženstiev a ezoterických smerov (kabala, antropozofia...) existuje duša dokonca ešte pred počatím a vo svojom vývoji prechádza z jedného tela do druhého. Naproti tomu svetský humanizmus chápe človeka len ako vysokovyvinutý, inteligentný organizmus čisto materiálnej povahy (bez prítomnosti duše). Preto nie je pre neho potrat až takým problémom. Embryo je len zárodok organizmu, ktorý nemá schopnosť vnímať, cítiť a myslieť. Zabitie embrya nie je zabitím človeka, ale len nevedomého zárodku. Svetský humanizmus kladie dôraz na maximalizáciu slobody človeka, v tomto prípade potenciálnej matky, zvoliť si, či dieťa chce alebo nie. Hoci niekedy môže byť problém

v tom, že sloboda a práva jedného človeka narážajú na slobodu a práva iného človeka ako v prípade potratu, keď právo matky na slobodné rozhodnutie naráža na právo dieťaťa na život.

Keby bolo náboženstvo len súkromnou vnútornou záležitosťou človeka, neexistovala by žiadna potreba náboženskej tolerancie. Takýto stav však nie je reálny, lebo ak má niekto nejakú vieru, tak ju chce prejavovať aj verejne a jeho viera má vplyv aj na jeho správanie v spoločnosti. Človek nie len duševnou, ale aj fyzickou bytosťou. Preto svoje myšlienky a pocity vyjadruje aj vo fyzickom svete. Keby Ježiš, Budha, Mojžiš, Krišna alebo Mohamed žili duchovnosť len vo svojom vnútri, dnes by neexistovali žiadne náboženstvá, nevznikli by také veľkolepé umelecké diela ako sú stredoveké katedrály, nepoznali by sme myšlienky skromnosti, pokory a odpúšťania, nemali by sme charitu, boli by sme menej vzdelaní a nepoznali by sme idey bratstva a rovnosti. Aj spoločnosť ako celok musí byť organizovaná podľa nejakých princípov, musí mať nejaký jednotiaci ideový základ. V minulosti sa spoločenský konsenzus zakladal vždy na náboženstve. Náboženstvo vnášalo do spoločnosti mravné hodnoty a normy, určovalo zmysel bytia človeka . Najväčšie stavby minulosti neboli postavené na oslávenie človeka, ale k pocte Boha.

V posledných desaťročiach došlo ohľadne spoločenského konsenzu k výrazným zmenám. Jednak to súvisí s prílevom moslimov do európskych krajín, ktorí sa neprispôsobujú domácim mravom, ale chcú presadzovať do spoločenského života svoje hodnoty a normy (napr. právo šaría) a tiež s nárastom počtu ateistov (napr. vo Francúzsku sa k ateizmu prihlásilo až 40% populácie). Pred 200 a viac rokmi, keď bola európska spoločnosť homogénnejšia ako dnes sa morálny a ideový konsenzus hľadal oveľa ľahšie.

Keďže v minulosti tvorili kresťania v Európe silnú väčšinu, ateisti boli skôr v defenzíve. Ešte na začiatku 19. st. bol z univerzity prepustený pre podozrenie z ateizmu filozof J. G. Fichte. Až do prvej polovice 19. st. bolo riskantné prejavovať svoj ateizmus verejne. V 21. st. sa situácia otočila. Z prenasledovaných sa stali prenasledovatelia. Vyskytlo sa viacero prípadov, keď človek za vyjadrenie svojho náboženského postoja prišiel o prácu alebo bol vystavený posmechu. Preto je potrebné rozvíjať toleranciu medzi ateistami a veriacimi.

Ateista môže mať morálne kvality, ktoré vysoko prevyšujú morálne kvality mnohých veriacich. Aj keď neverí priamo v Boha, môže vyznávať hodnoty ako dobro, pravda, spravodlivosť a pevne sa ich pridržiavať. Z hľadiska náboženstva by sme mohli povedať, že tieto hodnoty reprezentujú v jeho vedomí Boha, lebo pravda, dobro a spravodlivosť sa chápu ako božie atribúty. Boh je teda prítomný vo vnútri takéhoto morálneho ateistu nepriamo prostredníctvom týchto hodnôt. V tejto súvislosti hovorí Viktor Frankl o neuvedomenom Bohu. Čestný ateista vedome v Boha neverí, ale akoby v neho veril podvedome. Podstatné je, že sa správa v živote tak, ako by sa mal správať človek, ktorý v Boha verí a ako sa bohužiaľ veriaci často nesprávajú. Niekedy sa totiž môže stať, že niekto sa verejne hlasno hlási k Bohu, svojimi praktickými skutkami však svoju vieru popiera. Preto sa v Biblii hovorí: „Nie ten, kto mi hovorí Pane, Pane, vojde do nebeského kráľovstva, ale ten, kto koná vôľu môjho Otca, vojde do nebeského kráľovstva.“ Podľa Ježišových slov sa dostane do nebeského kráľovstva skôr ateista, ktorý koná vôľu jeho Otca, to zn., žije morálne, ako kresťan, ktorý sa bije do pŕs aký je silne veriaci, ale v praktickom živote presadzuje skôr svoju egoistickú vôľu.

Pojmy ateista a morálny nihilista nie sú totožné, pretože nihilista je človek, ktorý neuznáva žiadne morálne pravidlá a robí si, čo chce. Veriaci človek by mal byť schopný vidieť ateistu ako človeka, komplexne, s jeho pozitívnymi aj negatívnymi vlastnosťami. Dnes síce už nehrozí, že by ho chcel upáliť ako v stredoveku, ale dôležité sú aj naše myšlienky a pocity, ktoré prechovávame voči

určitým ľuďom, lebo tie sa následne prejavujú aj v našom konaní. Náboženská intolerancia nemá dnes v Európe masovú a inštitucionalizovanú podobu, prejavuje sa skôr v medziľudských a pracovných vzťahoch (napr. nadriadený môže kvôli náboženstvu šikanovať svojho podriadeného).

Zvláštnu skupinu ateistov tvoria agnostici. Agnostik sa od ateistov v bežnom ponímaní líši tým, že podľa neho nemôžeme povedať ani, či Boh je, ani či nie je. Podľa agnostika naše poznávacie schopnosti nestačia na to, aby sme túto otázku rozhodli. V praktických dôsledkoch je však agnosticizmus takmer totožný s ateizmom. Agnosticizmus môže mať svoj pozitívny význam, keď je to postoj človeka, ktorý je na ceste, hľadá pravdu a zvažuje argumenty pre a proti, ale môže to byť aj postoj alibistu, ktorý sa odmieta rozhodnúť a niesť za svoje rozhodnutie zodpovednosť alebo za nerozhodnuteľnosť otázky o božej existencii schováva svoju duchovnú ľahostajnosť a pohodlnosť. Dante vo svojej Božskej komédii v časti Peklo umiestnil ľudí, ktorí neboli ani s Bohom, ani proti Bohu do vonkajšej sféry pekla. Do neba sa pre svoj postoj dostať nemohli, no nehodili sa úplne ani do pekla.

Dôležité je rozvíjať aj tolerantný postoj ateistov k veriacim. Ako môže veriaci nájsť na osobnosti ateistu nejaké pozitíva, môže to isté urobiť aj ateista vo vzťahu k veriacemu a okrem toho by mal byť schopný vidieť aj nejaké pozitíva náboženstva. Niektoré deti, často aj pod vplyvom svojich rodičov, vnímajú náboženstvo len cez pedofilných kňazov, veľké cirkevné majetky, inkvizíciu, križiacke vojny teda jednostranne negatívne. Učiteľ by sa mal snažiť takéto zjednodušené chápanie korigovať poukázaním aj na pozitíva, ktoré náboženstvo našej kultúre prinieslo. V ideálnom prípade by mali byť žiaci schopní kriticky zhodnotiť spomínané negatívne javy začlenené ho historických súvislostí a zároveň sa naučiť oceňovať aj pozitíva náboženstva, ktoré sú nesporné. Ateisti by mali byť schopní uznať, že ľudia žijúci dôsledne podľa svojej viery (väčšinou ide o svätcov) sú morálni hrdinovia, ktorí si zaslúžia naše uznanie. To, čo viedlo v rannom stredoveku k vzniku veľkolepej stredovekej arabskej civilizácie nebola zmena výrobných vzťahov, ako tvrdia marxistickí historici, ale vznik nového náboženstva islamu. Islam viedol k zjednoteniu dovtedy nejednotných arabských kmeňov a dal arabom ideály, na ktorých potom mohli vytvoriť novú jedinečnú kultúru. Podobne stálo na začiatku európskej civilizácie kresťanstvo so svojimi hodnotami a ideálmi, ktoré ovplyvnili umenie, filozofiu, vedu, politiku, právo, morálku. Grécka filozofia a rímske právo boli pokresťančené.

Pokiaľ ide o toleranciu medzi príslušníkmi rôznych konfesií, môžeme ju zdôvodniť viacerými spôsobmi:

1. Môžeme použiť príklad s viacfarebnou kockou. (Bugár, 2012) Tento príklad nám ukazuje, že rôzne tvrdenia si nemusia protirečiť, ale môžu sa dopĺňať. Jednu a tú istú skutočnosť môžeme vidieť z viacerých strán. Podobné hľadisko môžeme uplatniť aj na náboženstvá. Potom by si jednotlivé náboženstvá neprotirečili, boli len rôznymi opismi jednej a tej istej skutočnosti z rôznych uhlov pohľadu. Rôzne pomenovania jedinej najvyššej skutočnosti- Boha ako Allah, Jahve, Tao, Brahma, Otec, Syn a Duch svätý, Budha a iné sa teda môžu vzťahovať na jednu a tú istú najvyššiu bytosť alebo skutočnosť.
2. Na predchádzajúcu myšlienku nadväzuje Ramakrišnovo tvrdenie, že jednotlivé náboženstvá sú len rôzne cesty k tomu istému Bohu. Ramakrišna prirovnáva Boha k vrcholu hory a náboženstvá k rôznym cestám, ktorými sa dá na horu vystúpiť. Ak kresťan a moslim postupujú po svojej ceste dôsledne a dostanú sa až na vrchol hory, potom sa tam stretnú a pochopia, že smerovali k tomu istému cieľu, aj keď k nemu išli z rôznych strán. Náboženstvá sa teda môžu líšiť tak, ako sa líšia

rôzne cesty na jednu a tú istú horu. Jedna cesta môže byť krátka, strmá a nebezpečná, iná menej strmá, zdĺhavá, ale aj bezpečnejšia. Ak sa pútnici na vrchol hory zastavia na jej úpätí alebo v strede cesty, budú medzi sebou vidieť a zdôrazňovať skôr rozdiely a z toho potom môžu vznikať medzi náboženské konflikty. Z prirovnania náboženstva k výstupu na horu však nevyplýva, že náboženstvá sú rovnaké alebo zameniteľné. Môžu byť práve tak veľmi rozdielne ako sú niekedy rozdielne rôzne cesty k jednému a tomu istému cieľu.

3. Dôvod, prečo existujú rôzne náboženstvá je aj ten, že ľudia sú rôzni a majú rozdielne potreby a mentalitu. Podobne ako keď ľudia nosia rôznu veľkosť oblečenia a topánok, lebo majú rôznu veľkosť tela a nôh. Dospelý človek potrebuje väčšiu veľkosť oblečenia ako dieťa. Keby museli všetci nosiť jednu veľkosť, niekomu by tieto šaty sedeli, ale mnohým by boli malé alebo veľké. Preto je lepšie, keď sa šaty prispôsobia potrebám a veľkosti jednotlivých ľudí. Husľový virtuóz sa oblieka inak ako raper. Toto zdôvodnenie môže byť nesprávne pochopené tak, že si niekto môže náboženstvo prispôsobovať tak, aby vyhovovalo jeho slabostiam, že si ho bude zľahčovať a vyberať si len hrozienka z koláča. Správne pochopenie je, že človek si má vybrať náboženstvo alebo duchovný smer podľa svojej povahy a svojich dispozícií a potom sa ho má dôsledne držať a nie si ho zľahčovať. Napr. ak je niekto extrovertná osobnosť, skôr než k meditáciám v kláštornej cele bude inklinovať k charite, práci s mládežou alebo nejakej inej prospešnej forme činnosti vo svete. Indovia hovoria takémuto smerovaniu karmajóga teda jóga činu. Introvertná osobnosť dá prednosť meditáciám a intelektuálne založená osobnosť sa bude zaujímať o štúdium teológie, o náboženské spisy a teologické diskusie.
4. Dalajlama sa vyjadril, že by nebolo dobré, keby kresťania konvertovali na budhizmus, ani keby budhisti konvertovali na kresťanstvo. Prevládajúcej mentalite západu vyhovuje viac kresťanstvo než introvertnejší budhizmus, hoci sa aj v západných krajinách nájdu jednotlivci, ktorí dajú prednosť budhizmu. Podobne v tradične budhistických krajinách sú skupiny ľudí, ktorým viacej vyhovuje kresťanstvo. V súčasnosti nič nenaznačuje, že by malo dochádzať k hromadným konverziám na inú vieru. Skôr by mohlo dôjsť k hromadnému odklonu od náboženstva.
5. Na rozvíjanie tolerancie a empatie môžu poslúžiť aj Dalajlamove myšlienky „Som budhista a Tibeťan, ale v prvom rade som človekom.“ „Všetci chceme byť šťastní a vyhnúť sa utrpeniu.“ V dnešnej dobe sa skôr zdôrazňuje pluralita a rôzne formy inakosti. Lenže ak je ten druhý v porovnaní so mnou radikálne iný, potom na základe čoho s ním môžem vytvoriť nejaký vzťah a na základe čoho s ním môžem viesť dialóg? Dialóg môžem viesť iba s niekým, s kým som schopný dohodnúť sa na nejakých základných pravidlách. Preto oveľa užitočnejšie než moderné zdôrazňovanie inakosti, je Dalajlamovo zdôrazňovanie podobnosti, toho, že všetci sme v podstate ľudia a ako takí sme si v základných veciach veľmi podobní. Pri tejto téme je možné dať priestor aj tvorivosti žiakov. Žiaci môžu sami za usmerňovania učiteľa hľadať, aké znaky majú spoločné všetci ľudia. Niektoré podobnosti môžu byť triviálnejšie ako napr. že všetci máme jednu hlavu, dve ruky, dve nohy, potrebujeme jesť, piť, spať, v zime je nám zima, v lete sa potíme, oheň nás páli všetkých rovnako atď. Iné môžu ísť viac do hĺbky, týkať sa nášho vnútorného života: všetci potrebujeme vytvárať vzťahy s inými, sme radi, keď nás akceptujú takých akí sme, trpíme, keď nám niekto ubližuje, potrebujeme vo svojom živote vidieť zmysel a predovšetkým, ako hovorí Dalajlama, všetci chceme byť šťastní a vyhnúť sa utrpeniu. Tieto podobnosti sú univerzálne a platia pre ľudí bez rozdielu náboženského vierovyznania a samozrejme aj pre ateistov. Aj ateista rovnako ako veriaci chce byť šťastný, chce sa mať dobre, byť zdravý, mať dobrú prácu,

dobré vzťahy s kolegami a príbuznými, chce, aby ho mal niekto rád a on chce mať niekoho rád, chce mať dobré jedlo a pod. Tento spôsob uvažovania o druhých nielen zvyšuje našu empatiu voči nim, ale prispieva aj k rozvíjaniu našej tolerancie. Vďaka nej budeme schopní pochopiť hlbšie našu vlastnú motiváciu ako aj motiváciu druhých.

Kresťanské krajiny sa vyznačujú pomerne veľkou mierou náboženskej tolerancie. Oveľa horšia situácia je v moslimských krajinách. Militantný islamský fundamentalizmus patrí ku globálnym problémom našej doby. Agresívni stúpenci tohto smeru sa zvyknú odvolávať na Svätú vojnu islamu-Džihád. Treba povedať, že ak sa niekto dopúšťa násilia na ľuďoch alebo na umeleckých dielach v mene náboženstva, je to možné len preto, lebo ho nesprávne interpretoval. Islamskí fundamentalisti si prispôsobujú islam svojim vlastným potrebám a záujmom. Allah je len ich rukojemníkom. Svätá vojna môže mať úplne iný význam než aký jej oni pripisujú. V prvom význame sa dá chápať ako šírenie islamskej viery, nie však násilnými prostriedkami, v druhom význame ako vnútorný boj človeka so svojimi vlastnými chybami. Skutočným nepriateľom Boha či viery nie je niekto tam vonku mimo mňa, ale moje vlastné chyby ako pýcha, chamtivosť, závisť, túžba po moci, agresivita atď. Keby sa islamskí fundamentalisti venovali boju s týmito vnútornými nepriateľmi, nezostal by im už čas a ani chuť na to, aby zabíjali nepriateľov mimo seba. Jedine takáto vnútorná vojna by si zaslúžila označenie svätá.

Keď učíme o svetových náboženstvách, mali by sme byť schopní pomenovať podobnosti, ako aj rozdiely, ktoré medzi nimi sú. k podobnostiam patrí úcta k najvyššej bytosti resp. skutočnosti, pričom túto skutočnosť pomenúvajú a opisujú rozdielne (ako ukazuje príklad s kockou, nemusia si jednotlivé opisy protirečiť, ale môžu sa dopĺňať), ďalej je to viera v dobrotu a spravodlivosť najvyššej skutočnosti, dôraz na dobrý život, meditáciu, modlitbu a rituály. Okrem toho existujú aj rozdiely ako napr. to, že niekde sa praktizuje obriezka, inde nie a pod. Podobností a rozdielov medzi náboženstvami by sme dokázali objaviť aj viac v závislosti od toho, či chceme rozvíjať toleranciu alebo skôr zdôrazňovať jedinečnosť jednotlivých náboženstiev. Ak nám ide o toleranciu, mali by sme položiť dôraz na podobnosti bez toho, aby sme popierali rozdiely.

Pokiaľ ide o pravdivosť jednotlivých náboženstiev, tak v stredoveku prevládal koncept jedinej pravej viery. Pri takomto chápaní vzniká zákonite otázka, ktorá viera to je. Katolícka, pravoslávna, evanjelická, kalvínska, židovská, islamská alebo hinduistická? Každý odpovie na túto otázku podľa toho, ku ktorému náboženstvu sám patrí. Problém je aj v tom, že takýto názor vedie k náboženskej netolerancii a k prenasledovaniu iných náboženstiev. Napr. katolícka cirkev v stredoveku hlásala doktrínu, že mimo cirkvi nie je možné dosiahnuť spásu. Preto keď kresťanskí misionári v 16. st. prišli do Ameriky, horlivo krstili indiánov, lebo keby zomreli ako nepokrstení, boli by ich duše zatratené. Dnes už katolíci uznávajú, že človek môže byť spasený aj keď nebol pokrstený kňazom, lebo okrem bežného krstu existuje aj krst Duchom svätým. Názor, že iba jedno náboženstvo je pravé, kým ostatné hlásajú bludy, je jedným zo znakov sektárstva. Môžeme vysloviť domnienku, že v súvislosti so stieraním hraníc sa bude v budúcnosti šíriť skôr chápanie, že pravda je vo väčšej alebo menšej miere obsiahnutá vo všetkých náboženstvách.

Náboženské zdôvodnenia etiky

Jednou z pozitívnych úloh, ktoré môže náboženstvo zohrať na etickej výchove je motivácia k dobrému konaniu. Jednotlivé náboženstvá ponúkajú mnoho osobností, či už to boli svätci alebo

hrdinovia, ktorí spĺňajú prísne kritériá na to, aby mohli byť vhodnými morálnymi vzormi. Boli to skutoční a autentickí ľudia na rozdiel od filmových postavičiek ako Spiderman alebo James Bond, s ktorými sa dnešné deti zvyknú identifikovať. Dobrým morálnym vzorom je napr. František z Assisi. Hoci nie všetko z jeho spôsobu života sa dá preniesť aj do súčasnosti, mnohé jeho skutky a myšlienky môžu byť inšpiratívne aj pre ľudí v 21. storočí. Vzhľadom na to, že žijeme prevažne v kresťanskej spoločnosti, väčšina učiteľov si asi vyberie osobnosti z kresťanského prostredia. Žiakov zrejme osloví Páter Pio so svojím cholerickým temperamentom, ktorý bol vzdialený od tradičnej sentimentálnej predstav svätca ako vždy pokojného a milého človeka, Matka Tereza so svojou obetavosťou alebo mladé dievča Chiara Luce Baddano, ktorá sa statočne vyrovnávala s rakovinou. Z mimo kresťanského prostredia by sme mohli spomenúť hinduistu Gándhího alebo Dalajlamu, ktorí, okrem iného, presadzovali vždy nenásilné riešenie politických sporov. Hinduistický svätec Ramakrišna môže byť vzorom náboženskej tolerancie, keďže praktizoval nielen svoje náboženstvo, ale aj islam, kresťanstvo a budhizmus.

Ak chceme predstaviť nejakú osobnosť, urobíme to najlepšie nie cez suché životopisné dáta, ale cez príbehy, ktorých bola táto osobnosť aktérom a ktoré ukazujú jej morálnu vyspelosť. Príbehy na rozdiel od dátumov narodenia a úmrtia sú ľahko zapamätateľné a vryjú sa do pamäte žiakov na dlhšiu dobu. Napr. takýto príbeh: Za Ramakrišnom prišla raz jedna chudobná žena so svojím synom, ktorý veľmi rád jedol sladkosti. Žena sa pred ním posťažovala, že nemá na sladkosti pre syna peniaze a navyše mu ani nerobia dobre, no napriek tomu ich stále vyžaduje. Žiadala Ramakrišnu o radu. On si ju však len vypočul a povedal jej, aby prišla o mesiac. Keď prišla o mesiac, Ramakrišna si k sebe zavolal jej syna a povedal mu: „Si rozumný chlapec. Vieš, že tvoja matka musí tvrdo pracovať, aby sa mohla o teba postarať a nemá na sladkosti peniaze. Okrem toho, sladkosti ani neprospievajú tvojmu zdravotnému stavu. Sľúb mi, že už nebudeš na ňu viacej naliehať, aby ti kupovala sladkosti.“ Chlapec to prisľúbil a Ramakrišna ho s úsmevom prepustil. Keď to počula chlapcova matka, s prekvapením sa obrátila na Ramakrišnu a opýtala sa ho: „To si mu nemohol to isté povedať, keď sme tu boli pred mesiacom? Prečo sme museli chodiť dvakrát?“ Ramakrišna jej odpovedal: “Nie, pretože pred mesiacom som ešte aj ja jedol sladkosti, ktoré mi nosili moji žiaci a hostia.““ Takýto príbeh môže rozvíjať morálnu inteligenciu žiakov a dá sa s ním aj tvorivo pracovať. Žiaci môžu diskutovať o tom, prečo si dal Ramakrišna chlapca zavolať druhýkrát, ako to, že chlapec tak ľahko pristúpil na jeho požiadavku, akú Ramakrišnovu vlastnosť demonštruje tento príbeh atď.

Mladým ľuďom sa páčia ľudia, ktorí naozaj žijú podľa toho, čomu veria, sú autentickí, naozajstní. Naopak sú citliví na pretvárku a moralizovanie. V ideálnom prípade by mali byť hlavnými morálnymi vzormi pre deti a mladých ich rodičia. A. Einstein sa vyjadril, že keby sa dospelí správali tak, ako majú, nepotrebovali by sme žiadnu etickú výchovu. Ako hovorí latinské príslovie: „Verba movent, exempla trahunt.“ Teda slová dávajú do pohybu, príklady priťahujú. Keď deti nenachádzajú vzory vo svojom okolí, stotožňujú sa často s rôznymi postavami zo šoubiznisu či už sú to speváci, herci alebo filmové postavy. Tie však málokedy spĺňajú požiadavky kladené na morálne vzory.

O poučných príbehoch zo života náboženských osobností existuje pomerne veľa literatúry. Vhodné sú knihy A. de Mella, M. Bubera, E. Wiesela, R. Skarnitzla a iných. V rámci zenbudhizmu a židovského chasidizmu existuje dokonca samostatný literárny žáner, ktorý vo forme krátkych príbehov zachytáva múdrosť duchovných majstrov. Menej náročné z nich by sa dali využiť aj na vyučovaní.

Viacerí mladí ľudia zažívajú vo svojom živote sklamanie. Sú svedkami hádok medzi rodičmi, rodinných sporov o majetok, problémov s alkoholom u rodinných príslušníkov, osobnostného úpadku alebo rôznych krívd. Tieto okolnosti na nich pôsobia demotivujúco. U niektorých sa v dôsledku toho rozvíja pesimizmus, cynizmus a rezignácia na nejaké morálne snaženie. Zdá sa im, že to aj tak nemá zmysel. Nikomu a ničomu neveria. Sú zranení vo svojej potrebe niekomu dôverovať, niekoho si vážiť. Chýba im pre mladých ľudí typický idealizmus, nadšenie a túžba meniť svet k lepšiemu. Práve v takejto neutešenej situácii môže určitú pozitívnu úlohu zohrať etická výchova. Väčšina zo spomínaných náboženských osobností totiž musela čeliť veľkým protivenstvám a napriek, alebo skôr vďaka nim, došli na ceste k ľudskosti veľmi ďaleko. Závisí od nás, či sa necháme nepriaznivými okolnosťami zlomiť alebo ich použijeme ako impulz pre svoj osobnostný rast. (Osudy viacerých náboženských osobností boli aj sfilmované, preto sa dajú priblížiť aj prostredníctvom dvd alebo pustiť z Youtube.)

Dôležitou súčasťou náboženstva sú aj predstavy o posmrtnom živote. Tieto predstavy sú vnútorne prepojené s náboženským chápaním spravodlivosti a s chápaním zmyslu života. Majú dôležitú motivačnú funkciu. Ak ich človek berie vážne, potom majú pozitívny vplyv na jeho konanie. Ľudia, ktorí prežili zážitok klinickej smrti opisujú pozitívny vplyv tohto zážitku na ich charakter. Viacerí po ňom zásadne prehodnotili a zmenili svoj život.

Moderný človek väčšinou nie je vysporiadaný s konečnosťou svojho života. Snaží sa vedomie smrteľnosti odsúvať, uniká pred svojou smrteľnosťou do užívania si života. Pomocou intenzívnych zážitkov alebo neustálej aktivity sa snaží zabudnúť na to, že raz sa jeho život skončí. Vedecký svetonázor nám neponúka nijaký účinný spôsob ako sa vyrovnať so smrťou, či už našou alebo našich blízkych. Podľa neho je človek len vyspelý organizmus, ktorý sa bezo zvyšku rozloží v zemi. Ak je to tak, potom to vyvoláva otázky, aký zmysel má takýto život, aký zmysel má naše narodenie, smrť a to, čo sa deje medzi tým.

V posmrtný život verili už neandertálci a s predstavami o ňom sa môžeme stretnúť vo všetkých kultúrach. Existencia posmrtného života je dôležitá preto, lebo ak skutočne existuje, potom sa zodpovednosť za naše skutky nekončí smrťou. Pred pár rokmi bol v Budapešti odhalený vojnový zločinec Lászlo Csatáry, ktorý sa podieľal na deportáciách východoslovenských židov do koncentračných táborov. Kým mnohé jeho obete zahynuli v koncentračnom tábore, on sa dožil pokojnej staroby. Csatáry zomrel počas vyšetrovania vo veku viac ako 90 rokov. Zomrel skôr než mohol byť za svoje skutky potrestaný. Keby bol aj odsúdený na dlhoročné väzenie, išlo by v tomto prípade vzhľadom na jeho vek o symbolický trest. Podobných prípadov, keď nejaký zločinci unikli trestu by sme našli v dejinách mnoho. Na druhej strane by sme našli aj takých ľudí, ktorí židom cez vojnu pomáhali a zaplatili za to svojím životom. Vidíme tu z hľadiska spravodlivosti paradox: Vojnový zločinec sa dožil vysokého veku a pokojnej staroby, zatiaľ čo hrdinovia boli za svoje dobré skutky „odmenení“ väzením alebo smrťou. Keby to bolo takto, vo svete by vládla nespravodlivosť. Ak je zlo odmenené a dobro potrestané, prečo by sme potom mali konať morálne? Pôsobí to demotivujúco. Načo sa snažiť, keď darebákom sa darí a dobrí ľudia trpia? Náboženstvo nám na riešenie tohto problému ponúka koncept božej spravodlivosti alebo karmy.

Učiteľ by nemal žiakom tieto koncepty vnucovať, ale mal by sa snažiť žiakom o nich poskytnúť čo najpresnejšie a najkorektnejšie informácie. Je na uvážení žiakov ako sa rozhodnú a či sa vôbec nejako rozhodnú. (Nemali by sme deti preceňovať a očakávať od nich, že budú schopné robiť

rozhodnutia ako dospelí ľudia.) Možno so svojím rozhodnutím počkajú pár rokov. Dôležité však je, aby o konceptoch božej spravodlivosti a karmy vedeli a mohli o nich uvažovať.

V západných náboženstvách ako kresťanstvo, islam a judaizmus prevláda názor, že človek žije len raz, hoci má nesmrteľnú dušu, ktorá existuje ďalej aj po fyzickej smrti (smrti tela) v duchovnom nehmotnom svete. Práve v ňom je učinené zadosť spravodlivosti, ktorá sa nemohla uskutočniť v nedokonalom pozemskom svete. Náboženstvá hovoria o nebi, pekle a očistci. Kvalita našich pozemských skutkov určuje, či budeme po smrti zažívať šťastie spolu s inými blaženými dušami alebo budeme trpieť muky v pekle v spoločnosti vrahov a zlodejov. Spravodlivosť sa môže udiať už počas života s určitosťou však v posmrtnom živote. Biblia o tom hovorí na viacerých miestach. „Kto mečom bojuje, mečom zahynie. Kto seje vietor, žne búrku. Nesúďte, aby ste neboli súdení. Ako vy meriate iným, tak bude aj vám namerané...“ Človek by však nemal brať spravodlivosť do vlastných rúk. Mal by ju prenechať na to ustanoveným spoločenským inštitúciám ako sú súdy a Bohu. Boh v Biblii hovorí: „Moja je pomsta.“ Človek dokáže len málokedy spravodlivo posúdiť vinu iného človeka, lebo nepozná všetky jeho myšlienky a pocity, nevie, čím všetkým musel prejsť, aké ťažkosti ho viedli k jeho konaniu, nepozná celú jeho situáciu.

Vo východných náukách a ezoterických smeroch západného pôvodu (antropozofia, teozofia, kabala a iné) sa náuka o nadprirodzenej spravodlivosti nazýva karma. Karma v sanskrte znamená čin. Táto náuka hovorí o tom, že každá akcia vedie k reakcii. Každý náš skutok, slovo a myšlienka vedú k adekvátnym dôsledkom. Ako sa do hory volá, tak sa z nej ozýva. Utrpenie alebo šťastie, ktoré dnes človek zažíva je podľa tejto náuky dôsledkom jeho nesprávnych alebo správnych skutkov z minulosti. Keďže človek sa už môže narodiť do dobrej alebo zlej rodiny, prípadne s nejakým fyzickým alebo psychickým hendikepom, predpokladá sa, že už musel vykonať nejaké skutky v nejakom predchádzajúcom živote. Náuka o karme počíta s tým, že človek žije viacero životov. Dôsledky jeho činov sa nemusia prejaviť v tomto, ale aj v niektorom z nasledujúcich životov. Keby sme tieto myšlienky aplikovali na prípad Lászla Csatáryho, tak napr. podľa katolíckej náuky sa dostane s najväčšou pravdepodobnosťou do pekla alebo prinajlepšom do očistca, kde bude musieť určitú dobu trpieť muky, ktoré on spôsobil iným a potom bude môcť očistený vstúpiť do raja. Podľa východných predstáv ho čaká tiež ťažký posmrtný život s tým rozdielom, že sa bude musieť narodiť znovu a bude čeliť ťažkým podmienkam až dovtedy, kým sa ako človek nezmení. Dopadne na neho utrpenie jeho obetí podľa biblického zákona: „Oko za oko, zub za zub.“ Túto spravodlivosť však nevykonávajú ľudia, ale dokonalý karmický zákon.

Všetky náboženské náuky o spravodlivosti by sme mohli zhrnúť pomocou jedinej jednoduchej vety vyjadrujúcej však starobylú múdrosť: Čo zaseješ, to budeš žať. Kto seje bodliaky, ten nemôže očakávať, že bude žať obilie. Keby sa nám podarilo žiakom vštepiť túto starú múdrosť, tak by im to pomohlo rozvíjať vedome zodpovednosti za svoje konanie. Ako hovorí iná múdrosť: Každý je sám strojcom svojho šťastia. Podľa nej je naše šťastie alebo nešťastie dôsledkom nášho konania z minulosti. Úlohou náboženskej náuky o spravodlivosti nie je človeka zastrašiť, ale docieliť, aby si uvedomil zodpovednosť za svoje konanie. Keby si človek uvedomil, že za každý svoj skutok bude musieť niesť zodpovednosť, tak by si ho vždy dvakrát rozmyslel. Práve v dnešnej dobe je potrebné zdôrazňovať zodpovednosť, lebo zažívame krízu zodpovednosti. Človek chce mať rôzne práva a slobody, ale bez zodpovednosti. Skutočne slobodný môže byť však len ten, kto je za svoje konanie schopný niesť zodpovednosť.

Náboženské chápanie spravodlivosti nie je v rozpore so slobodnou vôľou človeka. Človek si nemôže zvoliť následky svojho konania, môže si však zvoliť svoje konanie. Keď už sme vystrelili šíp, nemáme ho vo svojej moci. Ak nechceme, aby šíp trafil nesprávny cieľ, musíme si dať pozor, keď strieľame. Jedna z námietok môže znieť: „Prečo sa odmena alebo trest za naše konanie neprejaví hneď, ale často až po rokoch, v posmrtnom živote alebo v nejakom nasledujúcom pozemskom živote?“ Dôsledky nášho konania sa niekedy prejavia bezprostredne, inokedy nie. Tento odklad je tu preto, aby bola zachovaná sloboda rozhodovania človeka. Keby niekomu, kto sa dopustí krádeže bezprostredne po čine odpadla ruka, nikto by nekradol. Tým by však bola výrazne obmedzená naša sloboda. Nekradli by sme nie preto, že je to nesprávne, ale zo strachu, že by nám odpadla ruka. Z podobného dôvodu ani Boh nezasahuje do ľudského konania. Mnohí sa pýtajú, prečo Boh dopustil holokaust, prečo nezasiahol? Práve preto, že voľba medzi dobrom a zlom je len na človeku a Boh sa potom stará o to, aby každý dostal to, čo si zaslúži. V skratke to vyjadril americký filozof R. W. Emerson slovami: „Konaj, čo chceš, ale zaplať cenu.“ Teda človek sa môže rozhodnúť pre dobro alebo pre zlo, ale ak sa rozhodne pre zlo, musí za to zaplatiť.

Pri téme posmrtného života môže učiteľ využiť knihy R. Moodyho, T. Cheungovej a iných podobných autorov o zážitkoch klinickej smrti alebo knihy M. Foučkovej, T. Dethlefsena... o regresoch do minulých životov. Dôležité je rozlíšiť kvalitnejšiu literatúru založenú na systematickom a kritickom spracovaní dát od menej kvalitnej založenej viac na špekulácii, fantázii a nedostatku kritického myslenia. Využiť sa dajú (skôr na strednej škole) aj beletristické diela ako Danteho Božská komédia, Goetheho Faust, niektoré Andersenove rozprávky alebo rôzne knihy mŕtvych (najznámejšie sú egyptská a tibetská). k dispozícii je už aj viacero kvalitných filmov na dvd alebo dostupných na youtube. Brazílsky film Náš domov o posmrtnom živote obsahuje obzvlášť silné morálne posolstvo.

Výhodou náboženského svetonázoru v porovnaní s ateistickým je viera, že dianie vo svete je v konečnom dôsledku spravodlivé a nakoniec sa všetko na dobré obráti. Aj zlo napokon poslúži k nejakému dobrému účelu. Božie mlyny melú pomaly, ale isto. Ateista musí prijať, že dianie vo svete je nespravodlivé a tak isto je pre neho ťažké nájsť nejaký konečný zmysel života. Väčšina ateistov to však berie ako prejav vnútornej sily alebo odvahy. Viktor Frankl sa vyjadril, že dnešný človek netrpí psychickými problémami ani tak kvôli potláčaniu sexuality, ako skôr kvôli tomu, že nevidí vo svojom živote zmysel. Poprední predstavitelia ateistickej vetvy existencializmu J. P. Sartre a A. Camus považovali ľudskú existenciu za nezmyselnú, absurdnú. Pre človeka je však ťažké žiť, keď vo svojom živote nevidí žiadny zmysel, keď nechápe, prečo je na zemi, aký účel má jeho život, čo sa od neho očakáva. Najťažšie sa vyrovnávame s takým utrpením, ktorého zmysel nepoznáme.

Náboženstvo pomáha človeku aj pri zodpovedaní otázky zmyslu života. Náboženstvo nechápe život človeka ako niečo nezmyselné a náhodné. Človek je podľa väčšiny náboženstiev duchovnou bytosťou, ktorá má fyzické telo a je tu zemi preto, aby naplnila svoje jedinečné poslanie, ktoré môže byť u každého rôzne, aby zdokonalila svoj charakter, aby pracovala na zlepšení sveta. Podľa toho, ako to napĺňa, je po smrti braná na zodpovednosť. Podľa staroegyptskej knihy mŕtvych kladú duši zomrelého pri posmrtnom súde jednu základnú otázku: „Robil si radosť druhým a mal si radosť?“ Cieľom človeka je dospieť k spáse, ktorá spočíva v zotrvaní v duchovnom svete blaženosti a jednotlivé náboženstvá sa líšia v tom, či človek môže dosiahnuť spásu už po jednom alebo až po mnohých životoch strávených na zemi.

Moderné predstavy o etických hodnotách a normách ako o spoločenskom konštrukte znižujú ich vážnosť. Človek berie morálku vážnejšie ak verí, že pochádza od Boha alebo má prirodzený pôvod a jej dodržiavanie či porušovanie je nasledované prirodzene odmenami a trestami, ako keď ju považuje len za výtvor ľudí (ich dohody), pred ktorých nedokonalou spravodlivosťou môže uniknúť (viď prípad Csatáry).

V súčasnosti beží v médiách kampaň „Zober loptu, nie drogy!“ Táto kampaň má určite svoj zmysel, lebo ponúka mladým ľuďom ako alternatívu k drogám športové vyžitie. Drogy prinášajú človeku rôzne euforické zážitky spojené víziami alebo halucináciami a pri športe môže prežiť tiež veľa radostných pocitov hoci bez halucinácií. Pri fyzickej námahe sa vylučujú endorfíny a už len to, že máme nejaký cieľ a pri jeho napĺňaní dokážeme prekonať svoju pohodlnosť, zvíťaziť sami nad sebou, nám prináša dobrý pocit zo života. Pre mnohých mladých ľudí z neharmonického rodinného prostredia je práve šport tou nádejou. V Brazílii každý chudobný chlapec sníva o tom, že sa stane profesionálnym futbalistom a zarobí veľa peňazí. Niekedy však mladí svojím experimentovaním s drogami, alkoholom alebo promiskuitným sexom nevedome hľadajú nejaký hlbší duchovný rozmer, hľadajú transcendenciu, duchovný zážitok, možno by sme mohli povedať, Boha. Preto dôležitým faktorom drogovej prevencie prípadne aj liečby všetkých druhov závislostí by mohla byť náboženská spiritualita. Bolo by príliš ambiciózne, keby sme chceli od etickej výchovy, aby prinášala žiakom duchovnú skúsenosť, ale čo môže urobiť je, že pred nimi aspoň otvorí tento nový duchovný horizont, aby sa potom mohli vedome vysporiadať so svojou túžbou po hlbšom duchovnom živote, aby nehľadali nevedome Boha v drogách, kde ho nenájdu, ale v autentickom duchovnom živote.

Mnohé indiánske kultúry využívali drogy a halucinogénne látky ako prostriedok na vyvolanie náboženského zážitku. Tabak bol tiež súčasťou náboženských rituálov. Napriek tomu medzi indiánmi neexistovala závislosť na tabaku a drogách. Bolo to spôsobené pravdepodobne tým, že drogy boli začlenené do náboženských rituálov a prepojené tak s vyšším rozmerom života. Indiáni pristupovali k drogám s inou motiváciou než my. Pre nich boli súčasťou náboženstva a ako také pod kontrolou, pre nás predstavujú drogy únik pred problémami, nudou a prázdnotou života.

Praktizovanie náboženskej spirituality na vyššom stupni vedie k vnútornej vyrovnanosti a pocitu šťastia. Aby človek tento stav dosiahol, musí byť schopný niečo pre to obetovať, podstúpiť určitú disciplínu, zvládať úspechy aj neúspechy, učiť sa vytrvalosti a trpezlivosti. Pre človeka, ktorý to dokáže platí, že jeho práca prináša „koláče“. Narkoman však berie drogu preto, aby dospel k tomuto cieľu bez toho, aby musel vynaložiť potrebnú námahu. Chce mať „koláče“, ale bez toho, aby musel pracovať. Keďže nič hodnotné nemôžeme získať bez vynaloženia námahy, získa narkoman len napodobeninu šťastia, čo sa ukáže naplno v postupnom rozklade jeho osobnosti. Skutočné šťastie človeka nerobí závislým, ale ho oslobodzuje, napomáha rozvoju osobnosti.

Keď sa nejaký horolezec vráti z expedície z Himalájí, na ktorej vystúpil na Mount Everest, je považovaný za hrdinu, pozývajú ho do televízie, rozhlasu, robia s ním rozhovory novinári, chodí na besedy do škôl. Je to preto, lebo dokázal niečo výnimočné. Nejde ani tak o to, že bol na vrchole najvyššej hory sveta, ale skôr o to, že podstúpil náročnú cestu, na ktorej riskoval život. Keby sa niekto nechal na vrchol Everestu odviesť pohodlným vrtuľníkom, tak by nemohol byť považovaný za hrdinu. Síce sa dostal presne na to isté miesto ako horolezec- hrdina, lenže jeho spôsob ako sa dostal hore nebol práve hrdinský. Na vrchole hory nie je zvyčajne nič zvláštne, keď je zlé počasie, tak nemajú horolezci ani výhľad. Ide však o to, že pri výstupe na horu prekonali sami seba, svoju pohodlnosť, svoj strach, dotkli sa hraníc svojich možností, čelili riziku, že to nemusí vyjsť a dokonca sa už nemusia

vrátiť domov. Narkoman sa podobá človeku, ktorý sa na vrchol nechá vyviesť vrtuľníkom. Aj on chce dosiahnuť vrchol, chce byť šťastný, ale podvádza, chce oklamať život, ktorý od človeka vyžaduje úsilie, prácu, a preto musí za svoje podvádzanie zaplatiť. Narkoman nie je žiadny hrdina.

Učiteľ etickej výchovy by pri téme náboženstvo v etickej výchove mohol pôsobiť aj v zmysle drogovej prevencie. Mohol by žiakom primerane ich chápaniu predstaviť život aj ako cestu hľadania posledného transcendentného zmyslu života a hľadania jednoty všetkých vecí. To sú vlastne ciele náboženskej spirituality. Keď sa človek stane v tomto smere vedome hľadajúcim, nebude mať potrebu hľadať náhradné riešenie v drogách. Dôležitou súčasťou náboženskej cesty je aj praktizovanie duchovných cvičení vo forme modlitby, meditácie a rituálov. Preto by súčasťou vyučovania mohol byť aj nácvik jednoduchej meditácie alebo relaxácie. Môže ísť o autogénny tréning alebo nejaké duchovné cvičenie kresťanského, budhistického alebo iného pôvodu.

Slovenský katolícky disident Silvester Krčméry čelil krutému psychickému a fyzickému týraniu v komunistickom väzení začiatkom päťdesiatych rokov takým spôsobom, že si v duchu prechádzal pravidelne jednotlivé časti katolíckej omše a pravidelne sa modlil. Duchovné cvičenia umožňujú človeku sústrediť sa, odtiahnuť svoju pozornosť od každodenných problémov a potom k nim pristúpiť s väčším odstupom a jasnou mysľou. C. G. Jung venoval veľkú pozornosť psychologickej analýze náboženských rituálov a najmä katolíckej omše. Videl v nich dôležitý faktor nášho osobnostného vývoja a duševného zdravia. Napr. pohrebný rituál nám pomáha vyrovnať sa so smrťou blízkeho človeka. Je to forma ritualizovanej rozlúčky.

Okrem meditácie má pozitívny vplyv na duševný stav človeka aj modlitba. Asi nemôžeme požadovať od dieťaťa z rodiny bez náboženského vyznania, aby sa modlilo „Verím v Boha“ alebo „Zdravas“. Existujú však vhodné neutrálne modlitby, ktoré môže odriekať aj ateista. Takou je napr. krátka budhisticko- hinduistická formulka „Nech sú šťastné všetky bytosti!“. Dokonca je možné pristúpiť k vytvoreniu vlastnej modlitby. Napr. „Nech sú moji rodičia zdraví, nech sa im darí v práci... Ďakujem za všetko, čo dostávam pre uspokojovanie svojich potrieb...“ Účel modlitby môže splniť aj nejaká neutrálna formulka, ktorú sa človek naučí naspamäť a v určenom čase ju niekoľkokrát nahlas alebo v duchu opakuje. Ide predovšetkým o sústredenie, ale ak má formulka, ktorú opakujeme nejaký pozitívny význam, tak to jej účinok ešte posilňuje.

Žiaci sa môžu cvičiť aj v konaní dobrých skutkov, pričom môže ísť aj o maličkosti. Dôležité je, aby to bolo niečo, čo sa od nich nevyžaduje, čo nemusia robiť a robia to z vlastnej iniciatívy. Môžu poliať doma kvety, ísť nakúpiť namiesto mamy, pomôcť mladšiemu súrodencovi s učením alebo sa s ním pohrať. Ešte lepšie je, keď si žiaci zvolia aktivitu, do ktorej sa im nechce, lebo vtedy posilňujú aj svoju pevnú vôľu. Pozitívny vplyv na našu osobnosť môže mať aj úplne jednoduchá na prvý pohľad neužitočná činnosť, ktorú nemusíme robiť a vykonávame ju so sústredením. Môžeme si rozviazať a znovu zaviazať šnúrky na topánkach, nasadiť a opäť zložiť hodiny z ruky a pod. Aj keď takáto činnosť nemusí mať žiadny praktický úžitok (pri jej vykonávaní nedosahujeme žiadny zisk) ani ju nerobíme z niekoho príkazu, ale slobodne, z vlastnej iniciatívy, posilňuje práve preto naše sebauvedomenie.

Ak sa učiteľ etickej výchovy rozhodne pre nejakú formu nácviku relaxácie alebo meditácie, mal by zvoliť, čo najjednoduchšie cvičenia s dobou trvania maximálne 10 až 15 minút. V tomto prípade platí zásada: Menej je niekedy viac. Vhodné sú meditácie spojené s vizualizáciou prírody, s pozorovaním prírody alebo so sústredeným pozorovaním zmyslových vnemov. Učiteľ by mal so žiakmi realizovať iba také cvičenia, ktoré sám viackrát vyskúšal. Iba v takom prípade ich bude schopný

usmerniť. Dôležitá je tiež klíma v triede a prevládajúce osobnostné zameranie žiakov. V triede, kde je viac žiakov s poruchou pozornosti bude nácvik relaxácie náročnejší. Tak isto v triede, kde žiaci sú orientovaní prevažne extrovertne na fyzické aktivity ako je šport. Aj pre nich však môže byť relaxácia spestrením vyučovania. Učiteľ by sa mal vyvarovať zložitejších jogínskych alebo iných meditácií, ktoré by mohli žiakom s nejakými psychickými problémami uškodiť. Pre časť detí by mohol byť nácvik relaxácie impulzom, aby sa o duchovné cvičenia v budúcnosti zaujímali hlbšie.

Morálne normy a hodnoty v náboženstve na etickej výchove

Morálka tvorí čosi ako chrbtovú kosť človeka,ale aj spoločnosti ako takej. Preto sa o človeku bez morálky hovorí ako o človeku bez chrbtovej kosti. Mnohé problémy súčasného sveta aj v ekonomickej alebo politickej sfére by sme mohli vystopovať až k morálnej sfére. Dochádza k relativizovaniu morálnych pravidiel a hodnôt. Morálne pravidlá by sme mohli prirovnať aj k dopravným predpisom. Úlohou dopravných predpisov je zabezpečiť bezpečnosť a plynulosť cestnej premávky. Neboli vytvorené pre to, aby nás obmedzovali. Obmedzenia sú tu pre naše dobro, našu bezpečnosť. Rovnako tak morálne pravidlá nás majú chrániť a umožniť nám bezpečne prejsť životom. Keď niekto poruší morálne pravidlá, je to ako prekročenie rýchlosti na ceste a hrozí karambol, z následkov ktorého sa môže spamätávať veľmi dlho.

V náboženstvách sa chápu morálne pravidlá ako dané človeku Bohom alebo ako prirodzené zákony života, za ktorých porušenie musí človek zaplatiť. Ak vložíme ruku do ohňa, spálime sa. Je to prirodzený dôsledok chybného konania a nemusí tu byť ani niekto, kto by nás za to potrestal. Človek žne, to čo zasial svojím konaním v minulosti.

Prirodzenou potrebou človeka je byť šťastný. Každý človek chce byť šťastný a vyhnúť sa utrpeniu. Nie každý však vie, čo k šťastiu vedie. Niektorí uvažujú len z krátkodobého hľadiska. Z krátkodobého hľadiska nás môže šťastnými spraviť aj droga. Z dlhodobého hľadiska však vedie k utrpeniu. Na druhej strane poctivá práca je z krátkodobého hľadiska namáhavá, ale v dlhšom časovom horizonte prináša šťastie. Podobne je to s dodržiavaním morálnych pravidiel. Poctivý človek môže utrpieť škodu, kým nepoctivcovi sa darí, ale podľa náboženského chápania spravodlivosti sa to v budúcnosti otočí. Nepoctivec bude v budúcnosti žať plody svojich činov a teda trpieť. Lenže on trpieť nechce, lebo aj on chce byť tak ako všetci ľudia šťastní. Problém je v tom, že sa k šťastiu rozhodol ísť po ceste, ktorá k nemu nevedie. Keby bol uvedomelejší, keby vedel predvídať dôsledky svojich činov, správal by sa morálne.

Napriek určitým rozdielom v chápaní morálky sa jednotlivé náboženstvá na základných pravidlách zhodnú. Všetky náboženstvá uznávajú zlaté pravidlo „Nerob iným to, čo nechceš, aby oni robili tebe!“. Všetky náboženstvá odmietajú krádež, vraždu, klamstvo, neveru, ohováranie, promiskuitu atď. Naopak kladú dôraz na lásku, súcit, toleranciu, pohostinnosť, charitu, pomoc, ohľaduplnosť, materiálnu skromnosť... Učiteľ môže viesť žiakov k hľadaniu podobností v chápaní morálky jednotlivých náboženstiev. Od morálnych pravidiel treba odlíšiť zvyky, rituály a sviatky. Napr. kresťania svojich mŕtvych pochovávajú do zeme. V Tibete je zase zvyk mŕtve telo rozsekať a nechať napospas divým zverom. Tento zvyk súvisí s tým, že v Tibete je na pochovávanie do zeme príliš kamenistá alebo zmrznutá zem a na spopolnenie je tam zase príliš málo dreva. Špecifikom niektorých náboženstiev je vykonávanie obriezky. Väčšinou ide o náboženstvá rozšírené v oblastiach, kde je alebo bol sťažený prístup k vode a teda k hygiene. V náboženstvách v severných oblastiach sa

obriezka nevykonáva. Na týchto príkladoch môžeme vidieť, že určité špecifické praktiky jednotlivých náboženstiev súvisia aj s geografickými podmienkami.

Centrálnym pojmom etickej výchovy na Slovensku je pojem prosociálnosti. Tento pojem má svoju paralelu v kresťanskom pojme lásky k blížnemu a je ním aj do istej miery inšpirovaný. Kniha Etická výchova od Rocheho Olivara obsahuje viacero myšlienok inšpirovaných náboženstvom. Kresťanský pojem lásky k blížnemu je širší ako pojem prosociálnosti, a preto by mohla byť hodina venovaná téme lásky k blížnemu vhodným rozšírením učiva.

Pravdepodobne najvhodnejšou náboženskou hodnotou, ktorej by sme mali na etickej výchove venovať pozornosť je kresťansky chápaná láska k blížnemu, ktorú by sme mohli doplniť o budhistické chápanie súcitu, ktoré má blízko k empatii. Z výskumov študentov etickej výchovy v rámci diplomových prác vyplýva, že žiakov zaujímajú najmä témy rodina, partnerské vzťahy a sexualita. Preto by sme mohli aplikovať náboženské chápanie lásky na uvedené oblasti nášho života. Učiteľ má pri tejto téme veľký priestor na to, aby naučil žiakov rozlišovať medzi falošnými podobami lásky prezentovanými masmédiami a skutočnou láskou. Ak nejaký žiak alebo žiačka sleduje telenovely alebo denné seriály, môže nadobudnúť dojem, že pravá láska sa prejavuje žiarlivosťou. Žiarlivosť však nie je prejavom lásky, je to prejav egoizmu, snaha vlastniť druhého, ktorá vstupuje do našich vzťahov. Televízne seriály často pracujú so žiarlivosťou, lebo sa snažia upútať divákov vyhrotenými emóciami. Žiak by mal pochopiť, že láska sa neprejavuje tým, že si dá vytetovať meno partnera na rameno, ale ako povedal Chesterton, starosťou o dobro druhého. Nemusí sa prejavovať veľkými gestami, ktoré často práve nedostatok lásky zakrývajú, ale aj maličkosťami. Láska znamená byť pripravený pre druhého niečo obetovať, zrieknuť sa svojho vlastného pohodlia. Vo vzťahu rodiča k deťom platí, že ak rodič niečo dieťaťu odoprie, nemusí to znamenať, že ho nemá rád, pretože tým možno sleduje jeho dobro. Ak máme niekoho radi, nemusíme mu ešte vo všetkom vyhovieť.

Náboženstvo a spiritualita majú veľa toho povedať k partnerským vzťahom. Veľké množstvo rozvodov a chaos v partnerských vzťahoch svedčia aj o tom, že sa zo vzťahov vytratil duchovný rozmer a jeho miesto zaujalo seba presadzovanie- egoizmus. Hodnotný pohľad na problematiku partnerských vzťahov z hľadiska spirituality ponúka kniha Láska a sexualita od M. O. Aivanhova.

Ako povedal C. G. Jung, ideály potrebujeme nie na to, aby sme ich dosahovali, ale na to, aby nám ukazovali smer. Nemusíme ich dosiahnuť, stačí, že sa o to usilujeme. Nie každý má potenciál na to, aby sa mohol priblížiť náročným morálnym ideálom náboženstva. Aj láska k blížnemu je len ideál, o ktorý by sme sa mali usilovať. Ak by sa niekto priblížil tomuto ideálu, stal by sa svätcom. Každý však môže napredovať podľa svojich možností. Ak už nedokáže mať všetkých rád, aspoň môže zaujať postoj neubližovania, neškodenia druhým. Ak nevie niekomu preukázať dobro, nejako mu prospieť, mal by sa snažiť o to, aby mu potom neubližoval. Pre koho je láska príliš vzdialeným ideálom, môže sa orientovať na také hodnoty ako pravda alebo spravodlivosť.

Jeden z dôvodov, prečo ľudia odmietajú vysoké morálne ideály náboženstva je, že sa im zdajú príliš vzdialené. Na každého sú však kladené iné požiadavky podľa jeho schopností. Keď športovec pripravujúci sa na olympiádu preskočí latku vo výške 200 cm, tak mu jeho tréner vynadá, že netrénuje dosť tvrdo. Na druhej strane, ak nejaký začiatočník skočí do výšky 180 cm, ten istý tréner ho pochváli a povzbudí do ďalšieho tréningu, aby rozvíjal svoj talent. Niekto je kritizovaný za 200 cm, lebo je to pod jeho možnosti, iný pochválený za 180 cm, lebo takýmto výkonom prekonal sám seba. Preto, keď niekto žije ako slušný človek, môže to byť málo, pokiaľ má potenciál na to, aby sa stal

svätcom. U iného môže byť naopak úspech, ak ovládne svoju potrebu kradnúť alebo sklon k fyzickej agresivite.

Elementárnym prejavom lásky je aj to, keď druhému vedome neubližujeme a dávame mu priestor na to, aby žil slobodne svoj vlastný život.

Záver

Predmet etická výchova síce nie je konfesionálne orientovaný, no napriek tomu má náboženstvo v jeho obsahu svoje miesto. Dnes neexistuje taká zhoda v náboženských otázkach ako pred dvesto alebo tristo rokmi. Treba rešpektovať rôzne kresťanské a iné vyznania ako aj ateistov a agnostikov. Preto by nebolo korektné, keby sme tému náboženstvo prezentovali len z hľadiska jednej konfesie, ale nemôžeme zvoliť ani taký postoj, ktorý jednoznačne preferuje náboženskú vieru pred ateizmom. Nie je ľahké vyhovieť všetkým názorovým prúdom v našej spoločnosti. Snaha o neutralitu a objektivitu je tiež len ideál, o ktorý by sme sa mali napriek tomu snažiť. Ak už by sme mali preferovať nejaké náboženstvo resp. pohľady nejakého konkrétneho náboženstva, potom by to malo byť kresťanstvo, pretože jeho etické učenie je pravdepodobne najprepracovanejšie a najviac formovalo našu kultúru. O náboženstve by sme mali teda učiť predovšetkým v informatívnej rovine, neučiť náboženstvo (na to je určená náboženská výchova), ale učiť o náboženstve z hľadiska etiky. Ak niekomu vnucujeme náboženské presvedčenie, vedie to z jeho strany väčšinou len k väčšiemu odporu. Aby učiteľ dosiahol nemanipulatívny prístup, mal by si robiť reflexiu svojho postupu, pýtať sa sám seba, či netlačí deti k tomu, aby prijali názor, ktorý je jemu sympatický. Je pravdepodobné, že téme náboženstvo budú väčšiu pozornosť venovať učitelia, ktorí sú sami nábožensky založení alebo majú o náboženstvo hlbší záujem. Väčšinou je to tak, že rodičia vychovávajú deti vo svoje viere, ale aj oni by mali rešpektovať, ak sa ich dospievajúce dieťa rozhodne inak, než ako si oni želajú.

Ak budú mať žiaci o to záujem (a realita je taká, že často majú), učiteľ môže vyjadriť aj svoj názor, povedať, čo mu verí. Je v poriadku názor vyjadriť, nie je v poriadku ho vnucovať. Je lepšie, keď učiteľ vedome vyjadrí svoj názor ako keby sa tváril absolútne nestranne akoby ani nebol súčasťou výchovnovzdelávacieho procesu a podvedome žiakom podsúval svoje názory.

Učitelia etickej výchovy, ktorí si v rámci projektu Inovácia kľúčových kompetencií učiteľov etickej výchovy vybrali tému Náboženstvo v etickej výchove spracúvali témy: Civilizačný význam náboženstva, Náboženská tolerancia, Láska ako základná náboženská hodnota, Náboženské zdôvodnenia etiky a Náboženské osobnosti ako morálne vzory. Zoznam tém, ktoré by sa dali spracovať v rámci hlavnej témy by sme mohli ešte rozšíriť o ďalšie: Medzináboženský dialóg, Vzťah medzi vedou a náboženstvom (tu by sa dali spomenúť príklady mnohých veriacich vedcov), Sociologický význam náboženstva (vplyv náboženstva na kriminalitu, drogové závislosti, zdravie), Hodnota viery v náboženstve, Zmysel života, Náboženstvo v našich dejinách a iné.

Učitelia etickej výchovy si kládli za cieľ zistiť úroveň vedomostí o náboženstve a prosociálnych schopností ako sú empatia alebo tolerancia a následne vplyv inovatívnych metód výuky na ich zlepšenie. Vo všetkých prípadoch bolo zaznamenané zlepšenie úrovne vedomostí o náboženstve a prosociálnych schopností. Skúsenosť učiteľov ukazuje, že ak sa téme náboženstvo venuje primeraná pozornosť, stretáva sa u žiakov s väčším záujmom než to bolo doteraz.

Táto práca bola podporovaná Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe zmluvy č. APVV-0690-10.

Zoznam bibliografických odkazov

Aivanhov, M. O. 1999. Láska a sexualita. Sophia, 1999.

Aivanhov, M. O. 2004. Člověk strújcem svého osudu. Prosveta, 2004

Aivanhov, M. O. 2003. Semena štěstí. Prosveta, 2003

Biblia. 2009. Ikar, 2009

Bugár, J. 2012. Náboženstvo v etickej výchove. PF UMB, 2012

Dalajlama. 2010. Moje duchovní pouť životem. Argo, 2010

Frankl, V. 2011. Hľadanie zmyslu života. Eastone Books, 2011

Skarnitzl, R. 2000. Výroky Šrí Ramakrišny. Onyx, 2000

Tomský, A. 2007. Moudrost a vtip G. K. Chestertona. Karmelitánské nakladatelství, 2007

UMENIE V ETICKEJ VÝCHOVE

Brigita ŠIMONOVÁ

LITERÁRNA POSTAVA AKO NOSITEĽ ETICKÝCH HODNÔT

Brigita.simonova@umb.sk

LITERÁRNA POSTAVA AKO NOSITEĽ ETICKÝCH HODNÔT

Brigita ŠIMONOVÁ

Abstrakt: Umelecké dielo ako fenomén, v ktorom sa viažu a navzájom prepájajú prvky estetické, filozofické, etické, emocionálne a aj formatívne. Literatúra ako súčasť umenia a jej postavenie a možnosti v etickej výchove. Literatúra ako obraz modelov ľudského správania sa v situáciách. Modelovanie literárnych postáv s upriamením sa na ich konanie. Umenie a v ňom literatúra ako zachovanie ľudských posolstiev od svojho vzniku. Autorovo posolstvo o svete a človeku cez konanie postáv v situáciách. Konanie postáv ako indikátor kvality človeka. Výber literárnych diel pre etickú výchovu s prepojením na preberanú tému. Žánrová variácia na základe jednotlivých stupňov vzdelávania. Od ľudovej rozprávky a drobných folklórnych žánrov k náročnejším textom. Literárne postavy vo filmovom spracovaní. Výtvarné dielo ako motivačný prvok v prepojení na témy etickej výchovy. Metodika práce s literárnym textom na hodinách etickej výchovy. Reflexia, tvorivá dramatika, tvorivé písanie.

Kľúčové slová: Pedagogická diagnostika, etická výchova, učiteľ sekundárneho vzdelávania, rozvoj kompetencii žiaka, diagnostické kompetencie učiteľov etickej výchovy.

Umelecké dielo chápeme ako estetický fenomén, v ktorom sa na seba viažu a navzájom sa prepájajú, podmieňujú prvky poznávacie, filozofické, etické, formatívne, emocionálne, estetické a rekreatívne. Výsledný tvar je podmienený mierou talentu autora, jeho tvorivou skúsenosťou, pripravenosťou a schopnosťou vypovedať cez umelecký obraz o svete a človeku v ňom. V zjednodušenej podobe naznačíme identifikátory druhov umenia, s ktorými budeme pracovať a ktoré možno využiť v etickej výchove.

Literatúra je súčasťou umenia. Umelecké dielo môžeme chápať ako vec, ako obraz, ako výraz, ako znak, ako model. Má teda znakovú štruktúru. Je špecifickým odrazom skutočnosti a sprostredkúva informácie, ktoré nie je možne odovzdať inak. Myšlienky sa odovzdávajú prostredníctvom znakov a pravidlami ich kombinovania.

Literatúra má tri základné druhy: lyriku, epiku a drámu . Lyrika využíva hlásky, slová, obrazy a figúry, verš, prozódiu, intonáciu, kompozíciu a ich kombinácie (je to monológ).

Epika je založená na sujete, čo je organizácia jeho prvkov ako je rozprávač, čas, priestor postava a dej v texte . Je to spojenie dialógu a monológu.

Dráma využíva dialóg ako základný prostriedok.Dramatické umenie sa primárne realizuje v scénickom priestore, v ktorom sa pohybuje herec.

Aj filmové umenie pracuje so slovom cez scenár a dialógy. Ide teda o druh dramatického umenia so špecifikom výrazových prostriedkov. Základným vyjadrovacím prostriedkom filmu je kinematografický obraz realizovaný v hereckej akcii, v pohybe kamery v priestore. Kinematografický obraz je tvorený kamerou, celok je komponovaný v radení záberov, čo je najmenšia jednotka filmu.

Čo má s uvedeným spoločné etická výchova? *Dieťa si hierarchiu hodnôt, ktorá sa stane základom pre etický rozmer jeho osobnosti, ešte iba vytvára. Do procesu jeho tvorby má schopnosť zasiahnuť umelecká literatúra, predovšetkým v oblasti abstraktných humánnych kvalít, ktoré práve literárny umelecký obraz dokáže konkretizovať a v tom zmysle sprostredkovať so zážitkovo-emocionálnou intenzitou. V umeleckej literatúre sú spoločenské a a ntropologické hodnoty zašifrované, ukryté v modeloch správania, cítenia, konania postáv. Recipient literárneho obrazu ich dešifruje, interpretuje a na základe estetického zažitia, teda synergického pretavenia ich pojmovej podstaty cez kognitívnu i zážitkovo-emočnú sféru – na tom pozadí sa potom s nimi identifikuje. Aj dispozícia k tomuto procesu sa u dieťaťa vyvíja postupne. (*Stanislavová, 2013, s. 8)

Predmet etická výchova súvisí s etikou, čo je podľa známych prameňov ideálny celok princípov, ktorými sa riadi ľudská spoločnosť, je to súbor pravidiel a noriem ľudského správania sa. Od detstva človek tieto pravidlá dostáva sprostredkovane cez výchovu v rodine, v škole, v spoločnosti. Ako ich príjme a rešpektuje, to už je vlastne o tom, aký človek bude. V súvislosti s ľudskou bytosťou možno hovoriť o etickom IQ (S. Einhorn) o jeho schopnosti konať dobro. Čo obrazne možno zhrnúť do hodnoty ľudskej bytosti, ktorej kvality určuje v spoločnosti rešpektovanie pravidiel, schopnosť analyzovať svoje a iných činy s dôsledkami, mať svedomie a schopnosť empatie. a toto všetko má v programe etická výchova na rôznych stupňoch vzdelávania v závislosti o veku žiaka.

Niet azda vhodnejšieho predmetu, kde sa dajú zmysluplne využívať literárne a dramatické aktivity, ako je etická výchova. Samozrejme pre žiaka v etickej výchovy nie je dôležitá komplexná interpretácia diela ani jeho teoretické druhovo-žánrové zázemie. V prípade vyučovania využíva učiteľ literárne, či iné umelecké dielo čiastkovo v súlade s témou hodiny či bloku, v ktorom projekt na etickej výchove realizuje.

V niektorých aspektoch sa ciele etickej a literárnej výchovy môžu aj zhodovať. V kognitívnej rovine je to však v etickej výchove ako vedľajší aspekt. Cieľ, ako je porozumenie textu, je však spoločný, i keď nejde o porozumenie v estetickej rovine. Žiak je však tá istá bytosť na slovenskom jazyku a literatúre ako aj na etickej výchove a vedomosti získané prierezovo samozrejme v jeho hlave fungujú. Spoločným cieľom môže byť aj hodnotenie a to najmä s požiadavkami na rozvoj kritického n myslenia a zároveň rozvíjanie komunikačnej kompetencie je dôležité v oboch predmetoch. Čo je však rozdielne, je pridaná hodnota- zážitkovosť a emocionalita alebo rozvoj empatie v zosilnenej miere. Interpretácia textu v etickej výchove však smeruje nie k prostriedkom tvorby textu ale jednoznačne k silnému účinku cez zážitok a prenos etického problému postavy na svoj vlastný problém a na riešenia vlastných problémov a situácií. Podľa Františka Miku literatúra čerpá zmysel a oprávnenie svojej existencie zo svojho spoločenského bytia a fungovania.

Etická výchova ako predmet vstúpila do primárneho vzdelávania začiatkom deväťdesiatych rokov minulého storočia. Príprava učiteľov sa realizovala v rekvalifikačných kurzoch a až potom, keď sa ako študijný program otvorila na pedagogických fakultách sa vytvorili možnosti na rozširujúce štúdium. Etická výchova je predmet, ktorého komplexnosť zastrešujú také vedné disciplíny ako sú filozofia, etika, sociológia, psychológia, pedagogika a sociokultúrne kontexty. Ide teda o prierezovosť. Uvedené a dosť komplikované teoretické východiská predmetu môžu viesť k tomu, že sa na úkor aplikácie do praktického osvojovania si étosu pracuje iba s poznatkami. Toto však má byť v pozadí učiteľovej prípravy na etickú výchovu, má byť v nadhľadovej rovine, ktorú žiak sníma ako sprostredkovanú podľa kvality vyučujúceho. Učiteľ si nemôže používať etickú výchovu na osvojovanie si poznatkov z iných predmetov. No v iných predmetoch prirodzene môžu i musia fungovať etické aspekty.

Hlavným cieľom etickej výchovy je prosocionálnosť, vnej personalizácia, socializácia a kultivácia človeka, teda výchova žiaka ako tvora spoločenského k hodnotám v mravnej rovine. Samozrejme etická výchova nemá šancu osve zabezpečiť tento cieľ. Na ňom sa podieľajú mnohé faktory. My sa sústredíme na to, čo je v rukách učiteľa, na jeho metodiku práce s možnými nástrojmi, ktoré môžu napomôcť splneniu hlavného cieľa . Jeho naplnenie sa však realizuje v celom živote jednotlivca, v jeho konaní a nemožno ho merať iba tu a teraz.

Uviedla som v predchádzajúcich riadkoch, že hlavným cieľom etickej výchovy je prosociálnosť. Do toho patrí žiakova schopnosť komunikovať, mať úctu ku každému človeku a vedieť pozitívne hodnotiť ľudí, no zároveň vedieť vyjadriť na ich adresu kritický názor, byť empatický, vedieť vyjadriť svoje city, využiť reálne a zobrazené vzory, byť kreatívny, byť asertívny.Ak v sumári kompetencií, ktoré má žiak získať v procese vzdelávania, je komunikačná kompetencia, v etickej výchove ide o schopnosť vyjadriť názor, vedieť pozorne počúvať, poznať základné prvky komunikácie verbálnej a nonverbálnej. Všetky uvedené aspekty môžeme budovať za pomoci umenia v rôznych aktivitách. Ak sme spomenuli reálne a zobrazené vzory, takisto sa dá využiť hore uvedené . Obrovský priestor na to nám však ponúka práve literatúra. a v spojení s prvkami tvorivej dramatiky predstavuje skutočne výborný nástroj, pretože v ňom funguje to, čo napomáha transféru do duše človeka: zážitok.

Lebo treba, aby dej bol bez toho, že by sa dial pred očami, tak usporiadaný, aby ten, kto ho počúva, ako sa udalosti odohrávajú, aj trpol, aj prejavoval súcit už zo samého deja... (Aristoteles: Poetika. Martin 2009)

Etická výchova nemôže fungovať iba ako prezentácia téz o morálke, ako ponuka právd a príkazov. Ak má vstúpiť do života, musí žiak isté situácie zažiť na vlastnej koži. Umenie ako také otvára možnosti do vstupu spoločnosti cez jej étos - mravný základ, ktorý má svoje dimenzie v rovine pozitívnej i negatívnej a je prostriedkom na vyjadrenie emócií. Minulosť a história dokladujú, že umenie je hodnotou, ktorá zachováva ľudské posolstvá.

1.2. Literatúra nepochybne patrí k druhom umenia, ktoré majú v etickej výchove svoje miesto. Jej možnosti sú rozsiahle a na každú tému si možno nájsť niečo, čo môže učiteľovi pomôcť. Literatúra ponúka hotové modely správania sa v rôznych životných situáciách, ponúka prosociálne modely postáv i protispoločenské typy a analyzuje príčiny ich konania. Dôležité je, že nám ich nepodáva v chladných definíciách, ale prostredníctvom umeleckého obrazu pôsobí na emócie a cez ne na etické postoje, a tak sa dostávajú do citovej pamäti prijímateľa. a o to by v etickej výchove malo ísť, aby ten, na ktorého je nasmerovaná, nielen vedel, ale aj cítil, čo je dobré a správne, ľudsky dôstojné a naučil sa podľa toho žiť a konať.

Pre etickú výchovu je podstatné identifikovať konanie postáv, lebo to je hlavný indikátor kvality človeka. Z aspektu socializácie jednotlivca a určovania etických kvalít človeka je toto prvok, ktorému je potrebné venovať najväčšiu pozornosť. Je to dôležité v tomto čase, keď sa v spoločnosti dejú také veci ako nepotrestanie podvodníkov, ktorí veselo užívajú svoje majetky a práve tí sa môžu stať deťom negatívnym, no pre ne z aspektu komercionalizovaného sveta, pozitívnym vzorom. Za dôležité možno považovať aj odkrývanie motivácie konania jednotlivých postáv. Dôležitá je aj sebareflexia.

Dominantnou v tomto kontexte je literárna postava. Podľaj. Peterku (Teorieliteraturyproučitele. Trtei vydanie. Jilovište 2007): *Literární postava (někdytéž osoba) je každá bytost, která účinkuje v rámci příběhu a představuje téma člověka (třeba i nepřímo, v nelidských formách). Autor prostředníctvím postav překračujesvé ego – modeluje či zkoumá odlišné postoje, pohlíži na světočima druhého pohlaví, jinégenerace, jinésociální skupiny, monstra, zvířete apod.* (C.d.:s.217) Autor v literárnej postave v akokoľvek modelovanej podobe vyjadruje svoje vlastné ja, je to jeho ja cez postoje názory a filozofiu v diele či už pre deti a mládež, alebov náročných rozsiahlych korpusoch. Vysiela svoje posolstvo o človeku, i keď ide o modelovanie postavy s prvkami fantastiky. Treba podotknúť, že v etickej výchove ohľad na vekovosť nemusí byť vždy dôležitý . Pre detského recipienta áno, no pre žiaka sekundárneho vzdelávania a na stredných školách možno použiť napr. rozprávku, príslovia, porekadlá atď. Napokon existujú aj rozprávkové diela s presahom k dospelému

recipientovi, viď Andersenove rozprávky s dvojakou optikou, TolkienovHobbit a následne jeho Pán prsteňov, Exupéryho Malý princ, GrochovTuláčik a Kláraetc.

NigelWats vo svojom diele Uměnípsát (Praha 1993) uvádza sedem prostriedkov vyjadrenia charakteru postavy. Sú to: fyzický opis, autorov komentár, konanie, asociácia, odkrytie myšlienok, reč, dojmy a poznámky iných osôb. So všetkými spôsobmi modelovania postáv možno pracovať na všetkých stupňoch.

Fyzický opis môže slúžiť na hľadanie charakterových čŕt ako predpoklad pred poznaním ďalších častí textu, ako hra pred vnímaním a zažívaním celého textu a aj ako motivačná činnosť.

Autorov komentár sa dá prijať ako sémantická inštrukcia smerom k postave.

Asociácia funguje ako intertextualita- autor nemusí v texte povedať všetko, necháva na prijímateľovi, aby v procese percepcie slová vyvolávali asociácie, ktoré sa viažu práve na poznanie a skúsenosť prijímateľa. Ide o komunikačný akt, o čítanie medzi riadkami.

Odkrytie myšlienok prezrádza postava sama v nepriamych výpovediach v situáciách. V podstate ide o bežný akt komunikácie, keď akoby okľukou vysloví človek svoje želanie. Aj toto môže učiteľovi súžiť na hru v etickej výchove. Táto súčasť charakterizácie postavy je spojená aj s asociáciou. Reč postáv je tiež identifikátorom charakteru. Ak autor použije napr. nárečové prvky, slang alebo tajnú reč, situuje postavu do istého prostredia a odhaľuje jej pôvod alebo príslušnosť k skupine. Dojmy a poznámky iných postáv využíva autor v dialógoch alebo v monológoch a vyjadruje sa tak afirmácia alebo polemika s pohľadmi na postavu.

Najdôležitejší identifikačný prvok je však konanie postavy. Len to vlastne hovorí o tom, čo som napísala v predchádzajúcich riadkoch o posolstve autora v literárnom diele . Ostatné prvky charakterizácie sú akoby pomocné, pretože len na základe konania môžeme dať prívlastky dobrý - zlý, nie na základe fyzického vzhľadu, respektíve na základe dojmov iných postáv. Pre etickú výchovu je to podstatný prvok, lebo vedie k socializácii jednotlivca v náležitej ľudskej kvalite.

1.3 Uvedené spôsoby vyjadrenia charakteru sa dajú produktívne využiť pri všetkých aj najzavážnejších spoločenských témach našej súčasnosti, súčasnosti globalizovaného sveta v etickej výchove. Takou témou je aj problém inakosti a stým súvisiacim outsiderstvom.Outsiderstvo ako spoločenský jav v literatúre sme mohli nájsť v rôznych obdobiach, ako reakciu spoločnosti na danú situáciu, pričom sa dá predpokladať, že zložitosťou spoločnosti aká je dnes, vytvára viac predpokladov na jej výskyt.,, Literárne uchopenie najrozličnejších podôb outsiderstva je teda nutne zaujatím stanoviska k aktuálne platným parametrom spoločnosti, aj príležitosťou prezentovať konfliktné zameranie témy ako ústredného nervu prózy prostredníctvom individuálne osnovaného príbehu postavy outsidera.“ (Jančovič, I., 2007, s. 33)

Práve outsiderstvo v literatúre pre deti a mládež je častá téma a nájdeme ju nielen v súčasných ale aj v minulosti vydávaných literárnych dielach v domácej aj zahraničnej produkcii.

Ako uvádza slovník cudzích slov je,,outsider, kto nie je v organizácii, v združení ap. a v konkurenčnom boji nemá nádej na úspech, napr. podnikateľ, obchodník, športovec atď.“ (Šaling, Ivanová-Šalingová, Maníková, 2005, s. 477) Zo sociologického hľadiska sa s pojmom outsider stretávame len okrajovo, nahrádza ho pojem marginálny človek. Ako sa uvádza vo Veľkom sociologickom slovníku (1996, s. 736): „...je to človek, ktorý nie je plne participujúcim členom skupiny. Ide o osobu, ktorá stojí na hraniciach medzi dvoma skupinami a nie je si istá svojím skupinovým členstvom.“

Na podoby outsiderstva v literatúre pre deti sa viažu príbehy s tematikou s detského života, kde sú uplatnené aktuálne spoločenské vplyvy a názory spoločnosti na dieťa. Veľmi dôležité je to, ako sa autor prezentuje svojím postojom k detstvu, schopnosť vidieť detstvo ako dynamický proces, kedy sa dieťa začleňuje do sveta dospelých. Práve v tomto období môže dôjsť ku vyhroteniu outsiderstva, ako určitý protest proti spoločnosti. Typickým znakom outsiderstva je odlišnosť, inakosť (inosť) od spoločnosti, v ktorej sa literárna postava nachádza. V tejto súvislosti sa môže prejavovať ako vonkajšie (viditeľné) outsiderstvo, kde môžeme zaradiť osoby s nápadným telesným handicapom, či príslušnosťou k sociálnej skupine, prehlasujúce aj navonok svoju inakosť rôznymi spôsobmi cez oblečenie, jazyk. Ale i z hľadiska vzťahu väčšinového a menšinového obyvateľstva založeného na rasovom základe. Môže ísť o rasu, pohlavie, vek, etnickú príslušnosť či národnosť. Z literatúry pre deti môžeme do tejto kategórie zaradiť napr. postavu cigánskeho chlapca Jakubka od H. Zelinovej,Majku Tárajku od M.Ďuríčkovej, Annu zo Zeleného domu od. L. M. Montgomeryovej, HarryhoPottera od J. Rowlingovej a aj mnohé iné známe diela.

Môže sa prejavovať ako vnútorné (navonok neviditeľné) outsiderstvo, ktoré je osobou hlboko prežívané (introvertnosť, duševné poruchy, homosexualita...) podobne aj postavy, ktoré patria do skupiny dobrovoľných outsiderov (rozhodnutie byť iný) a taktiež otázkou zvládnutia vlastného ja. (Diela Kláry Jarunkovej napr. Tulák, Pomstiteľ...)

Príčinanyoutsiderstva, ako sú nedobrovoľné zdedené vlastnosti, telesné postihnutie, príslušnosť k znevýhodnenej sociálnej skupine...je aj dobrovoľné na základe vlastného rozhodnutia,podobne aj postavy, ktoré patria do skupiny dobrovoľných outsiderov (rozhodnutie byť iný) a taktiež otázkou zvládnutia vlastného ja vedomého odklonu od väčšinovo akceptovaných noriem sa v literárnych dielach objavujú v modelovaní postáv (Peter Holka . Normálny cvok, Ján Uličiansky : Analfabeta Negramotná, ...)

Hodnotiaci postoj: neúspešnosť, odsúdenie, výsmech (životné zlyhanie, stroskotanie...) ale i úspešnosť, ocenenie nájdeme v dielach obľubenej Gabriely Futovej (Hľadám lepšiu mamu, Dokonalá klára...) Výber textov uvedených autorov si na svoje záverečné práce vybralo viacero účastníkov kurzu na záverečné práce.

Spisovateľ D.Hevier tiež sústredil svoju pozornosť na inakosť, či outsiderstvo vo svojom diele „Čudáci, excentrici a outsideri v slovenskej a svetovej literatúre.“ Inakosť literárnych autorov nevyjadril spoločným označením, ale ako odlišnosť sociálneho kontextu. D. Hevier za zamýšľa nad úvahou o dvoch protichodných princípoch- o,,prirodzenom poriadku vecí,,,normálnosti“ a nenormálnosti, odchýlke, výstrednosti, anomáliii. (D.Hevier: Čudáci, excentrici a outsideri v slovenskej a svetovej literatúre, Bratislava 2005, s. 95) Autor v publikácii zdôrazňuje odchýlky od normálneho, usporiadaného, prirodzeného poriadku spoločnosti, ktoré nemožno vnímať ako kuriozitu, či sebaobranu voči tlakom inštitúcií, pasivite, povrchnosti, kde každá individuálnosť je zosmiešňovaná, či likvidovaná.

Výber diel sa samozrejme viaže na diagnostiku žiakov, iné texty použije učiteľ v primárnom, iné na sekundárnom stupni vzdelávania, iné pre stredné školy. Výber podriaďuje učiteľ diagnostike triedy z hľadiska ontogenetického a psychosociálneho vývinu žiaka. Výber je poriadený témam, s ktorými na uvedených stupňoch vzdelávania so žiakmi na etickej výchove učiteľ podľa stanoveného programu pracuje. V literatúre pre deti a mládež je výber možný vo viacerých žánroch. Časté sú rozprávky, poviedky, novely s tematikou súdobých a nadčasových problémov v detstve a v dospievaní, v zaraďovaní sa do spoločnosti.

Vhodnými v tomto kontexte sú texty z knihy Gabriely Futovej, Romana Brata Chlapci padli z višne, dievčatá z jahody, v ktorej sa všetky príbehy vyrozprávané vždy dvojicou chlapec, dievča, všetky viažu na etické problémy: ako sú krádež, urážky, šikanovanie, asertivita za cenu poníženia druhého, prvé prejavy sexuality a predovšetkým ide o hľadanie vlastnej identity. Zo slovenských textov spomeniem tie novšie, ako sú od Erika Jakuba Gustáva GrochaTuláčik a Klára, od Romana Brata Môj anjel sa vie biť, od Romana Brata a Gabriely Futovej Chlapci padli z višne a dievčatá z jahody, od Jána Uličianskeho Malá princezná... Výber je samozrejme limitovaný aj vkusom učiteľa a komunitou, s ktorou pracuje, v tomto má samozrejme voľnú ruku.

Možno využiť aj vynikajúcu knihu Jaroslavy Blažkovej zo šesťdesiatych rokov Jahniatka a grandi, alebo novely Jána Navrátila Guľatá kocka alebo Kto vidí na dno a samozrejme iné aj zo zahraničnej literatúry. Spomeniem aspoň českú spisovateľku Ivu Hercíkovú s dielom Päť dievčat na krku. Identita s vlastnou kultúrou je síce predpokladom tolerancie a akceptácie iných kultúr, no poznanie inonárodného kontextu je dobrým predpokladom poznania problémov, ktoré sú v aj našej spoločnosti a ktorými žijeme.

Detskí čitatelia sa s tematikou inakosti a ousiderstva v literatúre stretávajú už od útleho detstva. Ako príklad možno uviesť Andersenovurozprávku O škaredom káčatku. Káčatku sa všetci vysmievali, lebo bolo iné ako všetci z dvora. Nepodobalo sa na svojich súrodencov. Odlišovalo sa od nich výzorom, preto sa s ním nikto nechcel hrať, kury ho ďobali.... Alebo nás môžu napadnúť i iné príbehy s touto tematikou, s ktorou sa deti môžu stretnúť už detstve v podobe leporela s Rázusovej-Martákovej Zatúlané húsa.

Ako sme už spomínali, s inakosťou alebo outsiderstvom v literatúre pre deti je často spätá otázka inakosti kultúrnej, etnickej, náboženskej, ktorú môžeme zahrnúť do multikultúrnej výchovy. Ako uvádza slovník cudzích slov slovo multikultúra pochádza z latinského slova a znamená: „mnohonárodná, viacnárodná telesná a duševná činnosť mnohých etnických spoločenstiev v jednom regióne.“ (Šaling, Ivanová-Šalingová, Maníková, 2005, s. 436) Multikulturalizmus sa prejavuje ako proces vzájomného kontaktu, prieniku, konfliktov a vzájomného ovplyvňovania viacerých odlišných kultúr.

Európa, v ktorej žijeme, má veľkú vnútornú členitosť, ale rôznorodé a často aj veľmi odlišné kultúrne tradície.A to isté sa dá povedať aj o Slovensku, kde okrem Slovákov žije množstvo národností (Maďari, Česi, Rusíni...) no i etniká ako Rómovia, Vietnamci...Slovensko je súčasťou multikultúrneho sveta, no stereotypné pohľady na multikulturalizmus pretrvávajú.Všetci od nás odlišní sa nám mnohokrát javia ako iní a často nie sme pripravení na spoločné spolužitie.Odlišnosť býva výsledkom nejakého vzťahu. Aj ten druhý, je človek s vlastným videním sveta, s vlastnými potrebami a emóciami. No stretávame sa i s takými ľuďmi, ktorí majú strach či odpor z neznámeho, nového, neobvyklého. Väčšinou to závisí od rodinnej výchovy. Niektorí rodičia príliš izolujú svoje deti od odlišného správania. Domnievajú sa, že tí druhí ho ohrozujú. Svoju úlohu v tom má aj spoločnosť, vlastne všetko, čo dieťa obklopuje.Medzi základné východiská patria: rodina, širšia spoločenská komunita, škola, osobnosť učiteľa, pozitívna socioemočná klíma, spolupráca rodiny a školy. Rodina má významné miesto v procese socializácie a individualizácie, no veľa v tomto kontexte môžu urobiť vhodne zvolené literárne diela. Napr. už spomínaný Jakubko alebo dielo B. Bobákovej Biela dcéra, v ktorom je témou adopcia bieleho dieťaťa Rómkou.

Multikulturalitu môžeme nájsť v každej krajine. No nie je však jednotný názor na jej ponímanie. Rozdiel je medzi americkým kontinentom a medzi európskymi krajinami so silnými domácimi tradíciami. No v dielach JulesaVerneho ako sú Pätnásťročný kapitán, Deti kapitána Granta, Dvadsaťtisíc míľ pod morom a iných, kde rezonuje tak inakosť, ousiderstvo ako i rovnosť medzi ľuďmi rôznych rás v zmysle hesiel Veľkej francúzskej revolúcie, môžeme nájsť mnoho podnetov pre etickú výchovu.

Sami dobre vieme, že skutočnosť aplikácie multikultúrnej výchovy nebýva až taká jednoduchá. Keď majú žiaci v triede niekoho, kto sa líši inou kultúrou, len ťažko ho prijímajú medzi seba. Často sa stretávame s tým, že ho nechcú zobrať do skupiny, nechcú s ním spolupracovať, hrať sa... Pri riešení problémov, ktoré vznikajú, je potrebné ich riešiť hneď a vidieť ich v širších súvislostiach. Možno aj prostredníctvom literatúry pre deti, ktorá nám dáva priestor poukázať na odlišnosť či inakosť nie ako bariéru v spoločenskom styku.

1.3. Literatúra pre deti a mládež je jednou z najdynamickejších súčastí literatúry vôbec, pretože často intenzívne odráža dobové požiadavky spoločnosti na výchovu, vzdelávanie, hodnotovú orientáciu spoločnosti. Akoby lievik, v ktorom sa kumulujú diela pre deti a mládež na konci zúžil svoju priepusť a v čase pretečie cezeň to, čo je nadčasové a má čo povedať súčasníkovi. a tak sa dedičstvo a tradičné hodnoty presúvajú do súdobého čitateľského kontextu . Tak sa stáva, že mnohé texty sa nám v súčasnosti vynoria ako poklad, ktorý rezonuje s potrebami tu a teraz a s cieľmi, ktoré si novodobá spoločnosť kladie ako problém v súvislosti s nastupujúcou generáciou a svojím morálnym stavom. Zaujímavé je teda vstupovať do dedičstva ako súčasník, hľadať v ňom to, čo v dobe vzniku nebolo závažným spoločenským problémom a objavovať to, čo sa potvrdzuje a čo pretrváva a zároveň sa odkrýva ako spomenutý poklad. Ešte zaujímavejšie z hľadiska výskumu je vplyv tohto dedičstva na súčasných autorov, na rezonanciu konkrétne rozprávky v dielach s väzbou tesnou, voľnou či s povedomím spojitosti na ňu, vstupovať do dedičstva ako súčasník a objavovať v ňom súhlas či polemiku.

Rozprávku vôbec možno vnímať ako žáner v pohybe. Patrí k najstarším žánrom v epike a z jej žánrovej sústavy nikdy nevypadla . V literatúre pre deti a mládež svorne vedľa seba koexistujú ľudová a autorská rozprávka. No zároveň ľudová sa v modifikovanej podobe objavuje cez významové a sujetové komponenty, no predovšetkým cez dominantný žánrový znak – fantastiku. Nielen ľudová ale aj autorská rozprávka z minulých období domácej a zahraničnej proveniencie sa môže stať dedičstvom, ktoré ako substrát ľudského a dobového poznania rezonuje ako nadčasová hodnota v rovine filozofickej, sociálnej, psychologickej a etickej pretavenej do umeleckej hodnoty. Je svedkom minulého, no zároveň otvára súhlas či polemiku s ňou u autora v súčasnosti. Autorská rozprávka svoju väzbu na ľudovú slovesnosť môže realizovať rôznymi spôsobmi. Dôležitým faktorom je etické posolstvo ľudovej rozprávky . Ľudová rozprávka predstavuje substrát ľudského poznania o tom, ako treba žiť človečensky. Zdanlivo by sme mohli hovoriť o tom, že súčasný svet so svojou morálkou je ďaleko od tradičných hodnôt, že sa od nich odklonil. a tak je to aj s tradičnou rozprávkou.

Rozprávku v jej premenách v uvedenom kontexte vnímame na osi chronologickej ako reflektovanie nadčasových ľudských tém, ktoré ponúkla už ľudová rozprávka a vnímame ich aj z hľadiska potrieb človeka súčasnosti. Substrát ľudského poznania o vyššie uvedenom môžeme nájsť už v ľudových rozprávkach, ktoré tvoria nevyčerpateľný zdroj pre etickú výchovu . Je v nich múdrosť vekov a cez konanie postáv vyjadrené posolstvo o nadčasových hodnotách života. Ľudová rozprávka zhromaždila do svojich hlbín substrát ľudského mravného a citového poznania. Kolektív tvorcov postupne vrstvil, vynechávajúc nepodstatné a brániac silu a tvar ideí, to dôležité, všeľudské

a nadčasové. Rozprávka Patrí k najstarším žánrom epiky, nie vždy stála, dá sa povedať, že málokedy stála v sústave vyšších žánrov, ale jej životnosť sa v komunikácii neustále potvrdzovala. Oddávna má prvoradé postavenie v percepcii literárneho diela u detí.

Ľudová rozprávka predstavuje komunikačne a komerčne veľmi úspešný žáner aj v súčasnosti. Dôvody jej úspešnosti spočívajú v jej etických a estetických hodnotách prístupných deťom už od predškolského veku. Okrem toho tu funguje aj pamäť rodičov – to, čo očarilo ich, chcú ponúknuť aj svojim deťom. Ďalej je to uznanie ľudovej rozprávky aj inštitúciami vzdelávania a výchovy, ktoré v nej oceňovali transparentnú cestu k etickej výchove. Tak sa potom stáva, že z noetiky rozprávky sa tradične zdôrazňuje najmä víťazstvo dobra nad zlom a nevstupuje sa do hĺbkových významových podloží textu, kde je síce prítomné proklamované víťazstvo, ale zároveň sú tam aj ďalšie nezanedbateľné posolstvá, ako napríklad vo Veternom kráľovi, kde protivník dodrží slovo, keď hrdina splní jeho požiadavky. a tak je to aj v iných rozprávkach. Ako príklad na uvedené, môžeme uviesť rozprávku Kozliatka, v ktorej nejde len o porážku zla v podobe vlka, ale aj o dôležité posolstvo o tom, že ľudské mláďa sa musí naučiť aj strachu a nedôvere v záujme zachovania života, no zároveň aj viere v to, že existuje niekto, kto ho ochráni, dôvera v matkine sily. Aj preto táto rozprávka korešponduje s dnešnými tendenciami, čo vlastne dieťa potrebuje okrem jedla, domov aj pocit bezpečia.

V súvislosti s otváraním sa svetu a s toleranciou či antitoleranciou v ľudských vzťahoch a nájdeme odraz aj v autorskej rozprávke staršej proveniencie. Ide o odlišnosť od normy aj v živote samotného autoraHansaChristianaAndersena, je zakladateľom modernej autorskej rozprávky, ona sa pre neho stala dominantným žánrom, cez ktorý vyjadril svoje posolstvo svetu v zmysle Aristotelovej tézy, že dobro j = krása a pravda, pravda = dobro a krása, a krása= dobro a pravda. Preto neho symbolom krásy bola ruža a labuť, symbolom umenia spev slávika v prírode, a ošklivosťou bola predovšetkým hlúposť. Jeho inakosť bola zapríčinená fyzickou podobou a jeho sociálnym statusom, čo však využil ako tému vo svojich autorských rozprávkach.Inakosť rezonuje už v ľudovej rozprávke ako téma takých postavách ako sú napríklad ako sú Popoluška, Popolvár... V intenciách poetiky a noetiky ľudovej rozprávky smerujú vždy k dobrému koncu. Ten má povahu cesty strádania a utrpenia k harmónii.

V autorskej rozprávke Andersena však už nemusí ísť o dobrý koniec, ba môže ísť aj o koniec tragický (Dievčatko so zápalkami, Malá morská panna). Dimenzie finále sa začínajú podobať na život v reálnej podobe. Okrem toho v Andersenových rozprávkach sú zdrojom na autorov filozofický, etický, sociálny aspekt, zdrojom na ironiu až satiru.

Andersenove rozprávky ponúkajú všetky uvedené typy inakosti, (možno okrem rasovej odlišnosti), ba dá sa povedať, že sú priam ideálnym materiálom, cez ktorý sa detský čitateľ - prijímateľ do tejto témy dostáva. Napriek tomu, že u Andersena ide o dvojitú optiku, ktorou možno vstupovať do jeho textov v opozícii dieťa - dospelý. Súvisí to aj s tým, že pre Andersena bola rozprávka dominantným žánrom cez, ktorý vyjadril jednak svoju filozofiu života, hodnotovú orientáciu, etické posolstvo, ironický nadhľad nad hlúposťou, malichernosťou a sebaklamom. Pre dieťa je však dominantný príbeh, modelové situácie, cez ktoré vstupuje do hodnôt ľudských vzťahov a ich deformácií. Čím viac sa Andersenom zaoberám, tým viac pociťujem silu a hĺbku posolstva jeho rozprávok. V súvislosti s povedaným treba dodať, že úpravy Andersenových rozprávok pre detského čitateľa, napr. s produkcie Disney hrubo potierajú práve posolstvo jeho textov, ich filozofiu a etiku a ničia tak kvalitu diela. Andersen sám je príkladom nedobrovoľného outsiderstva a jeho

prekonávania v živote - ide o jeho úsilie presláviť sa a o odraz jeho pohľadu na seba a svet, ktorý sa dostal do jeho textov. Jeho inakosť vyplývala zo spoločenského statusu chudobného chlapca a človeka neoplývajúceho fyzickou krásou. To všetko našlo odraz v jeho zobrazovaní a akceptovaní krásy, ktorú videl v prirodzenosti, čo pre neho predstavovalo pravdu, dobro a krásu vo vzájomnej symbióze a našlo obraz v tematickej a sujetovej rovine. Príkladom toho je rozprávka Mrzké káčatko. Je vlastne symbolickým životopisom Andersena. Mrzké káčatko je o ceste k uvedomeniu si vlastnej hodnoty. Narodí sa síce na kačacom dvore, ale je iné ako ostatné káčatká, na ktoré je mať pyšná a tohto potomka prijíma s nádejou, že sa časom zmení. Vládnuca kačica z dvora však odporúča matke vzdať sa ho, matka to neurobí, ale káčatko pod vplyvom negatívnych reakcií dvora sa rozhodne odísť preč od tých, ktorí ho trápia pre jeho vzhľad. Na tomto mieste mi prišiel vhod citát z diela Voltaira: *...Ak ide o človeka, ktorý nezávisí od nikoho, ale ktorého mrzí, že ho všade prijímajú povýšenecky alebo nedôverčivo, ktorý jasne vidí, že mnohí páni nemajú viac vedomostí ani viac duchaplnosti, ani viac zásluh ako on, no ktorý bezmocne musí čakať v ich predizbách – čo by mal takýto človek urobiť? Odísť." (Voltaire: Myšlienky alebo Rozum podľa abecedy.* Bratislava 2000,s.254)

Káčatko prechádza cestou, na ktorej jeho poznanie smeruje k negatívnemu pocitu, a k neporozumeniu jeho túžob. Napríklad na dvore u starenky žijú kocúr a sliepka. Oni mu vo svojich výchovných metódach chcú vštepiť svoj náhľad na svet. Seba vnímajú ako: *My a svet! Pretože si mysleli, že oni sú polovica sveta, pravdaže tá lepšia. Káča si myslelo, že možno mať aj inú mienku, ale kura to nestrpela.*

„Vieš znášať vajcia?" Opýtala sa.

„Nie!".

„Nuž tak čuš!"

A kocúr povedal: „Vieš ježiť chrbát a prskať?"

„Nie."

*„Tak potom sa nepchaj so svojou mienkou, keď vravia rozumné tvory!" (*Andersen, 1996, s. 78)

A keď káča túži po plávaní vo vode a vytkne im, že mu nerozumejú povie sliepka: *Nuž, keď ti mi nerozumieme, kto ti porozumie? Ty predsa nikdy nebudeš múdrejšie ako kocúr a starenka, o sebe už ani nehovorím. Len sa nerob dôležitým dieťa, a buď povďačné za všetko dobré, čo sme pre teba urobili. Či si sa nedostalo do teplej izby a do spoločnosti, kde sa môžeš niečo naučiť? Ale ty si táradlo a zaoberať sa tebou nie je zábavné! Uver mi! Myslím to s tebou dobre, i keď ti vravím nepríjemné veci, ale podľa toho môžeš poznať ozajstných priateľov! Hľaď radšej znášať vajíčka a nauč sa priasť alebo prskať.!* (C.d.:s.79) Ako veľmi pripomína táto časť Andersenovu cestu k „labuti", ktorou sa stal svojím dielom. Veď jeho matka mala celkom inú predstavu o jeho budúcnosti. Keď videla jeho zručnosť vo vystrihovaní krásnych útvarov z papiera, usúdila, že by mal byť krajčírom . On sa však rozhodol ísť za svojím snom a 14- ročný odchádza z domu do Kodane, kde sa mu podarí dostať do zboru kráľovského divadla, aby sa neskôr vďaka mecenášom mohol vzdelávať a stať sa tým slávnym spisovateľom. Káča napokon vo svojej anabáze takmer zahynúc v mrznúcom jazere sa dočká jari a je také zničené, že túži umrieť : *Povedalo si: Zaletím k tým kráľovským vtákom! Doglbú ma na smrť, že som také ošklivé a odvážim sa k nim priblížiť. Nech ma ony radšej zabijú, akoby ma mali kvákať kačice a glbať kury, aby ma kopala dievka, čo opatruje hydinu, a v zime aby som mrzlo!.... Len ma zabite! Ale čo zazrelo v jasnej vode? Svoj vlastný obraz. Nebolo už nepekným ťarbavým vtákom, ale samo bolo labuťou. Nezáleží na tom, či sa niekto narodí na kačacom dvore, ak sa vyliahol z labutieho vajca!* (C.d.s. 80)

Ďalším textom, v ktorom sú zrejmé stopy Andersenovej inakosti, nájdeme v rozprávke Statočný cínový vojačik. Chlapček dostáva ako darček cínových vojačikov, jednému z nich však chýba noha,

lebo už nebolo dosť cínu na jeho odliatie. Cínový vojačik sa zamiluje do bábiky : *Mala však sukienku z najjemnejšieho batistu a hruď jej prikrývala úzka belasá stužtička s ozdobou veľkou ako jej tvár. Bábika vystierala obidve ruky, lebo bola tanečnica. Jednu nohu mala zdvihnutú tak vysoko, že ju vojačik nevidel. Myslel si, že bábika je jednonohá ako on*. (C.d.:s.1)

Z uvedenej ukážky je zrejmé, že omyl a sebaklam sú súčasťou lásky. Ilúzia, že niekto je rovnako iný ako on, vedie k nedorozumeniu, ale toto nedorozumenie nijako neovplyvní prebudený cit u vojačika. Opäť je tu zrejmá analógia so životom Andersena, ako to spomína vo svojej publikácii Zlatko Klátik - ide o jeho vzťah k slávnej švédskej speváčke, ktorá vyšla tak ako on z biednych pomerov a vlastnou usilovnosťou a talentom sa prepracovala ako on k sláve. Vojačik zažije strastiplnú cestu, keď prievan zaviní, že vypadne z okna do kanála, preplaví sa do rieky, kde ho zožerie ryba. Tú chytí rybár a predá do domu, odkiaľ vypadol . Zistí s obdivom, že tanečnica statočne stojí na jednej nohe a nič sa na jej polohe nezmenilo. Považuje to u nej za statočnosť. Vojačika nezbedný chlapec hodí do plameňa. Statočne v ňom stojí a nevie, či horí od lásky k tanečnici, či od ohňa. Statočne stál, keď do ohňa prievan zaniesol aj tanečnicu : *Ako vzdušná víla vletela rovno do kachiel k cínovému vojačikovi. Vzblĺkla a už jej nebolo. Cínový vojačik sa roztavil. Na druhý deň slúžka vyberala z kachiel popol, namiesto vojačika našla tam malé cínové srdiečko. Z tanečnice zas ostala len ozdoba, a aj tá bola od ohňa celá čierna*. (C.d.:s.25)

Malá morská víla je akoby o duši Andersena, o jeho ponímaní obete. a dospelý čitateľ odsníma aj posolstvo o tom, čo to je prijať, že my milujeme, ale nás partner nie a vyberie si inú. Malá morská víla je aj o túžbe poznať viac a dozvedieť sa o inom svete, než, v ktorom žije. Sám Andersen prežil veľkú časť svojho života na cestách, jeho priestor bol pre neho obmedzujúci. Malá morská víla jej o túžbe po láske. Je aj o tom, aká dôležitá je komunikácia, keď sa ľudia nevedia dohovoriť a povedať si o tom, čo je v nich. Malá morská víla sa vynára zo svojho priestoru a stále viac a viac túži poznať iný, ľudský: *Mala ľudí stále radšej a čoraz väčšmi si želala, aby mohla ísť medzi nich. Zdalo sa jej, že ich svet je oveľa väčší ako jej. Na lodiach sa môžu plaviť po mori, môžu vystúpiť na vysoké hory, vysoko nad mraky a ich kraje s lesmi a poľami, ktoré sa prestierajú ďalej, než jej oko dohliadne.* (C.d.:s.36) Stará mať jej hovorí, že keď chce získať ľudskú nesmrteľnú dušu, získa ju : *...Iba ak by si ťa nejaký človek tak obľúbil, že by si mu bola viac než vlastný otec a matka, keby sa celou svojou mysľou a láskou primkol k tebe a vložil by svoju ruku do tvojej a aj ty by si mohla poznať ľudské šťastie. Dal by ti dušu, a predsa by si svoju zachoval.* (C.d.:s.37)

Fyzická inakosť Malej morskej panny jej však bráni premeniť na skutočnosť svoju túžbu a vyberie sa za bosorkou, ktorá jej ju splní : *Uvarím ti nápoj. S ním odplávaš pred východom slnka na zem, sadneš si tam na breh a vypiješ ho. Potom sa ti chvost rozdelí a zmení sa na to čomu ľudia vravia utešené nôžky. Ale to bolí, akoby ti telom prebiehal ostrý meč. Všetci, čo ťa uvidia, budú vravieť, že si najkrajšie dievča, aké kedy videli. Zostane ti plavná chôdza, nijaká tanečnica sa nebude znášať tak ako ty, ale po každom kroku budeš cítiť takú bolesť, akoby si stúpila na ostrý nôž a porezala sa do krvi... (*C.d.:s.42)

Cenu, ktorú si za to vypýta je jej hlas, jej schopnosť prehovoriť a vysvetliť princovi, že ona ho zachránila, keď za búrky vypadol z lode, nevie mu povedať o svojej láske, je pre neho iba krásnym doplnkom a zahorí láskou k ľudskej princeznej. Sestry jej chcú pomôcť, vymôžu u čarodejnice sľub, že keď zabije princa a jeho ženu, môže sa vrátiť domov. *Malá morská panna odhrnula purpurový záves na stane a videla krásnu nevestu, ako spí s hlavou na princovej hrudi. Morská panna sa sklonila,*

pobozkala princa na pekné čelo a zdvihla hlavu k oblohe, kde ranné zore boli čoraz jasnejšie. Potom pozrela na ostrý nôž a opäť uprela zrak na princa, ktorý zo sna povedal meno svojej nevesty, lebo len na ňu myslel. Nôž sa zatriasol v rukách morskej panny- ale tu ho odrazu hodila ďaleko do vĺn, ktoré sa sfarbili načerveno tam, kde dopadol. Vyzeralo to, akoby z hladiny vystrekli kvapky krvi. Ešte raz pozrela hasnúcim pohľadom na princa, vzápätí skočila z lode do mora a cítila, ako sa jej telo rozpúšťa na penu. (C.d.:s.50)

H.Ch. Andersen je zakladateľom modernej autorskej rozprávky - predstaviteľ romantizmu – poetického prúdu. V opozícii voči ľudovej rozprávke priniesol svojou poetikou i noetikou nóvum v nasledujúcich aspektoch:

1. Poetizácia a ozázračňovanie všedného sveta (hrdinami sa stávajú veci, flóra, fauna –postavy)
2. Filozofický aspekt (hľadanie zmyslu ľudského života (Cisárove nové šaty, Pastier svíň...)
3. Etický aspekt (Malá morská víla...)
4. Sociálny aspekt (Dievčatko so zápalkami...)
5. Autoprojekcia (Mrzké káčatko, Statočný cínový vojačik...)
6. Dvojitá optika recepcie textov.

Humor – irónia až satira (prítomné takmer vo všetkých textoch)

V rozprávkach, ktoré sme rozoberali v predchádzajúcej časti, sa objavujú v prevažujúcej miere práve filozofický aspekt a aspekt etický. Práve etický aspekt smerujúci k obeti je intenzívny v Malej morskej víle a Mrzké káčatko, je o hľadaní cesty v živote.

Z aspektu využitia textov v etickej výchove možno pracovať s Andersenovými rozprávkami na všetkých stupňoch vzdelávania . Andersen sám hovorí o dvojadresnosti svojich rozprávok a o tom, že niečo z nich dokážu odsnímať deti, mnohé pochopia práve dospelí. Výber samozrejme závisí od komunity, s ktorou učiteľ pracuje, a od napojenia sa na tému podľa programu etickej výchovy.

1.4.aj súčasná svetová literatúra má v sebe mnoho diel, ktoré možno využiť na etickej výchove. Texty RoaldaDahla ponúkajú veľa možností na polemiku s autorovým ponímaním premôcť zlo, ktoré sa objavuje mimo detského sveta aspôsobujú ho dospelí.RoaldDahl svojou rozprávkovou tvorbou (dvadsať svetoznámych titulov) vyprovokoval diskusiu o tom, čo ešte v literatúre pre deti môže byť a čo už nie. Dahl však nepíše rozprávky iba pre deti, jeho rozprávkové texty sú jemu vlastným spôsobom vyslovenia posolstva o súčasnom svet, jeho morálke a jeho vplyve na novú generáciu. Často vo svojich knihách zobrazuje dieťa ako obeť, ktorá sa síce nevie brániť fyzicky, ale je schopná prežiť a zachovať si zdravý rozum, ba niekde zmobilizovať svoje sily do hrdinského skutku. Ohrozenie súčasného dieťaťa tkvie v tom, že civilizačný pokrok so sebou prináša deformácie v ľudských vzťahoch, že nové technológie môžu človeka zotročiť do takej miery, že sa z jeho života vytráca ľudskosť. Názory pedagógov na dielo anglicky píšuceho autora boli skôr kontroverzné než pozitívne, pretože obrana dieťaťa sa tu vyostrila aj do agresívneho konania, ktoré však vždy je podmienené útokom, neporozumením alebo ponižovaním a priamym ohrozením dieťaťa zo strany dospelých.. Napríklad v diele Matilda ide o dieťa, ktoré rodičia nútia pozerať televízor, tak že ho k nemu priväzujú, nedokážu pochopiť, že je odlišná svojimi schopnosťami, číta ako trojročná a zaujatá je pre spravodlivosť. Neznesie, že jej otec podvádza pri opravách áut vkladaním opotrebovaných súčiastok. Deptá ju zákaz vedieť viac než jej rodičia. Matku zaujíma iba televízia a bingo tak, že si ani nevšimne, že Matilda by už mala ísť do školy. Toto dielo ako i Charlie a čokoládová továreň boli sfilmované. Práve v druhom diele sa dočítame o chudobe v absolútnej podobe, kde v domčeku bývajú tri generácie a aby starí rodičia neuberali jedlo mladším, trávia svoj život v posteli. Práve v tomto diele

sa môžeme stretnúťs tradičným poňatím odmeny za statočnosť .Konflikty Dahlových postáv aj v iných dielachsa nezriedka riešia využitím prostriedkov, ktoré sú z aspektu etiky na hrane. V jeho textoch nájdeme aj silný odpor voči spoločenskému a individuálnemu zlu ohrozujúcemu dieťa.

Podoby inakosti spôsobujúce vyradenie zo spoločnosti na jej okraj – outsiderstvo, sú rôzne. Môže to byť telesná inakosť – odlišnosť od svojho druhu - ľudská, zvieracia - to najmä v rozprávkach, i keď aj v nich ide vlastne o symboliku súvisiacu s personifikáciou, antropomorfizáciou, animáciou a vlastne imitáciou ľudského konania s použitím masky, ktorej posun môže spôsobovať komiku. Môže ísť o vyčlenenie nútené alebo dobrovoľné, izoláciu, únik, útek, ďalej môže ísť o inakosť spôsobenú názormi na svet alebo o vyčlenenie pod vplyvom chudoby. To všetko je bohatým zdrojom tematizácie a modelovania postáv. V rozprávke maska už sama osebe spôsobuje voči ľudskému opozitu odlišnosť, no v symbolickej podobe ide vždy o ľudské charaktery.

V etickej výchove je podstatné identifikovať konanie postáv, lebo to je hlavný indikátor e kvality človeka. Z aspektu socializácie jednotlivca a určovania etických kvalít človeka je toto prvok, ktorému je potrebné venovať najväčšiu pozornosť. Za dôležité možno považovať aj odkrývanie motivácie konania jednotlivých postáv. Práca s literárnym textom na hodinách etickej výchovy nie je zameraná na interpretáciu textu celistvú, nie je potrebné zaoberať sa estetickou funkciou literatúry. Napriek tomu môžeme identifikovať mieru žiakovho porozumenia literárnemu artefaktu. Na to nám slúži reflexia.

Reflexia môže byť spontánna a riadená, verbálna a nonverbálna. Spontánna reflexia je

bezprostredným vyjadrením po silnom zážitku, recipient má potrebu vyjadriť pretlak citov. Riadená reflexia využíva spontánnu ako východisko, no kroky, ktorými žiaka stimuluje, sú už cielené, aby sa dopracoval k posolstvu diela, ktoré možno zovšeobecniť v etickej rovine. Využiť možno verbálnu aj nonverbálnu reflexiu. Vo verbálnej sa žiak vyjadruje ústne alebo písomne. Nonverbálna reflexia využíva pohyb, mimiku, gestá, haptiku, pohybové etudy až pantomímu. Hudobná reflexia využíva rytmus, melódiu, respektíve isté situácie porovnávajú žiaci s hudobnými artefaktmi. Výtvarná reflexia je vďačným nástrojom. Ide o kreatívne vyjadrenie zážitku. Napriek tomu, že ide o výtvarnú reflexiu, jej cieľom nie je umelecké stvárnenie (pokiaľ nejde o typ školy s výtvarným zameraním). Ide skôr o symbolický jazyk, ktorý je prítomný v každom človeku.

Cieľom reflexie je pochopenie literárneho textu so schopnosťou vyjadriť zážitok z jeho percepcie s transférom na kritické myslenie cez porovnávanie a hodnotenie.. V súvislosti s reflexiou treba dodať, že je dôležité vybrať text s umeleckou hodnotou, lebo takto má učiteľ možnosť rozvíjať aj kultúrnosť a vkus žiaka. Pomocou riadenej reflexie, smeruje učiteľ k tomu, aby žiaci identifikovali posolstvo diela a preniesli ho do etickej roviny. Považujeme tiež za dôležité, aby vyučujúci mal vždy na pamäti, že kroky v reflexii by mali neustále aktivizovať vlastné zážitky, poznanie a aj sebahodnotenie žiaka.

Substrát ľudského poznania o vyššie uvedenom môžeme nájsť už v ľudových rozprávkach, ktoré tvoria nevyčerpateľný zdroj pre etickú výchovu . Je v nich múdrosť vekov a cez konanie postáv vyjadrené posolstvo o nadčasových hodnotách života. Ľudová rozprávka zhromaždila do svojich hlbín substrát ľudského mravného a citového poznania. Kolektív tvorcov postupne vrstvil, vynechávajúc nepodstatné a brániac silu a tvar ideí, to dôležité, všeľudské a nadčasové.Ľudová rozprávka predstavuje komunikačne a komerčne veľmi úspešný žáner aj v súčasnosti. Dôvody jej úspešnosti spočívajú v jej etických a estetických hodnotách prístupných deťom už od predškolského veku.

Okrem toho tu funguje aj pamäť rodičov – to, čo očarilo ich, chcú ponúknuť aj svojim deťom. Ďalej je to uznanie ľudovej rozprávky aj inštitúciami vzdelávania a výchovy, ktoré v nej oceňovali transparentnú cestu k etickej výchove. Aj autorské rozprávky ponúkajú mnoho stimulov pre etickú výchovu. V tomto kontexte

Vstupili sme aj do tvorby H. Ch. Andresena. V jeho textoch nájdeme v symbolickej podobe všetky problémy súčasného sveta.: outsiderstvo. Inakosť jednotlivca vždy spôsobovala a myslím si, že aj bude spôsobovať problémy . Spôsobuje ich v súvislosti s toleranciou aj v školskom prostredí. Aj sám Andersen je príkladom nedobrovoľného outsiderstva pre svoj pôvod. Jeho inakosť vyplývala zo spoločenského statusu chudobného chlapca a človeka neoplývajúceho fyzickou krásou. Toto všetko prekonal silou svojej vôle a talentu, ktorý našiel odozvu v jeho svetoznámych rozprávkach, ako sú napr. Dievčatko so zápalkami, Mrzké káčatko, Malá morská víla, Statočný cínový vojačik, Pastier svíň...

Na panelové interwiev, diskusiu a polemiku sú zaujímavé diela RoaldaDahlaHastrošovci, Charlie a čokoládová továreň, Čarodejnice, Matilda... Z autorských rozprávok svetovej proveniencie možno pracovať s knihou AntoinadeSainExupéryho Malý princ. Tak ako Andersenove texty, je to dielo s dvojitou optikou, niečo sa otvára dieťaťu a niečo zostáva pre dospelého. Dá sa povedať, že takéto texty nie sú ohraničené vekovosťou a dá sa s nimi pracovať na rôznych stupňoch vzdelávania v súvislosti s rôznymi témami etickej výchovy. Výber je samozrejme limitovaný aj vkusom učiteľa a komunitou, s ktorou pracuje, v tomto má samozrejme voľnú ruku.

Do metód práce s literárnym textom na etickej výchove možno zaradiť dramatické aktivity. Dramatická výchova by mala byť etickej výchove samozrejmosťou. Je spojená osobnostne so sociálnou zameranosťou do oblasti zvládania záťažových a vlastne životných situácií rôzneho druhu. Dramatická výchova pracuje predovšetkým s rolovou hrou v situáciách po hry tematické a hru príbehov. Súbor metód, ktoré sú využiteľné v etickej výchove sa viažu na rolovú hru, improvizáciu a interpretáciu. Rola v procese edukácie môže byť prostriedkom motivácie, uľahčenia cesty k osvojovaniu si niečoho v súvislosti s cieľmi rozvoja schopností, zručností, vedomostí v oblasti vnímania, prežívania, myslenia, výrazu a interakcie v komunikácii. V socializácii osobnosti funguje v podobe žiakovho ja ako hráča, ja ako bytosti v situáciách zobrazovaných, autentických a predstavovaných.

Na záver si dovolím konštatovani: Napriek tomu, že etická výchova je jednak prierezový predmet a mal by sa tiež realizovať v procese výučby vo všetkých predmetoch úplne prirodzene, je dôležitá ako predmet, no nie ako náučný ale naozaj výchovný. Potvrdenie som našla v antike u Aristotela:

„Je teda jasné, že výchova má byť vymedzená zákonom a že sa o ňu treba starať spoločne. Ale takisto treba, aby bolo jasné, čo je výchova a ako treba vychovávať. Lebo teraz existujú pochybnosti o predmete výchovy, nie je jednotný názor na to, čo sa má mládež učiť, ani na to, čo je najčestnejšie a pre život najlepšie, či sa treba väčšmi venovať rozvoju myslenia, či citovej a mravnej stránke výchovy. Terajší spôsob výchovy vyvoláva nerovnaké názory, lebo nie je jasné, či sa má mládež učiť to, čo je užitočné pre život, alebo to, čo ju vedie k statočnosti alebo k tomu, aby vynikala, lebo každý tento názor má svojich zástancov. Nie je zhoda ani v tom, čo vedie k čestnosti, lebo nie všetci hneď ctia, čo je čestné, preto sú pochopiteľne rozdiely v názoroch, akým spôsobom sa treba zamerať na výchovu.

Nemožno pochybovať o tom, že mládež sa má učiť z užitočných vecí to, čo je nevyhnutné, ale nie všetko, pretože činnosti sa delia na slobodné a neslobodné, z toho vyplýva, že sa treba venovať

takému zamestnaniu, ktoré neponižuje. Za ponižujúcu treba považovať takú činnosť, schopnosť, vedomosť, ktorá telo, dušu alebo rozumovú schopnosť slobodného človeka nevedie k plnému úžitku čestného konania. (Aristoteles: Poetika. Martin 2009, s.60-61)

Táto práca bola podporovaná Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe zmluvy č. APVV-0690-10.

Zoznam bibliografických odkazov

Aristoteles. 2009. Poetika. Martin: Thetis 2009

Andersen, HansChristian 1996. Rozprávky HansaChristianaAndersena .Mladé letá, Bratislava, 1996

Jančovič, Ivan. 2007. Tematizáciaoutsiderstva v prozaickom texte a možnosti jej literárnovedného výskumu. In: Kristína Krnová-Ivan Jančovič: Človek z okraja uprostred literatúry Fakulta humanitných vied Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. Banská Bystrica 2007

Peterka,Josef. 2007. Teorieliteraturyproučitele. Jílovište2007

Šimonová, Brigita. 2000. Moderný človek, literatúra a škola.Banská Bystrica 2000

Voltaire 2000. Myšlienky alebo Rozum podľa abecedy. Nestor. Bratislava 2000

Watts Nigel. 1998. Umění psát. Praha: GradaPublishing 1998

Belo FELIX

BIBLICKÝ PRÍBEH AKO MOTIVÁCIA PROSOCIÁLNEHO SPRÁVANIA V DETSKOM HUDOBNOM DIVADLE

befel1940@gmail.com

BIBLICKÝ PRÍBEH AKO MOTIVÁCIA PROSOCIÁLNEHO SPRÁVANIA V DETSKOM HUDOBNOM DIVADLE

Belo FELIX

Anotácia: *Autor na základe vlastných skúseností ukazuje možnosti detského hudobného divadla pri riešení najzávažnejších morálnych problémov pomoci ľuďom v núdzi. Tematizuje príbeh bohatého a chudáka, vychádzajúc z Evanjelia sv. Lukáša 16: 19-31 a jeho spracovania v hre P. Kyrmezera Komedie česká o bohatci a Lazarovi. Prináša autentické výpovede dvoch hlavných protagonistov po 20 rokoch.*

Kľúčové slová: *etická výchova, inovácia, hudba a jej obsah, integrácia umelecko-výchovných predmetov, tvorivá dramatika*

1 Hudobné umenie v etickej výchove

Jedným z cieľov projektu APVV Inovácia edukačnej práce etickej výchovy bolo „uskutočniť vzdelávací program etickej výchovy“ a tiež „realizovať pedagogické experimenty zamerané na inováciu výučby etickej výchovy.“ Okrem pracovníkov Katedry etickej a občianskej výchovy PF UMB v Banskej Bystrici, ktorí majú etickú výchovy takpovediac v „popise práce“, sa na realizácii týchto cieľov podieľali aj niektorí pedagógovia z katedier hudobnej kultúry, výtvarnej kultúry a katedry slovenského jazyka a literatúry. Dôvod bol jednoduchý: chceli sme demonštrovať, že etická výchova, vštepovanie mravných zásad a postojov mladej generácii nie je záležitosťou jedného vyučovacieho predmetu. Naopak, je súčasťou všetkých, najmä však umelecko-výchovných predmetov, ktoré sú na základnej škole reprezentované predmetmi hudobná výchova, výtvarná výchova, literárna výchova a výchova umením. Formou prednášok ale najmä tvorivých dielní sme sa snažili presvedčiť zúčastnených učiteľov, že umenie má v tejto oblasti nezastupiteľný význam; pracuje totiž na rozdiel od tzv. prírodovedných predmetov oveľa viac s emóciami, riadi sa intuíciou, verifikuje zážitkami. Zvlášť dôležité sa nám to javí v období puberty, keď je komunikácia s pubescentmi na racionálnej úrovni veľmi problematická, no kanál emócií, ktorý stimuluje a otvára literatúra, vizuálne, no najmä hudobné umenie, je omnoho prístupnejší.

V našich úvahách o možnostiach využitia umeleckej hudby v etickej výchove sme vychádzali akosi automaticky z predpokladu, že hudba obsahuje okrem tónov, intervalov, akordov, akustických kombinácií hudobných nástrojov... aj čosi iné. Nazvime to hoci mimohudobný obsah. Treba priznať, že naše východiská nie sú jediné a že existujú názory reprezentované významnými osobnosťami, ktoré tvrdia, že naozajstné hudobné umenie nemá nijaké „obsahy“ a skutočný poslucháč hudby sleduje racionálnu štruktúru hudby. [1)] Nezdieľame tieto názory. Naše skúsenosti z vlastnej práce, ale i z práce so študentmi a učiteľmi v oblasti hudobnej percepcie s deťmi dokazujú, že poslucháči spontánne pripisujú počúvaných skladbám určité mimohudobné obsahy, pravdaže na omnoho všeobecnejšej báze ako percipienti vizuálneho alebo literárneho umenia. To pravdaže neznamená, že máme hľadať v každej hudbe nejaké krajiny, postavy, udalosti. Ako hovorí český hudobný skladateľ a propagátor hudobného umenia vo svojom cykle LP platní: Hudba je krásna už tým, že znie.[2)]

Učitelia etickej výchovy, ktorí na projekte participovali, prijali prepojenie svojho predmetu s literárnym, vizuálnym a hudobným umením veľmi pozitívne a stotožnili sa s naším názorom, že umenie patrí v etickej výchove k najlepším médiám, najmä ak je podávané metódami zážitkového učenia. Tu totiž nejde o verbálne vedomosti, ktoré síce môžu byť predmetom skúšania a klasifikácie (veríme, že nie sú!), ale o postoje a následné konanie. Tu môže umenie hrať úlohu katalyzátora.

Pri výbere hudby, na ktorej sme demonštrovali možnosti využitia v etickej výchove, sme sa nezamerali iba na tzv. artificiálnu hudbu, ale diskutovali sme aj o ukážkach z populárnej hudby. Tá je síce mladým poslucháčom najbližšia, ale o jej etických hodnotách, či morálnom posolstve veľmi neuvažujú. Aby sme dokázali pluralitu mimohudobných predstáv, pripravili sme pre učiteľov test, kde k znejúcej hudbe priraďovali ilustračné obrázky a názov skladieb podľa predstáv, ktoré v nich táto hudba evokovala. Výsledkom tejto aktivity bola produkcia veľkého množstva predstáv, niekedy totožných v celej skupine, niekedy však veľmi protikladných, čo vyvolalo zanietené diskusie. [3)]

V artificiálnej hudba sme pracovali s ukážkami z diel L. van Beethovena (predovšetkým s jeho 5. symfóniou c mol „Osudovou“ a 9. symfóniou d mol s Ódou na radosť, ale aj s predohrami Egmont a Prométheus – tu sme robili komparáciu so spracovaním prométheovskej témy v diele F. Liszta, A. Skrjabina a L. Nona), M.P. Musorgského, W. A. Mozarta, A. Schönberga (Ten, kto prežil Varšavu); v populárnej, resp. nonartificiálnej s autormi ako K. Kryl, J. Nohavica, Filip/Lasica, Melkovič/Štepka, Beatles...

Ak sme však očakávali, že po skutočne výrazných aktivitách učiteľov po našich seminároch, sa ich zanietenie odrazí aj na výbere tém záverečných prác, musíme priznať, že sme sa sklamali. Neviníme z toho, pravdaže, našich frekventantov. Príčinou malého záujmu učiteľov etickej výchovy (vo všeobecnosti)o spracovanie tém z oblasti (najmä hudobného) umenia je, podľa nášho názoru, ich veľmi realistický odhad svojich schopností, alebo ako sa módne hovorí, svojich kompetencií. Sme však presvedčení, že účastníci nášho projektu získali mnoho nových vedomostí, inšpirácií a podnetov na premýšľanie o tom, ako vštepovať príťažlivou formou do sŕdc mladej generácie morálne zásady, ktoré sú určujúce pre našu civilizáciu.

Riešenie? Integrácia umelecko-výchovných predmetov s etickou výchovou na prospech obidvoch strán. Etická výchova získa nové podnety, hudobná, výtvarná i literárna výchova sa vymania zo svojho pritesného predmetového panciera. Pretože nám nemôže byť jedno, že zatiaľ čo utešene stúpa počítačová gramotnosť žiakov a všetci pedagógovia dumajú, ako zlepšiť ich výsledky v PISA, sa o to, čo mladí ľudia prežívajú, aké majú názory a postoje nikoho nezaujíma. Krásne to vyjadril jeden z predstaviteľov humánnej psychológie Carl R. Rodgers: *„Zúfam si nad tým, ako je dieťa od útleho veku vzdelávaním rozdeľované: myseľ je v škole vítaná, telo si dieťa môže, akoby mimochodom, vziať so sebou, ale pocity a emócie môže voľne vyjadrovať a prežívať iba za školskou bránou.“*

2 Biblický príbeh ako motivácia prosociálneho správania

Ak uvažujeme o tom, akou formou môžeme hudbou odovzdať posolstvo najširšiemu publiku, teda aj takému, ktoré sa prioritne hlbšie hudbe nevenuje, považujeme v podmienkach školy za najlepšie hudobné divadlo. Každé divadlo – a hudobné zvlášť – má integratívny charakter, kladie si totiž otázky:

Čo budeme hrať? (výber textu, dramaturgia)	*literárna výchova*
Prečo to budeme hrať? (posolstvo, transfer do súčasnosti)	*etická výchova*
V akom priestore, kostýmoch, maskách?	*výtvarná výchova*
Akú hudbu potrebujeme?	*hudobná výchova*
Kedy a kde sa dej odohráva?	*história, geografia*
Ako si vyrobíme rekvizity?	*pracovné vyučovanie*
Ako sa budeme pohybovať?	*telesná výchova*
Ako využiť a „premeniť“ reálne veci a priestor	*fantázia, imaginácia*
Ako spropagujeme naše divadlo, zaistíme priestory, divákov...	m*anažovanie*

Pravdaže, hovoríme tu o detskom (nielen) hudobnom divadle, ktoré vychádza z princípov tvorivej dramatiky. [4)] Z hľadiska využitia v etickej výchove sa nám priam ako modelový javí príbeh o bezcitnom boháčovi a chudákovi, ako ho podáva Evanjelium sv. Lukáša.

Tento text je spomienkou na to, čo sme prežívali s členmi Detského divadelného súboru ATĎ pri ZUŠ v Žiari nad Hronom pri príprave a realizácii inscenácie hudobného divadla *O Bohatom*. Vychádzali sme z hry Pavla Kyrmezera *Komedie česká o bohatci a Lazarovi,* ktorú autor napísal podľa Evanjelia Lukáša (16. kapitola, verš 19-31). Chceli sme reagovať na problém, ktorý začiatkom 90. rokov minulého storočia zasiahol celú našu spoločnosť, najmä však deti a mladých ľudí. Na uliciach veľkých ale aj menších miest sa objavili žobráci, ľudia, ktorí sa vlastnou vinou, no často i bez svojho zavinenia ocitli na okraji spoločnosti. Deti sa o tomto probléme často medzi sebou rozprávali, pričom ich názory boli, samozrejme, ovplyvnené názormi ich rodičov, ale aj vlastnými zážitkami.

Spoločnosť, v ktorej u nás pred r. 1989 vyrastali deti aj ich rodičia, sa síce hrdila tým, že je najhumánnejšia a najspravodlivejšia, ale súčasne proklamovala heslo: Kto nepracuje, nech ani neje! Teoreticky u nás nebolo nezamestnaných; všetci museli pracovať, za prácu museli dostávať mzdu a za ňu si mohli zadovážiť základné životné potreby. Vychádzajúc z tejto logiky, žobrať u nás vlastne nikto ani nesmel a ak sa aj takého indivíduá vyskytli, verejná bezpečnosť s nimi tvrdo zatočila.

Je prirodzené, že deti reagovali – v 90. rokoch a v zmenených sociálnych podmienkach – na základný problém Lukášovho evanjelia rozpačito. Prečo by vlastne mal boháč nakŕmiť nejakého neznámeho chudáka, ktorý sa votrel do jeho domu a otravuje jeho vybraných spoluhodovníkov? a prečo, keď nezvaného hosťa vyhodil, musí za to pykať v pekle? Okrem toho mali mnohé deti už aj osobnú skúsenosť so „žobrákmi“, ktorí mámili od súcitných ľudí peniaze predovšetkým na alkohol. a boli tu aj striktné vyjadrenia rodičov typu: Prečo by som niekomu len tak niečo dať? Ani mne nikto nič nedal zadarmo!

Zhodou okolností práve v roku, keď sme na tejto inscenácii začali pracovať, vyšla na Slovensku kniha španielskeho psychológa Roberta Roche Olivara *Etická výchova* (Bratislava : Orbis Pictus Istropolitana, 1992), ktorá za najvýznamnejší faktor etickej výchovy označila výchovu k prosociálnosti. Prosociálne správanie sa tu charakterizovalo ako správanie, z ktorého má úžitok prijímateľ, iná osoba alebo skupina osôb bez toho, aby ten kto dáva, za to očakával úžitok či vďaku. My sme túto knihu nepoznali a nepoznal ju, prirodzene, ani evanjelista Lukáš – od boháča však žiada práve toto: prosociálne správanie. Boháč je však zaslepený svojím majetkom a jeho priatelia ho v tom ešte utvrdzujú:

Boháč: Ach, ako som ja náramne šťastný/ mnohé majetky a zbožie vlastním.
Mám plné kúty, skrine a truhlice/ maštale, komory, stodoly, pivnice...

A jeho priatelia mu pritakávajú:

Preto sa z toho dnes musíš veseliť/ v bohatstve a dostatku príjemne je žiť.

Jeho žena Anna ho však nabáda, povedané dnešným slovníkom, k prosociálnosti:

Anna: Majetok od Boha človek dostal iba/ ak ho len sám užíva, je to jeho chyba.
Z vôle Božej musí byť svojho statku vladár /nezabúdať na blížnych, nezabúdať na dar tým, čo v núdzi trpia, čo nemajú sily.
Možno nie sú užitoční, sú však Bohu milí.

Text síce poskytuje zdôvodnenie prosociálneho správania, ale iba v kognitívnej rovine. Pre deti – a priznajme si, že nie iba pre ne – to boli iba slová. Ak sme však naším spracovaním tohto príbehu

chceli odovzdať sebe i divákom nejaké posolstvo, museli sme sa s prosociálnym správaním vnútorne stotožniť. Tvorivé detské divadlo, vychádzajúce zo zásad tvorivej dramatiky, zásadne preferuje, aby posolstvo, ktoré prináša, nepôsobilo iba na divákov (ako je to v klasickom divadle), ale na aktérov, teda detských interpretov.

Naše rozhovory o správaní boháča sa sústredili na text evanjelia. Argumentovali sme tým, že je to naše rozhodnutie, naša zodpovednosť, či chudáka obdarujeme alebo odkopneme. Na takomto princípe sú založené aj iné príbehy a podobenstvá zapísané v Biblii. Aké by to bolo jednoduché, keby príbeh mal takúto podobu:

Bol bohatý človek, obliekal sa do šarlátu a jemného ľanu a hodoval každý deň skvostne. a bol akýsi chudobný muž menom Lazar, ktorý ležiaval pred jeho bránou vredovitý a žiadal si nasýtiť sa odpadkami z boháčovho stola, ale nikto mu ich nedal (Nová Zmluva, 2004. Lukáš 14: 19-21) a potom by nasledovalo:

Lazar celý život tvrdo pracoval, zodral sa a v starobe ho sužovali choroby a slabosť. takže si už svojou prácou nedokázal zarobiť na živobytie...

Alebo takto: *Lazar celý život hýril, celý majetok prehajdákal, z nadmerného pitia a obžerstva dostal všelijaké choroby a keď už nemal čo prepíjať, žobral...*

Aké by to bolo jednoduché: V prvom prípade by sme jednoznačne odsúdili bezcitného bohatého a poslali ho rovno do pekla. V druhom by si naše odsúdenie odniesol Lazar – tak mu treba, len sa mu vrátilo to, čo celý život robil... Lenže to nie je jednoduché. Krásne to vystihuje myšlienka odpísaná z ktorejsi školskej nástenky:

„Tento život je skúška. Je to len skúška. Ak by to bol skutočný život, dostali by sme ďalšie inštrukcie o tom, kam ísť a čo robiť!“

Práve v tom vidíme kardinálny problém etických noriem: nie sú to prikázania a za ich neplnenie nás neposielajú do pekla. Výber je na nás, a to so všetkými príjemnými i nepríjemnými dôsledkami.

Chudoba a bohatstvo boli vždy na Slovensku (a nielen tam) predmetom kritického uvažovania; odráža sa to najmä v ľudových rozprávkach, porekadlách či prísloviach. Vo svojej zbierke Slovenské porekadlá, príslovia a úslovia venoval jej autor A. P. Záturecký (Bratislava: SVKL, 1976) tejto téme azda najviac – 70 strán. My sme si z jeho diela aj z iných zdrojov vybrali protichodné tvrdenia a rozohrali tak hru dvoch vyhranených názorových skupín:

Človek je zodpovedný sám za seba.
Každý sa má postarať predovšetkým o seba.
Aj medzi ľuďmi vládne prirodzený výber: neschopní a chorí musia uvoľniť miesto schopnejším a zdravším.

Človek je zodpovedný aj za iných.
Treba sa postarať aj o tých, ktorí to potrebujú.
Človek sa odlišuje od zvierat, každý má právo na dôstojný a plnohodnotný život, každý má dostať svoju príležitosť.

Skupiny sa medzi sebou vystriedali, aby mal každý možnosť vyskúšať si kladnú i zápornú argumentáciu. Na podporu svojich tvrdení si deti mohli vybrať vhodné príslovie, nielen kladné ale aj také, ktoré nesvedčia o našej morálnej sile. Napríklad:

Peniaze nesmrdia. Zo žobráka nič dobrého nebýva. Peniaze nie sú všetko – ale dobre je, keď ich máme. Dobrá rada je najpoužívanejšou mincou. Mnohí prišli vďaka peniazom o rozum, ale málokto ho vďaka nim získal. Peniaze sú dobrý sluha, ale zlý pán. Šťastie sa nezakladá na peniazoch, no vždy je lepšie plakať v limuzíne ako v autobuse...

Obdaruj deväť žobrákov a staneš sa desiatym. Ozajstné bohatstvo človeka spočíva v tom, čo dobré robí vo svete. Neľakám sa chudoby, ale obávam sa zla, ktoré so sebou prináša bohatstvo. Iba ak

dávaš, budeš bohatý. Najbohatší človek je ten, ktorý nemá o čo prísť. Skôr chudobný udelí ako bohatý.

Protichodnosť týchto myšlienok dokazuje zložitosť problematiky. Nie každé bohatstvo pochádza z klamstva a nepoctivosti, rovnako ako chudoba nie je nutným dôsledkom poctivosti a statočnosti. No keď hovoríme o vzťahu k blížnym, tu je hranica presná: na jednej strane sú tí, ktorí pomáhajú, pravdaže, podľa svojich možností, na druhej tí, ktorí myslia len na seba a na to, ako svojmu blížnemu „pomôcť“ od toho, čo má. Pritom je dôležitý čin, nie úmysel. Preto aj v našej predlohe nečaká „nebo“ tých, ktorí síce verbálne chudáka Lazara ľutujú, ale nepohnú prstom, aby mu pomohli. Manželka Anna síce vyčíta Bohatému jeho skupánstvo:

Majetok od Boha človek dostal iba/ak ho len sám užíva je to jeho chyba...

ale keď jej manžel umrie, nechystá sa rozdať majetok ani rodine, nie to ešte chudobným. Prikazuje sluhovi: *Ty zamkni dom a nepusti nikoho. Ani dnu, ani von!*

Rovnako sa správajú sluhovia, ktorí síce verbálne chudobného Lazara ľutujú a dokonca sa prihovoria za neho u svojho pána:

Pane, ten žobrák tam prosiac vravel/ chudák už od hladu skoro umrel,

či by ste na posilnenie jeho úbohého tela/ nedali zo stola odpadkov. Veď nechce tak veľa.

Stačí však prísnejšie zahriaknutie a súcit je preč. Aj oni po smrti Bohatého myslia iba na seba:

My sa tiež musíme vyrovnať./ Za službu stálu a vernú musím si zlatú reťaz vziať.

A ja si mešec prisvojím./ Za mnohé roky služby sám sebe zaplatím.

Bohatý je teda potrestaný a v Kyrmezerovej stredovekej moralite je to trest bez diskusie. Odsúdenec sa dožaduje, aby aspoň svojim príbuzným mohol dať nejaké znamenie. Zdá sa, že ide o pokánie, ale Abrahám je neoblomný. V procese prípravy inscenácie sa najmä deťom takýto postoj nepáčil, a tak chceli dať bohatému šancu:

Keby som aspoň varovať mohol priateľov bratov:

Almužnu dajte žobrákom, biednym...

A jedna z reakcií detí bola:... *oplatí sa to!*

Na to reaguje Abrahám:

Ty si sa, človeče, ani tu nezmenil/ myslíš len na prospech, tak ako keď si žil...

Tvoji bratia dobre vedia, čo je správne a čo nie.

Nech zmenia svoj prázdny život, dajú sa na pokánie.

Kyrmezerova hra je moralita a jej typickým znakom je čierno-biele videnie s ostrou deliacou čiarou medzi svetom dobra a zla, hriechom a pokáním. Z toho vyplývalo aj scénické a kostýmové riešenie: nebo a peklo muselo byť na scéne rozdelené a pre diváka čitateľné, pri výbere farby kostýmov sme prijali konvenčnú bielu pre anjelov a čiernu s červenou pre čertov. Problém oddelenia duše a tela v scénach smrti Bohatého a Lazara nás dlho trápil; napokon sme ho vyriešili tak, že detskí herci – duše – hrali s veľkými bábkami – telá.

Predstava „pekelných“ múk sa u detí od začiatku viazala s konvenčnou predstavou pekla, plného ohňa a síry, kde sa v kotloch smažia hriešnici. No po dlhých debatách sme spoločne prišli na to, že najväčším trestom pre človeka je samota. a tak v záverečnom obraze nebolo nijakých pekelných tancov, ani trhanie kostýmu hriešnika či imitovanie ohňa pod kotlami (na čo sa deti na začiatku celkom tešili a bol to aj jeden z dôvodov, prečo ich rola čertov priťahovala viac ako anjelov). Na javisku leží v kuželi svetla bodového reflektora Bohatý a naťahuje ruku, aby pocítil kontakt, jedno

či s anjelmi alebo čertmi. Všetci však cúvajú do tmy a nechávajú Bohatého samého. Na večné veky. Lebo práve toto je peklo.

Problémom bolo aj zobrazenie žobráka Lazara. To nebol bezdomovec ani tulák závislý na alkohole, ale človek, ktorý už vyčerpal všetky možnosti čestnej obživy a žobranie je pre neho podmienkou fyzického prežitia. Ako človek klesol na najnižší stupienok, stratil ľudskú dôstojnosť. Aj preto je ľahostajnosť okolia k jeho osudu zvlášť poburujúca:

Stratí hrdosť, všetko, čo v ňom bolo dobré.

Žije zo dňa na deň. Už nemá nič. Žobre.

Ale vráťme sa k Bohatému a jeho hodovníkom. Márne by sme u nich hľadali prosociálne správania, sú to sebci, dokonca aj vnútri svojej society, bezcitní k umierajúcemu Lazarovi:

Na zdravie, bratia, vám, vám drahí hostia!

Na chudobe nech sa červíky hostia!

Ani Smrť a jej výčitky ich nevytrhnú z neviazanej zábavy:

Milá smrť, ja ťa tu za všetkých prosím,

daj mi už pokoj. Ja hodovať musím...

Priatelia, radšej tu jedzme a hodujme!

A na to hrozné strašidlo zabudnime.

Keď sa ukáže, že Smrť, ktorá sa na ich hostine zjaví, nie je divadelná ale skutočná, opúšťajú svojho „priateľa“ Bohatého bez akýchkoľvek výčitiek, či snahy pomôcť mu:

Už tu nie sú žiadne žarty/ utekajme rýchlo preč.

smrť rozdáva svoje karty/ rozumná s ňou nie je reč!

Bohatý ešte prosí Smrť o odklad, ale tá je neúprosná. Tak skúša niečo, čo zatiaľ v jeho živote vždy fungovalo – podplácať:

Povolajte bylinkárov, ránhojiča, felčiara/ môj správca nech okamžite pokladnicu otvára!

Zahrniem vás striebrom, zlatom/ pridám šperky, dukáty.

Z bohatstva sa bude tešiť, kto túto smrť odvráti!

Všetko je však márne, ako to zdôrazňuje Smrť:

Ó, človeče úbohý, veľmi biedny/ nekúpiš si od nikoho právo žiť.

S celým svojím bohatstvom si iba smiešny/ smrť sa nedá oklamať. Smrť sa nedá podplatiť!

Ani v rodine Bohatého to nie je lepšie. Hneď po jeho smrti upozorňuje jeden zo sluhov úprimne trúchliacu Annu: *Pani prestaň už žialiť, plakať/ majetok si choď ratovať!*

Keď sa dozvedia bratia o smrti jeho/ poberú si sami pre seba všetkého.

A Anna hneď zabúda na žiaľ a prikazuje sluhom dobre pozamykať bránu.

Iste mi ty, i ty dobré rady dávaš! Až potom všetko oznámime a parádny pohreb vystrojíme.

Skutočne, tam kde je všetko založené iba na peniazoch, niet naozajstných úprimných ľudských vzťahov. [5)]

Hudobná zložka vznikala – ako napokon celá inscenácia – s aktívnou účasťou detí. Všetky party bicích nástrojov (Orffov inštrumentár) boli výsledkom improvizácií detí, najvia pôsobivé to bolo v scénach pekla. Rovnako to bolo pri interpretácii hudby, finálna podoba niektorých hudobných čísel tak, ako ju postupne vybudovali samy deti (pieseň Smrti, pieseň čertov Hej, ako sa máš... rap Bohatého, hudobný dialóg Smrti, Lazara a Bohatého) ďaleko predstihli pôvodné predstavy autora hudby i režisérky. Úvodný prológ, ktorý je vlastne rozšírenou citáciou sv. Lukáša, sme hudobne spracovali ako gregoriánsky chorál aj s typickým kvintovým a kvartovým paralelným dvojhlasom. Na vystúpení v Toulose sme ho uviedli s obrovským úspechom vo francúzskom preklade. Tak sa hudobné

princípy viachlasného spevu spred mnohých stáročí, ktoré poznáme ako gregoriánsky chorál, stali mostom spájajúcim minulosť s prítomnosťou, náboženskú výchovu s etickou, kresťanov i ateistov... [6)]

Treba povedať, že s touto inscenáciou – a teda aj s témou prosociálnosti – sme v súbore žili dva roky. Dosiahli sme asi všetko, čo sa dá v amatérskom detskom divadle dosiahnuť: vyhrali sme oblastné, krajské i celoštátne kolo detskej divadelnej tvorivosti Zlatá priadka v Šali, hrali sme na najvyššom fóre slovenského ochotníckeho divadla – na Scénickej žatve v Martine, reprezentovali sme Slovensko na divadelných prehliadkach v českých Kapliciach i Karvinej, vystupovali sme v Budapešti, francúzskom Toulouse, pravdaže, na mnohých miestach na Slovensku, dokonca v kostole v Novej Bani... Najmä však sme s veľkým úspechom vystúpili ako reprezentanti slovenského detského divadla, spolu s 20 najlepšími detskými súbormi z celého sveta, na III. svetovom festivale v nemeckom Lingene. Ale za najväčší úspech považujeme to, ako hlboko vpísané ostali zážitky z práce na tejto inscenácii, na hľadaní adekvátneho divadelného tvaru, pohybového stvárnenia, konečného znenia hudby a jej aranžmánu, ale aj dojmy z vystúpení v srdciach a mysliach detí, ohlasy ich rodičov, spolužiakov, hodnotenia odbornej kritiky na seminároch i v tlači Ako dôkaz nech poslúžia spomienky, ktoré nám napísali po 20 rokoch od premiéry predstavitelia hlavných rolí Bohatého a Lazara – Henrich Šiška a Dušan Gábor.

Henrich Šiška (Heňo) – postava Boháča

Hm, na čo si ja spomínam? ATĎ? Kyrmezer? ☺

ATĎ – to je úžasné spojenie ľudí, ktoré sa už nikdy nezopakovalo. Dodnes rád spomínam na tú slobodu, hravosť, ktorú mám tak rád stále. V ATĎ to fungovalo. To mi ostalo, neznášam, keď ma niekde tlačia pri tvorbe a nedajú mi dýchať.

O Bohatci – biblický príbeh o lakomom nemilosrdnom boháčovi, ktorý za svoje správanie skončí v pekle. Vtedy som ten príbeh, resp. hĺbku Kyrmezerovej hry, nejako extra neriešil. Dnes to vnímam (našťastie) inak. Ako mladý ochotník, aj keď pod úžasným vedením, som nebol úplne zrelý natvrdo riešiť psychológiu postavy Boháča. Samozrejme som vedel o čom hráme, ale dnes by som šiel hlbšie, a kľudne by som sa do toho pustil znova. Dnes tam čítam kritiku spoločnosti, ťažký život chudoby.

Vždy to zafungovalo - tak ako sme tomu verili my, tak to prijali aj diváci. V Lingene pri predstavení akoby zastal čas, bolo to veľmi silné. V Toulouse som ja sám za seba (ješitne) mal pocit, že som skončil skutočne v pekle – šapitó + reflektory = hrozné teplo....

Alebo pre mňa ako pohanského psa bolo zážitkom, keď sme hrali v kostole (Nová Baňa), to bolo divne krásne. Tá téma, kostol, atmosféra, akustika a voňa ovocia…

Spracovanie ATĎ mi od začiatku (aj keď to možno znie pateticky) voňalo tou komplexnosťou, od témy cez ľudí, hudbu...Žánrovo to zaváňalo mnou milovaným žánrom, najťažším, ale magickým – muzikálom.

Spomínam si na rozdeľovanie hudobných nástrojov na koberci v ZUŠke. Ťukátka, paličky, pliešky, tak jednoduché a tak silné!

Nezabudnem na partiu mojich spoluhráčov, ako sme spolu úžasne fungovali, tak ako sme chceli a popritom nemuseli...

Dnes, keď účinkujem na profesionálnych scénach si často, ako „starý hrdý ochotník“ uvedomujem, že sa akosi zabúda, že pravdivé divadlo sa dá robiť aj bez miliónov.

Keď sme túto hru robili, bol som na základnej/strednej škole. Dnes pracujem ako profesionálny muzikálový herec doma aj v zahraničí.

Dušan Gábor – postava Lazara

Hra o Bohatom...

V tejto hre som stvárnil jednu z hlavných postáv - Lazara. Predstavenie ktoré bolo rozhodne najúspešnejšie a malo asi najviac repríz (aspoň ja mám ten pocit), bolo pre mňa veľkou životnou skúsenosťou. Nejdem sa rozpisovať ako vnímam hru z toho psycho-edukatívneho hľadiska, na to máte podstatne viac odborných skúseností.

Spôsob akým hra vznikala bol pre divadelný súbor ATĎ veľmi typickým a vymykal sa tradičným formám. Tvorba divadla nebola postavená na memorovaní textu a prehrávaní jednotlivých obrazov, ale na tvorivej dramatike, na objavovaní a stotožňovaní sa s hrou ako celkom. Hra vznikala postupne veľmi citlivým vedením režisérky a vás. Nemali sme pocit, že nie sme súčasťou toho tvorivého procesu ale naopak, že sme jej tvorcami. Vybudovaním si vzťahu tak s postavou ktorú stvárňujete ale aj s hrou ako celkom ... prijatím vnútornej myšlienky predstavenia ... to je dôvod tak obrovskej úspešnosti hry. Nešlo tu len o prijatie postavy (v mojom prípade Lazara), ale o tvorivý proces. Od tvorby bábky (kašírovanie hláv) po celkový hudobno - dramatický prejav. Zvolená forma hudobno-dramatickej inscenácie v období vzniku ďaleko predbehla svoju dobu. Aj tento spôsob vnímam odstupom času ako ten najvhodnejší pre detského interpreta ale aj detského diváka. Boli sme medzi prvými ktorý pod vedením vás a Irenky interpretovali niečo tak priekopnícke.

V čase vzniku predstavenia sme už boli „ostrieľanými“ divadelníkmi a to umožnilo nastaviť latku náročnosti veľmi vysoko. Všetci hlavní predstavitelia mali už skúsenosti s detským divadlom z iných inscenácií súboru. Poznali sme sa veľmi dobre a vedeli sme sa na javisku veľmi vnímať. Dokázali sme cez improvizáciu tvoriť nové a nové nápady a obrazy.

V hre nešlo len o boj dobra a zla ... o boj pokory a chamtivosti ... ale aj o zobrazenie dvoch svetov ... o téme života smrti .... pekla a raja ... večný príbeh v podaní P. Kyrmezera...

Hra vznikala v mojom období dospievania a táto skutočnosť veľmi ovplyvnila nie len moje vnímanie hodnôt, ale odstupom času by som povedal, že v podstatnej miere rozvíjala moju empatiu. Hra o Bohatom ma ovplyvnila na celý život. Dala mi veľkú dávku pokory, naučila ma empaticky vnímať svet okolo seba. Pokým rovesníci mali svoje veku primerané záujmy ja som sa v tomto období učil (s postavou Lazara) vnímať svet aj inými očami. Kládol si otázku boja dobra a zla, života a to čo je po smrti. Veľmi veľké témy, ktoré som musel nejakým spôsobom spracovať.

Dostať do ruky bábku, s ktorou na javisku umierate a vstávate ako jej duša, je pre 15 ročného chalana veľmi ťažké. Po jednom z predstavení prišla za mnou staršia pani a vraví mi ... „Ja keď som ťa videla na tom javisku, ako si umieral bosý, tak som sa rozplakala, bolo mi ťa tak ľúto ...“ Dodnes si tu vetu pamätám.

Postava Lazara bola po hlavnej postave druhou kľúčovou v celej inscenácii. Žobrák, ktorý na tom svete nemá nič, sa dostáva do raja .... odveká biblická myšlienka pokory a vykúpenia. Čím viac bola hra úspešnejšia, tým náročnejšia bola práca každého z nás. Už nestačilo vedieť texty a sled obrazov , kládol sa dôraz na každé gesto, každý pohyb bábky a mňa. Pamätám si ako som na priestorovej skúške pred predstavením v divadle A. Bagara (myslím, že to bola Divadelná Nitra) minimálne 30x učil padnúť pri umieraní tak, ako si to režisérka predstavovala ... lebo javisko umožňovalo ešte väčšiu interakciu s hľadiskom, ešte viac emócii a prežívania ... ešte viac detského herectva... ešte väčší úspech...

Netuším koľkokrát sa tá hra reprízovala ... jedno však viem ... všade, kde sme ju hrali ... mala obrovský úspech... každý z nás na javisku dostával nesmiernu dávku povzbudenia, ocenenia a spätnej väzby... to je pre dieťa veľmi dôležité ... to, že je vaše práca oceňovaná ... že dostávate spätnú väzbu. Môžem pokojne povedať, že som odrástol na potlesku ... prežili svoju pubertu na javisku ... že som niekoľkokrát za mesiac umrel a vstal z mŕtvych .... aby som si opäť mohol nakoniec vychutnať tú dávku ocenenia v podobe potlesku. Ak je niečo čo tá hra dala každému jednému z nás .. tak určite je práve tá obrovská spätná väzba.

Starší boli vzorom pre mladších, v mnohých chvíľach mám pocit, že sme boli ťažkými profesionálmi , kedy sme dokázali vyťažiť z priam katastrofických chvíľ obrovské pozitívum. Nikto z nás nezabudne na predstavenie, kedy činel niekoľko dlhých sekúnd nepadol po príchode smrti na podlahu, ale kotúľal sa smerom do hľadiska ... to napätie, ktoré to vyvolalo, mrazilo nie len divákov, ale aj nás na javisku ... a napriek tomu sme hrali a vygradovali ten moment do úplnej dokonalosti ... nikto v tej chvíli nebol dieťaťom .. detským divadelníkom ... boli sme herci ... a hrali sme svoje životné roly.

Predstavenia boli rôzne od malých divadelných priestorov ... po veľké profesionálne divadelné scény ... od hry na otvorených priestranstvách až po predstavenie v kostole. a všade tá hra dostávala svoj osobitný rozmer. Detské divadlo v kostole asi nepríde každému ako dobrý nápad ... ale aj na takom mieste sme dokázali hrať .. a veľmi úspešne ... veľmi citlivo. Práve to bolo na tom krásne ... nehrali sme našu hru len výnimočne ... ako „besiedkové“ predstavenie .. bola to veľká hra ... veľká inscenácia, ktorú chceli mnohí vidieť ... to sa detskému divadlu (a už vôbec nie v tom čase) nestáva. Mali sme svoje veľké obdobie slávy. a opäť to stále viac zaväzovalo ... nútilo vás posúvať sa ... nedalo sa predstavenie „odfláknuť“... nesústrediť sa, to nešlo... musel som sa postaviť a hrať... zabudnúť na to, kým som doma a aké mám problémy... som Lazar...

Hra o Bohatom by sa mohla hrať ešte raz ... a s tým istým obsadením a verím, že by bola rovnako skvelá ... Tá hra ovplyvnila dospievanie každého z nás ... boli sme jeden tým...

Keby som mal zhrnúť to čo mi inscenácia O Bohatom dala:

- dala mi priateľov na celý život,
- dala životné mantinely v hodnotách ktorých žijem svoj každodenný život,
- naučila ma vedieť bojovať na javisku zvaný život,
- ale hlavne mi dala dospievanie, akým sa môžu pochváliť len tí, ktorí tam stáli so mnou

Ďakujem za možnosť opätovne sa ponoriť a zaspomínať si na niečo tak úžasné.

Vedeli by títo skvelí mladí ľudia (a ďalší, ktorí v inscenácii účinkovali) definovať prosociálne správanie? Poznajú knihu Roberta Roche Olivara? Pravdepodobne nie. Ale na vlastnej koži prežili nafúkanosť a krutosť Bohatého i bezmocnosť a poníženie Lazara. Precítili postoj ľudí, ktorí nesúhlasia so zlom, ale nič proti nemu neurobia (Anna, sluhovia)Možno aj preto neodmietnu v živote pomoc tým, ktorí ju naozaj potrebujú, možno nebudú mlčať, keď sa stretnú s nespravodlivosťou. a myslíme si, že k hĺbke tohto zážitku a pevnosti morálneho postoja vo veľkej miere prispelo umenie – hudobné, literárne, výtvarné i divadelné. Dúfame, že príbeh zrodu našej inscenácie bude inšpirovať aj vás, učiteľov (nielen) etickej výchovy.

Že nie ste hudobníci? Nerežírovali ste divadlo? Spomeňte si na text B. Filana v jednej Hammelovej piesni: *Na začiatok netreba mať veľa, stačí, keď sme majiteľmi cieľa.*

Poznámky

[1)] Významný filozof a teoretik umenia Theodor W. Adorno vo svojej *Sociológii hudby* zostavil dokonca akýsi rebríček poslucháčov hudby od experta, ktorému neunikne nijaký formálny detail, štruktúra či modulácia, cez emocionálneho poslucháča, ktorý sa nechá hudbou dojímať, po konzumného poslucháča hľadajúceho v hudbe iba zábavný komfort. O tom, že by existoval poslucháč, ktorý sa dokáže pôsobením hudby zmeniť, ktorému hudba ukazuje pozitívnu cestu pri riešení jeho životných problémov, o tom Adorno ani neuvažuje. Rovnako skeptický postoj zaujíma významný nemecký muzikológ Hans Eggebrecht, keď tvrdí, že duchovno (teda mimohudobný obsah, pozn. B.F.) v hudbe neexistuje a keď tak sa viaže iba na text. (*Duchovno v hudbe – prianie, či skutočnosť?/* Belo Felix. In: Modlitba v umení. Zborník z medzinárodnej konferencie v B. Bystrici 27.-28. apríla 2005. B. Bystrica: Ústav vedy a výskumu UMB, 2006. –s.248-250. ISBN 80-8083-179-3). Ani L. Bernstein vo svojom televíznom cykle Hudba pre mladých ľudí sa s existenciou mimohudobného obsahu nestotožňuje. No tým, že vymyslí na už existujúci program symfonickej básne Richarda Straussa Don Quixote úplne nový, typicky americký príbeh o oslobodení väzňa jeho kumpánmi, dokazuje, že hudba môže mať dokonca toľko príbehov, koľko má poslucháčov. a často sú to príbehy, ktoré sú na míle vzdialené predstavám skladateľov...

[2)] Ide o vynikajúci projekt, ktorý vyšiel vo vydavateľstve Supraphon v r. 1972 na 8 LP platniach a znovu na CD r. 2004. Premiéra v Divadle hudby sa musela pre veľký záujem niekoľkokrát opakovať. Poslucháči tak vzdali úctu človeku, ktorý bol pre vtedajší „normalizačný“ režim nepohodlný.

[3)] Test je na CD ako príloha publikácie *Hudba pre deti – multimediálne projekty*/ Felix, B.-Herden,J.-Janek,M.-Váňová,H. PF UMB : Banská Bystrica, 2010

[4)] Bližšie o tom v publikáciách Felix, B. *Hudobno-dramatické činnosti na základnej škole. Teória a prax.* Banská Bystrica : Občianske združenie Pedagóg, 2010. ISBN 978-80-557-0614-6 alebo Langsteinová, E. - Felix,B.- Kopinová,Ľ. *Metodická príručka k učebnici Hudobná výchova pre 9. ročník základných škôl.* Bratislava : SPN, 1998. ISBN 80-08-02823-8.

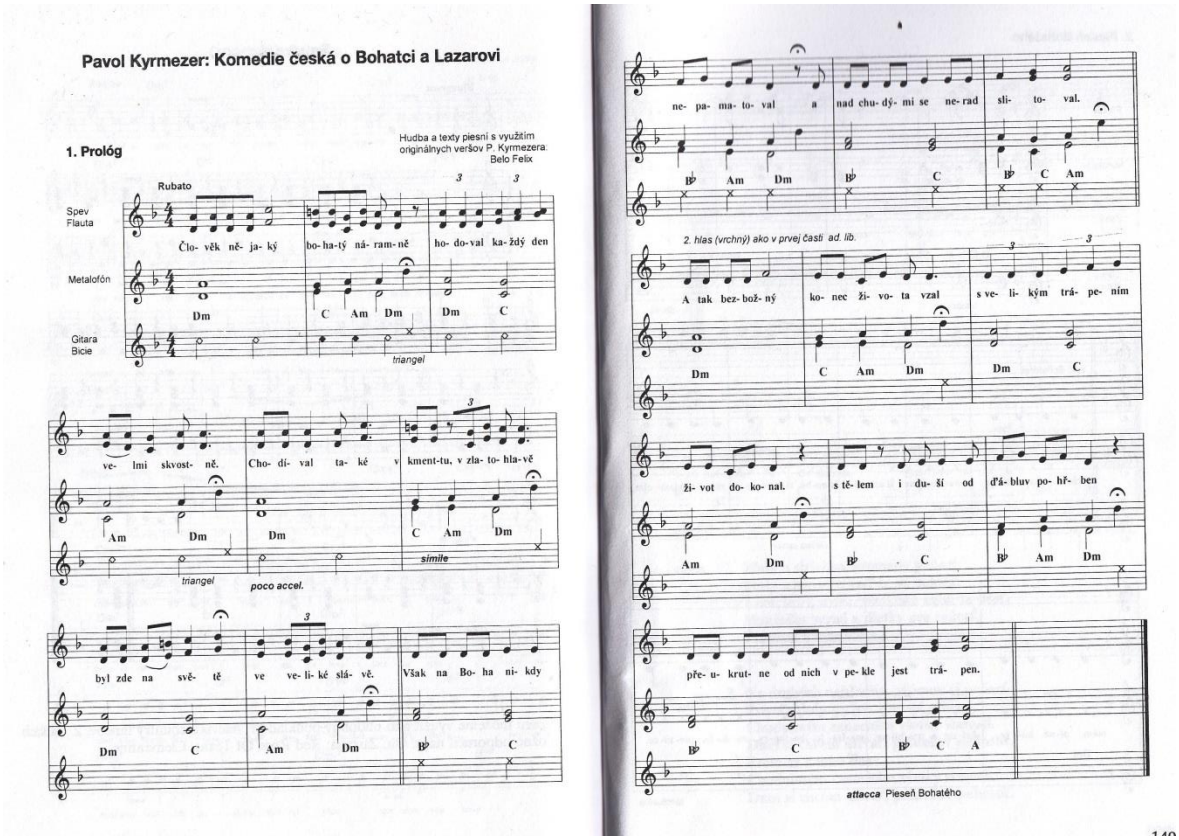
[5)] Kompletný scenár aj s piesňami je publikovaný v už spomenutej Metodickej príručke v učebnici Hv pre 9. ročník ZŠ. Pôvodný text napísal Kyrmezer v biblickej češtine, my sme si ho spolu s deťmi „prekladali“ do slovenčiny. V originálnom znení sme ponechali len dve miesta – úvodný prológ, kde Kyrmezer cituje niektoré slová z Lukášovho evanjelia, a Lazarovu modlitbu pre smrťou. Deti si aj vo viazanom texte našli miesto na improvizáciu najmä v gestách, pohybe, organizácii mizanscény. Pretože vedeli „o čom“ hráme, ich improvizácie nikdy neskĺzli do predvádzania sa a lacných efektov.

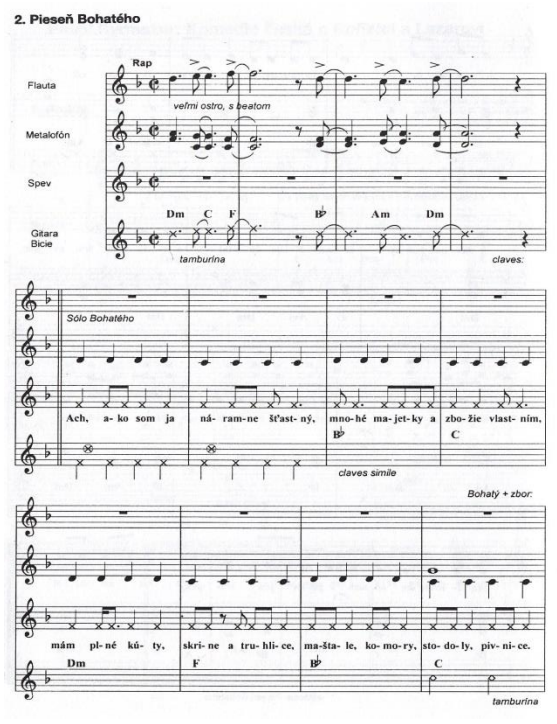
[6)] Je paradoxné, že súčasné deti a mladí ľudia vnímajú modalitu gregoriánskeho chorálu oveľa otvorenejšie a sú prístupnejšie jeho paralelným kvintovým a kvartovým postupom, ako to bolo u ich vrstovníkov spred polstoročia. Nepochybne má na tom zásluhu počúvanie rockovej hudby, ktorá s harmóniou i tonalitou pracuje podobným spôsobom ako stredoveká hudba pred tým, ako európsky hudobný priestor ovládla dur-molová dichotómia.

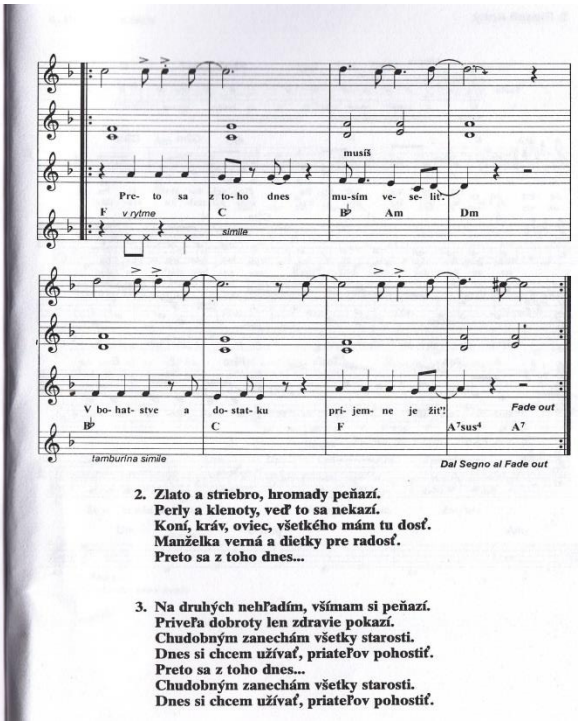
Táto práca bola podporovaná Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe zmluvy č. APVV-0690-10.

Prílohy

1. Prológ (počas piesne deti prichádzajú na scénu, prinášajú rekvizity, kostýmujú sa, menia sa na postavy hry O Bohatom
2. Pieseň Bohatého (kombinácia rapu a refrénu, ktorý spieva zbor). Na Prológ sa nadväzuje bez pauzy – attacca
3. Pieseň Lazara

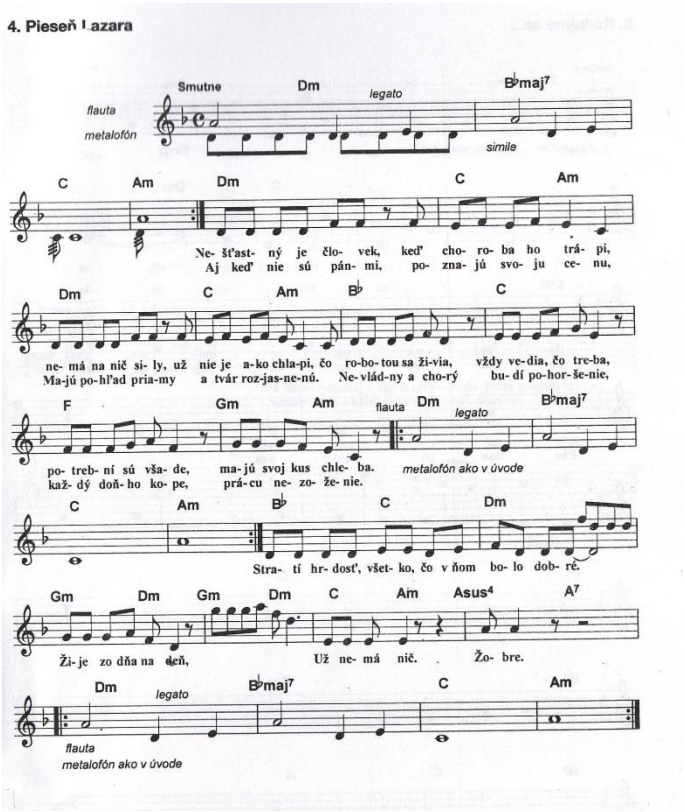






2. Zlato a striebro, hromady peňazí.
Perly a klenoty, veď to sa nekazí.
Koní, kráv, oviec, všetkého mám tu dosť.
Manželka verná a dietky pre radosť.
Preto sa z toho dnes...

3. Na druhých nehľadím, všímam si peňazí.
Priveľa dobroty len zdravie pokazí.
Chudobným zanechám všetky starosti.
Dnes si chcem užívať, priateľov pohostiť.
Preto sa z toho dnes...
Chudobným zanechám všetky starosti.
Dnes si chcem užívať, priateľov pohostiť.



ZBORNÍK ODBORNÝCH PRÁC

PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA V ETICKEJ VÝCHOVE

Terézia ROHN

REFLEXIA VYUŽITIA PEDAGOGICKEJ DIAGNOSTIKY VO VÝUČBE ETICKEJ VÝCHOVY

terezia.rohn@umb.sk

REFLEXIA VYUŽITIA PEDAGOGICKEJ DIAGNOSTIKY VO VÝUČBE ETICKEJ VÝCHOVY

Terézia ROHN

Abstrakt: Príspevok pojednáva o problematike pedagogickej diagnostiky na etickej výchove na sekundárnom stupni vzdelávania. Objektom skúmania našej práce sú názory a postoje učiteľov etickej výchovy na sekundárnom stupni vzdelávania k pedagogickej diagnostike na etickej výchove. V prvej kapitole popisujeme a analyzujeme problematiku pedagogickej diagnostiky žiaka v etickej výchove, rozvoj kompetencii žiaka v etickej výchove a diagnostické kompetencie učiteľov etickej výchovy. Súčasťou príspevku sú výsledky výskumu pedagogickej diagnostiky na etickej výchove na sekundárnom stupni vzdelávania. V tejto časti prezentujeme a interpretujeme postoje a názory učiteľov etickej výchovy v sekundárnom vzdelávaní na pedagogickú diagnostiku na hodinách etickej výchovy. Merania sme uskutočnili dotazníkom vlastnej proveniencie na malej výskumnej vzorke učiteľov (n=52). Zistili sme že učitelia etickej výchovy svojich žiakov diagnostikujú podľa potreby, pričom sa zameriavajú najmä na žiaka vo vzťahu k iným. Z metód pedagogickej diagnostiky využívajú najmä metódu dotazníka a rozhovoru. Výsledky pedagogickej diagnostiky evidujú najmä neformálne vo svojich učiteľských zápisníkoch, príp. pedagogických denníkoch. V prevažnej miere sa cítia byť v pedagogickej diagnostike kompetentní, i keď väčšinou len v spolupráci s ich kolegami. Vo vzdelávaní v tejto oblasti preferujú najmä názorné ukážky diagnostiky v praxi. V závere príspevku navrhujeme na základe teoretických východísk a výskumných zistení niekoľko odporúčaní pre prax.

Kľúčové slová: Pedagogická diagnostika, etická výchova, učiteľ sekundárneho vzdelávania, rozvoj kompetencii žiaka, diagnostické kompetencie učiteľov etickej výchovy.

Úvod

Predmet etická výchova rozšíril tradičnú skladbu vyučovacích predmetov o výchovný predmet, ktorý reprezentuje svojim poňatím humanisticky orientované edukačné teórie a prístupy. „ Humanistická výchova je výchovou v zmysle rozvíjania potencionálnych síl dieťaťa s cieľom, aby dieťa mohlo, bolo schopné ale súčasne aj chcelo zvnútorňovať poznatky a myšlienky. Výchova v zmysle rozvíjania pokladá dieťa a jeho vlastnú aktivitu za najdôležitejší činiteľ rozvoja jeho osobnosti. Ide o taký slobodný rozvoj dieťaťa, pri ktorom je cieľavedome a zámerne podporované všetko, čo napomohlo tomuto rozvoju a odstraňované všetko čo tento rozvoj brzdí. Pritom sa zdôrazňuje jeho individualita, autentická osobnosť, schopnosť riadiť svoj život.“ (Kosová, B., 2007, s. 20).

Rozvoj kompetencii žiaka v etickej výchove

Koncepcia etickej výchovy predstavuje exemplárny prípad vyučovacieho predmetu, v ktorom sa uplatňujú základné premeny transmisívnej výchovy vo vyučovaní označovanej ako retroaktívny model výučby na humanisticky orientovanú výchovu reprezentovanú proaktívnym, interaktívnym modelom výučby. Premena didaktických modelov výučby –reaktívneho na interaktívny, proaktívny - znamená zmenu transmisívneho „ odovzdávania“ poznatkov žiakom v hotovej, konečnej podobe prostredníctvom verbálnych metód, jednostranného využívania najmä monologických metód vyučovania a frontálnej organizácie výučby na aktívne sociálne učenie sa žiakov.

Cieľom takejto výučby je vybaviť žiaka takými kľúčovými kompetenciami (personálnymi a sociálnymi, kognitívnymi a metodologickými, kultúrnymi a občianskymi), ktoré by postupne znižovali jeho potrebu vonkajšieho riadenia a pedagogického pôsobenia, tzn. zvyšovali by jeho

personálnu a sociálnu, morálnu autonómiu spojenú s dostatočnou morálnou senzitivitou na spoločensky akceptovateľné hodnoty a prosociálnosť uplatňovanú v rôznych spoločenských kontextoch. Výsledkom výučby nemá byť už tradičná behaviorálna triáda vedomosti, zručnosti a návyky žiakov, ale rovnováha vedomostí, zručností, postojov a hodnôt žiakov odrážajúca zameranie etickej výchovy na komplexný kognitívny, personálny a sociomorálny rozvoj žiakov.

Pri vytváraní situácií riadeného učenia je dôležitá spôsobilosť učiteľa etickej výchovy organizovať učenie a iniciovať samoučenie sa žiakov tak, aby bolo čo najúčinnejšie. Žiak vo výučbe získava okrem poznatkov v kognitívnom učení najmä nové sociálne skúsenosti v procesoch skúsenostného (zážitkového), problémového, reflexívneho, kooperatívneho a projektového učenia sa, ktoré spôsobuje rozdiely v správaní jedinca, jeho budúcom konaní, v jeho postojoch a v jeho osobnosti. Každá z edukačných situácií je tvorená súborom vzájomne súvisiacich učebných činností, ktoré učiteľ etickej výchovy navodzuje prostredníctvom učebných úloh. Riešením rozmanitých učebných úloh žiak získava novú kognitívnu, sociálnu a mravnú skúsenosť. Učiteľ sa zameriava na to, aby organizoval učebné činnosti žiakov a vytváral tak podmienky a príležitosti pre efektívne sociálne učenie sa žiakov uplatňovaním relevantných výučbových metód a organizačných foriem vyučovania smerom k plneniu učebného cieľa. Učiteľ etickej výchovy využíva flexibilne komplex metód a foriem aktívneho učenia sa žiakov, najmä metód zážitkového, reflexívneho, kooperatívneho, problémového a projektového sociálneho učenia sa a formatívneho hodnotenia žiakov na základe permanentného poznávania žiakov na hodinách etickej výchovy. Princípy humanistickej výchovy kladú dôraz na individuálny rozvoj potencionalít každého dieťaťa, čo zdôrazňuje podstatný význam pedagogickej diagnostiky a intervencie v etickej výchove pre projektovanie, realizáciu a hodnotenie výučby.

Pedagogická diagnostika žiaka v etickej výchove

V etickej výchove preferované humanistické a konštruktivistické teoretické koncepty edukácie zdôrazňujú využívanie proaktívneho, interakčného modelu výučby akcentujúceho jedinečnosť každého žiaka. Z toho vyplýva potreba porozumieť jeho osobitostiam, dokonca aj rodinným súvislostiam, pretože sa inak zvyšuje pravdepodobnosť, že vzdelávacie výsledky nebudú u konkrétneho dieťaťa zodpovedať jeho možnostiam. k nachádzaniu najvhodnejších ciest mravnej edukácie v etickej výchove slúži pedagogická diagnostika, ale aj psychologická diagnostika, uskutočňovaná poučeným učiteľom na užívateľskej úrovni.

Pedagogická diagnostika sa niektorými autormi chápe ako špecifická pedagogická disciplína zaoberajúca sa objektívnym zisťovaním, posudzovaním a hodnotením vnútorných a vonkajších podmienok, priebehu a výsledkov výchovno-vzdelávacieho procesu, pričom na základe týchto procesov sú vyslovované prognostické úvahy a navrhované pedagogické opatrenia. (Chráska,1998, Mojžíšek,1986). Z hľadiska nášho návrhu proaktívneho modelu výučby etickej výchovy je pre nás bližšie chápanie pedagogickej diagnostiky ako pedagogicko-psychologickej činnosti učiteľa (súčasti jeho výučbovej činnosti a psychodidaktických kompetencii), v ktorej ide o poznávanie a hodnotenie individuálnych osobitostí osobnosti žiaka a triedy s dôrazom na prognózu a návrhy na optimalizáciu ich kognitívneho, personálneho a sociomorálneho rozvoja (Hrabal,1989).

Hlavným dôvodom, prečo realizovať pedagogickú diagnostiku na hodinách etickej výchovy podľa P. Fridrichovej (2012, s.349) je, že“ vytvára vhodné predpoklady na rozvoj personálneho a sociomorálneho vývinu osobnosti dieťaťa. I keď by mala byť pedagogická diagnostika komplexná,

na hodinách etickej výchovy by sme sa mali prioritne zamerať na tie charakteristiky dieťaťa, ktoré nám vytvárajú obraz sociability dieťaťa.“ Na otázku, čo je predmetom pedagogickej diagnostiky na hodinách etickej výchovy Fridrichová (tamtiež) odpovedá „ Základom by malo byť určenie ich morálnej vyspelosti či afektívnych vlastnosti žiaka a schopnosti vytvárať sociálne vzťahy“ .

V pedagogickej diagnostike ide najmä o zhromažďovanie presných a spoľahlivých informácií o kľúčových kompetenciách žiakov, tzn. vedomostiach, zručnostiach, postojoch, hodnotách a vlastnostiach žiaka. Ide o proces zberu dát validnými a reliabilnými nástrojmi, analýzu a interpretáciu zhromaždených údajov a ich využití pre špecifické účely edukácie. Vzhľadom k nárokom mravného vzdelávania nestačí poznať a rešpektovať len aktuálnu úroveň poznania a kognitívne predpoklady žiaka, ale za podstatné považujeme poznanie procesu učenia, motiváciu a jeho emocionálne vyladenie. V etickej výchove je kľúčové mapovanie morálnych postojov a hodnotového systému žiaka, jeho vzťahy k učiteľom, sociálne vzťahy a klíma v triede, vzťah rodičov k dieťaťu a jeho sociomorálnemu rozvoju. Pedagogická diagnostika a intervencia sú v práci učiteľa etickej výchovy vždy „ dve stránky tej istej mince“.

V pedagogickej diagnostike môžeme odlíšiť dva prístupy k poznávaniu variability spôsobov a vlastnosti správania, konania a prežívania, postojov a hodnôt v rámci jedného žiaka, jednotlivých žiakov, skupinami žiakov, či charakteristikami napr. školských kultúr. V prvom rade ide o tzv. monotetické prístupy, ktoré majú ambície porozumieť človeku všeobecne a prístupy idiografické zamerané na porozumenie konkrétneho jedinca. Pre edukáciu konkrétneho žiaka predstavujú všeobecné poznatky východisko, rámce v ktorých sa učiteľ pohybuje a vytvára nové hypotézy pre výchovu a vzdelávanie a aj pre pedagogickú diagnostiku žiaka. Pre bezprostrednú individuálnu prácu so žiakom sú však podstatné idiografické prístupy. Monotetické prístupy využívajú nástroje kvantitatívneho výskumu a sumatívnej diagnostiky, zatiaľ čo idiografické prístupy využívajú nástroje kvalitatívneho výskumu a formatívnej diagnostiky.

Pre rozvoj žiaka je dôležité, aby učiteľ etickej výchovy uskutočňoval okrem sumatívnej diagnostiky orientovanej na výsledky sociálneho učenia sa žiaka diagnostiku zameranú na zlepšovanie procesov učenia sa žiaka, tzn. formatívnu diagnostiku. Učiteľ teda uskutočňuje pedagogickú diagnostiku na dvoch úrovniach. Jedna sa dotýka toho, ako plní žiak požiadavky všeobecných štandardov etickej výchovy a druhá toho, ako sa rozvíja osobne, či a ako u neho prebiehajú procesy sociálneho učenia sa. Formatívna diagnostika slúži viac k uplatneniu individuálneho prístupu a rozvoju potencialít každého žiaka v etickej výchove. Pedagogická intervencia učiteľa nie je primárne odvedená zo zdravotného stavu dieťa (medicínska diagnostika), psychologickej vývojovej úrovne (psychologická diagnostika), ale hlavne priamo z dát a informácií o žiakovi, získaných priamo vo výchovnovzdelávacom procese. Formatívna diagnostika je omnoho dynamickejšia ako sumatívna diagnostika. Sumatívna diagnostika má len obmedzenú výpovednú hodnotu pre žiaka a neprispieva priamo k jeho skvalitneniu učenia sa. Tradičné diagnostické nástroje nemôžu úplne vyhovovať potrebám a vnímaniu sveta žiadneho dieťaťa tak, aby rešpektovali jeho jedinečné charakteristiky. Naopak, o výsledky formatívnej diagnostiky sa opierajú učitelia, samotní žiaci a často aj ich rodičia.

Alternatívne prístupy formatívnej diagnostiky sa prekrývajú a predstavujú často rôzne uhly pohľadu, akcentujú vždy trochu iné okolnosti, spôsoby uvažovania o uplatnení rôznorodých diagnostických metód v kontexte učebných a životných situácii žiaka, rôzne spôsoby zberu dát a ich využitie v diagnostickej práci s nimi. Oproti štandardným diagnostickým prístupom, napr. tradičným testom majú veľkú výhodu v tom, že učiteľ etickej výchovy môže voľne kombinovať jednotlivé

spôsoby diagnostiky alebo aspoň ich prvky. Voľný môže byť aj spôsob administrácie metód a modifikácie diagnostických úloh v kontexte súvislostí, napr. osobnej histórie žiaka, špecifík jeho rodinného či kultúrneho prostredia, aktuálneho stavu žiaka, kvality jeho predchádzajúceho vzdelávania a pod.. Učiteľ môže komunikovať so žiakom o priebehu riešenia diagnostických úloh, využívať jeho diagnostickú participáciu i jeho rodičov, poskytovať mu etické poradenstvo, modifikovať vyučovacie metódy pre naplnenie sociomorálnych potrieb žiaka.

Učiteľ nedisponuje zázračnými diagnostickými nástrojmi a treba vždy rátať pri ich využívaní v diagnostike žiaka s chybami, či skresleniami ku ktorým dochádza či už vedome alebo nevedome buď zo strany žiaka, ako aj zo strany učiteľa. Pre diagnostiku konkrétneho žiaka sú výsledky získané použitím jednej metódy vždy len jedným zdrojom informácií, ktoré môžu nadobudnúť význam len v kontexte s informáciami získanými uplatnením ďalších diagnostických metód potrebných pre vytvorenie zmysluplného a konzistentného „ obrazu“ žiaka, využití čo najväčšieho množstva a kvality dostupných dát. Pri výbere diagnostických metód je preto dôležité aby učiteľ etickej výchovy využíval širokú paletu metód, pričom platí, že u konkrétneho žiaka je lepšie využívať metódy idiografickej diagnostiky, zatiaľ čo pri ambícii diagnostikovať charakteristiky triedy skôr metódy uplatňované v monotematických prístupoch príp. ich kombináciu s metódami formatívnej diagnostiky. Určujúcimi sú pri ich voľbe zámery a ciele,ktoré si učiteľ stanoví na začiatku či v procese pedagogického diagnostikovania.

Autori Mertin a Krejčová (2009) prezentujú viacero alternatívnych modelov formatívnej pedagogickej diagnostiky, z ktorých tri považujeme pre prax etickej výchovy za veľmi prínosné, pričom uvádzame ich modifikácie pre etickú výchovu. (Valica, Rohn, 2014).

1. **Diagnostika vychádzajúca z vyučovania** je úzko prepojená s cieľmi a obsahom vyučovania etickej výchovy. Je vhodná pre diagnostickú prácu učiteľa etickej výchovy pri dosahovaní projektovaných cieľov štátneho a školského kurikula. Pomáha učiteľovi, žiakom a rodičom získať presný obraz o aktuálnych personálnych a sociomorálnych kompetenciách žiaka. Vzdelávacie pokroky sú posudzované na základe pokrokov žiaka v kľúčových indikátoroch vychádzajúcich zo školského kurikula. Pretože sa vychádza priamo z vyučovania a sociálneho učenia sa žiakov je zrozumiteľná pre žiakov a jeho rodičov. Poskytuje analýzu personálnych a sociomorálnych spôsobilostí, ktoré žiak zvládol či nezvládol. Z tohto poznania potom učiteľ vyvodzuje ďalšie pedagogické postupy. Zahŕňa diagnostické postupy, ktoré sú časovo nenáročné a preto je ich možné často opakovať a sú dostatočne citlivé na personálny a sociomorálny rozvoj žiaka. Ide o metódy pedagogického/ zúčastneného pozorovania, diagnostického rozhovoru, sociometrie, semantického diferenciálu, analýzu žiackych prác a pod.

2. **Autentická diagnostika** je charakterizovaná ako vývojovo primeraná alternatíva konvenčných testov, konvenčnej testovacej praxe. Je vhodná aj pre diagnostiku sociomorálnych kompetencii žiakov v etickej výchove. Táto diagnostika je postavená na realizácii a analýze činností žiaka, ktoré predstavujú jeho autentické životné aktivity alebo sa im maximálne približujú. V školských podmienkach ide o využitie čo najväčšieho množstva rôznorodých aktivít žiaka, riešení situácií vychádzajúcich aj z reálneho života v súvislosti s jeho sociálnym učením pre diagnostické účely. Autentická diagnostika umožňuje žiakovi v etickej výchove transfer získaných vedomostí a zručností, postojov a hodnôt do reálnych životných situácií. V diagnostickej práci učiteľa etickej výchovy sa vhodne využívajú diagnostické metódy, ktorá vyžadujú od žiaka reakcie, správanie,

ktorým preukáže svoje personálne a sociomorálne postoje a hodnoty, ktoré môže mať rôzne podoby, napr.sociálne modelovanie, sociálny experiment, esej, dramatizácia, výtvarné či hudobné dielko s etickým kontextom a pod. vychádzajúce z uplatňovania metód zážitkového, reflexívneho, problémového, kooperatívneho učenia sa a vyučovania v etickej výchove. Autodiagnostika žiaka a vzájomná diagnostika medzi žiakmi je prirodzenou súčasťou pedagogickej diagnostiky v procese výučby etickej výchovy. Postupy majú byť čo najviac analogické riešeniam reálnych životných problémov. Umožňujú priame pozorovanie správania sa žiaka v úlohových situáciách, jeho sebapozorovanie a sebareflexiu. Objasňujú procesy prežívania, cítenia, morálneho usudzovania a rozhodovania, morálneho správania a sociálnych vzťahov vo vzťahu k učebným cieľom a procesom v etickej výchove.

Výučba etickej výchovy poskytuje dostatok príležitostí pre autentické sociálne učenie sa žiakov tým, že napríklad žiaci riešia výskumný, ekologický či sociálny, umelecký projekt zo silným morálnym nábojom prekračujúci kontext triedy, riešia morálne dilemy vychádzajúce zo života žiakov, modelujú konfliktné sociálne situácie a ich alternatívne riešenia vychádzajúce zo skúsenosti žiakov. Umožňuje akceptovať a integrovať informácie a použité postupy od žiakov a ich rodičov, ktorí môžu poskytnúť sprostredkované autentické údaje o žiakovi. Podstatné je, ako žiak dokáže rozvíjať vedomosti a zručnosti, postoje s hodnoty pri riešení komplexnej a zmysluplnej úlohy „ zo života“ . Vytvára pre žiaka väčšiu príležitosť integrovať pri plnení takýchto úloh rôzne druhy sociálneho učenia sa. Ide o veľmi dobrý pedagogický nástroj poskytujúci množstvo využiteľných informácií pre zisťovanie komplexných personálnych a sociomorálnych zručností a kompetencií žiaka z rôznych zdrojov).

3. Kontinuita pedagogickej diagnostiky žiaka je založená jednak na poznávaní žiaka k sebe samému a porovnávaní žiaka k ostatným žiakom. Okrem diagnostiky učiteľa sa v oboch prípadoch uskutočňuje aj autodiagnostika žiaka. V posledných rokoch sa využíva pre potreby diagnostiky a autodiagnostiky konkrétneho žiaka tzv**. portfólio žiaka**. Je využiteľné aj v diagnostickej činnosti učiteľa etickej výchovy, najmä pri dlhodobom vedení žiaka s výchovnými problémami a žiakmi so špeciálnymi vzdelávacími potrebami. Princíp portfólia spočíva v priebežnom archivovaní výsledkov činností žiakov, ktorého prostredníctvom následne mapujeme ich individuálny personálny a sociomorálny vývoj. Učiteľ etickej výchovy si môže viesť záznamy o žiakovi aj v elektronickej forme, prípadne si tieto záznamy vedú samotní žiaci a to v takom poradí ako svoje produkty, splnené úlohy, projekty a pod. v priebehu školského roka vytvárali. Vyhodnocovanie portfólia žiaka robí učiteľ situačne, podľa svojich potrieb príp. potrieb vedenia školy, kontaktov s poradenskými zariadeniami a pod., alebo ich pravidelne vyhodnocuje so žiakom v určitých časových intervaloch. Materiály portfólia učiteľovi, žiakovi, prípadne jeho rodičom naznačujú pokroky žiaka v kognitívnej, personálnej či sociomorálnej oblasti jeho rozvoja vo výučbe etickej výchovy. Pedagogická diagnostika uskutočňovaná prostredníctvom portfólia umožňuje učiteľovi etickej výchovy výraznejšie uplatňovať voči týmto žiakom individuálny prístup a prispôsobiť plán výučby etickej výchovy ich individuálnym potrebám, spolupracovať s rodičmi žiaka. Portfólio umožňuje tiež žiakovi rozvíjať schopnosť sebareflexie, vyhodnocovať svoj vlastný pokrok a posilňovať učebnú motiváciu.

Diagnostické kompetencie učiteľa etickej výchovy

Pri tvorbe kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy sme vychádzali z interakčného modelu edukácie s troma zásadnými dimenziami, ktorými sú žiak, učiteľ a medzi nimi prebiehajúci edukačný proces (Kolektív autorov, 2011). Išlo o kompetencie učiteľa orientované na:

1 žiaka, na jeho vstupné, priebežné a výstupné charakteristiky a podmienky jeho kognitívneho, personálneho a sociomorálneho rozvoja,
2 edukačný proces, reflektujúce najmä riadenie procesov a vytváranie podmienok učenia sa žiakov vo výučbe relevantnými didaktickými prostriedkami a postupmi,
3 sebarozvoj učiteľa zameraný na sebaprojektovanie a sebarealizáciu v profesii prostredníctvom reflexie a sebareflexie pedagogickej činnosti v edukačnom kontexte školy.

Diagnostické kompetencie učiteľa etickej výchovy, ktoré sú, podľa nášho názoru, súčasťou jeho psychodidaktických kompetencii, mu v zmysle navrhnutého kompetenčného profilu umožňujú:

1. *Identifikovať individuálne psychosociálne a morálne charakteristiky žiaka využitím vhodných diagnostických stratégii a metód na identifikáciu problémov a prekážok v sociálnom a morálnom vývine žiaka, analyzovať a interpretovať výsledky diagnostiky, vyvodiť diagnostické závery .*

   Predpokladom je:
   - poznať zákonitosti psychosociálneho a morálneho vývoja a osobitosti žiaka príslušného vekového obdobia,
   - schopnosť identifikovať individuálne psychosociálne a morálne charakteristiky žiaka,
   - akceptovať individualitu každého žiaka.
2. *Identifikovať psychologické a sociálne faktory učenia sa žiaka, jeho poznávacie schopnosti (prekoncepty, učebné stratégie, štýl učenia apod.), motivácie k učeniu, individuálne edukačné potreby žiakov v triede využitím vhodných diagnostických stratégií a metód na identifikáciu príčin problémov a prekážok v učení sa žiaka, analyzovať a interpretovať výsledky diagnostiky, vyvodiť diagnostické závery.* Predpokladom je:
   - poznať prekoncepty, štýly učenia sa žiakov, motivácie žiakov, individuálne edukačné potreby,
   - schopnosť identifikovať prekoncepty, učebný štýl a individuálne edukačné potreby žiakov (intaktní žiaci, žiaci so špeciálnymi potrebami),
   - akceptovať rôzne spôsoby učenia sa žiaka v závislosti od psychických, fyzických a sociálnych podmienok.
3. *Identifikovať sociokultúrny kontext vývinu žiaka, posúdiť vplyv sociokultúrneho prostredia na jeho psychosociálny a morálny vývoj, vyvodiť diagnostické závery.* Predpokladom je:
   - poznať odlišnosti kultúr v multikultúrnom prostredí a ich vplyv na osobnosť žiaka,
   - schopnosť zistiť individuálne charakteristiky žiaka, vychádzajúce z jeho sociokultúrneho prostredia
   - akceptovať odlišnosti žiaka bez predsudkov a stereotypov.

Výskum názorov učiteľov etickej výchovy uskutočnený v rámci projektu (Valica, 2013) nám umožnil získať empirické informácie potrebné k prehĺbeniu nášho poznania najmä z pohľadu diagnostických kompetencii reprezentovanej učiteľmi etickej výchovy na základných a stredných školách. Výsledky výskumu, v kontexte s našimi predchádzajúcimi teoretickými a empirickými výskumami v etickej výchove a konzultáciami s domácimi a zahraničnými expertmi, nám ukázali na

zníženú senzitivitu časti učiteľov etickej výchovy na dôležitosť diagnostických kompetencii, najmä z pohľadu ich vzájomnej podmienenosti a komplexnosti pri poznávaní osobnosti dieťaťa v procese výučby etickej výchovy. Učitelia chápu jednotlivé zložky diagnostickej kompetencie pomerne izolovane, pričom v pedagogickej praxi sa funkčne vzájomne doplňujú a podmieňujú. Nedostatočne doceňujú význam diagnostických kompetencii umožňujúcich poznanie sociokultúrneho rodinného prostredia žiakov a ich individuálnych edukačných potrieb najmä z hľadiska optimalizácie sociomorálneho vývoja žiakov. Znížený záujem o rozvoj diagnostických kompetencii (okrem diagnostiky sociálno- patologických javov) ukazuje na potrebu učiteľov etickej výchovy vedieť riešiť „ kritické prípady žiakov“, čo však nie je možné bez komplexného diagnostikovania dieťaťa z pohľadu jeho rozvojových potrieb. Uvedené zistenia nás viedli k uskutočneniu ďalšieho výskumu orientovaného na reflektovanie názorov a postojov učiteľov etickej výchovy na primárnom a sekundárnom stupni vzdelávania na využívanie pedagogickej diagnostiky vo výučbe a potrebu rozvoja ich diagnostických kompetencii v kontinuálnom vzdelávaní.

Empirický výskum

Výskum pedagogickej diagnostiky v etickej výchove

V rámci projektu APVV-0960-10 sme realizovali výskum názorov učiteľov sekundárneho vzdelávania zameraný na problematiku pedagogickej diagnostiky. Zaujímalo nás, či a akým spôsobom učitelia diagnostikujú svojich žiakov, či majú záujem o ďalšie vzdelávanie v tejto oblasti, ak áno v čom konkrétne a či sa cítia byť v tomto smere kompetentní.

Cieľ výskumu:

Našim cieľom bolo zistiť názory a postoje učiteľov etickej výchovy nižšieho a vyššieho sekundárneho vzdelávania k pedagogickej diagnostike na hodinách etickej výchovy.

Čiastkové ciele výskumu:

ČC1: Zistiť mieru uplatňovania pedagogickej diagnostiky na ETV u učiteľov etickej výchovy.

ČC2: Zistiť, ktoré diagnostické metódy učitelia etickej výchovy najviac uplatňujú pri pedagogickej diagnostike na ETV.

ČC3: Zistiť, čo je cieľom pedagogickej diagnostiky učiteľov etickej výchovy.

ČC4: Zistiť, akým spôsobom učitelia etickej výchovy zaznamenávajú výsledky pedagogickej diagnostiky.

ČC5: Zistiť, akú mieru kompetencie v pedagogickej diagnostike pociťujú učitelia etickej výchovy.

ČC6: Zistiť, v ktorej oblasti pedagogickej diagnostiky učitelia etickej výchovy majú potrebu ďalšieho vzdelávania.

Výskumné otázky:

VO1: Ako často učitelia etickej výchovy realizujú pedagogickú diagnostiku na vyučovaní etickej výchovy?

VO2: Aké metódy pedagogickej diagnostiky uplatňujú učitelia etickej výchovy na vyučovaní etickej výchovy?

VO3: Akým spôsobom učitelia etickej výchovy zaznamenávajú výsledky pedagogickej diagnostiky?

VO4: Čo je cieľom pedagogickej diagnostiky učiteľov etickej výchovy?

VO5: a akej miere sa cítia byť učitelia etickej výchovy kompetentní v pedagogickej diagnostike.

VO6: Predpokladáme, že učitelia sa najviac potrebujú vzdelávať v oblasti aplikácii diagnostických metód v praxi.

Výskumná metóda

Pri zisťovanie názorov učiteľov etickej výchovy v sekundárnom vzdelávaní sme využili 7 položkový dotazník. Dotazník bol vytvorený v spolupráci s Ľ. Hajnalovou – Buvalovou, spoluriešiteľkou projektu APVV- 0690-10. Dotazník obsahoval 7 otvorených a zatvorených položiek. Pri zatvorených položkách respondenti volili z jednoduchého výberu. Získané údaje sme štatisticky spracovali, uskutočnili sme výpočty základných štatistických charakteristík – priemer, modus, medián, smerodajná odchýlka a rozptyl, sumarizáciu a kategorizáciu odpovedí v prípade otvorených otázok. Zo zistených údajov sme vytvorili tabuľky a grafy, ktoré prehľadne prezentujú výsledky výskumu.

Výskumná vzorka

Pre zisťovanie názorov učiteľov na pedagogickú diagnostiku sme respondentov vyberali zámerným výberom. Pri výbere výskumnej vzorky sme zohľadnili nasledujúce kritériá:

1. Profesia – učitelia sekundárneho vzdelávania
2. Vyučovací predmet – učitelia sú kvalifikovaní pre výučbu predmetu etická výchova

Výskumnú vzorku tvorilo 52 učiteľov etickej výchovy sekundárneho vzdelávania. Výskumnú vzorku bližšie špecifikujeme v tab. 1.

Tab. 1 Popis výskumnej vzorky

Dĺžka praxe	Učitelia sekundárneho vzdelávania
0 - 6 rokov	4
7 - 10 rokov	20
11 - 15 rokov	12
16 -20 rokov	16
viac ako 20 rokov	0

Priebeh a realizácia výskumu

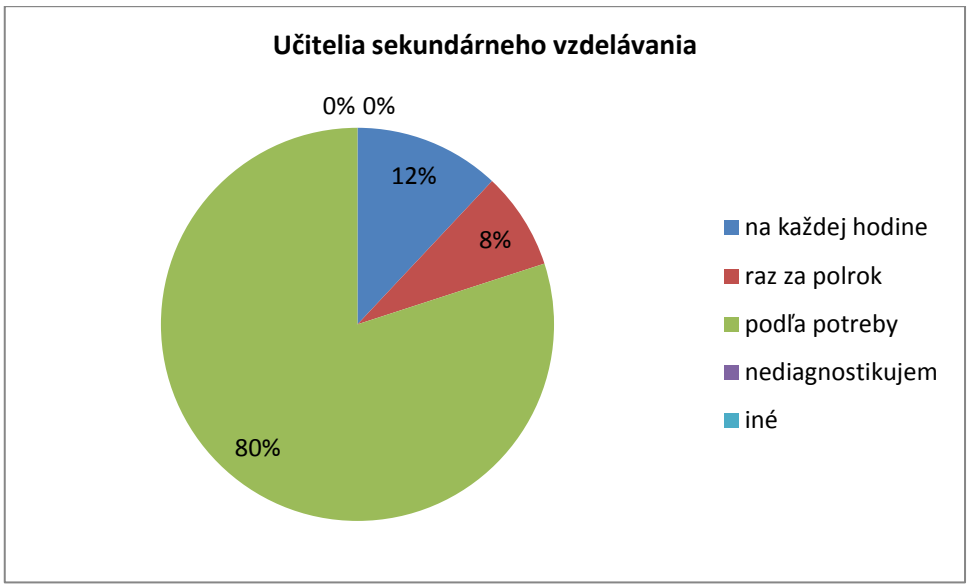
Výskum prebiehal v roku 2013 v rámci **projektu APVV – 0690-10.** Našimi respondentmi boli učitelia etickej výchovy sekundárneho vzdelávania, účastníci projektu. Zber dát sme realizovali priebežne v roku 2013 v rámci vzdelávania učiteľov v piatich mestách – Banskej Bystrici, Prievidzi, Martine, Rimavskej Sobote a Žiari nad Hronom. Realizácia prebiehala kolektívnou formou. Oslovené učiteľky boli oboznámené s cieľom výskumu.

Prezentácia a interpretácia výsledkov výskumu

Miera uplatňovania pedagogickej diagnostiky na ETV u učiteľov etickej výchovy.

Učitelia etickej výchovy uvádzajú, že až 80% z nich uplatňuje pedagogickú diagnostiku na ETV podľa potreby. 12% učiteľov diagnostikuje žiakov raz za polrok a 8% na každej vyučovacej hodine

(graf, č.1). Potešujúco vyznieva výsledok, že žiadny z učiteľov neuvádza, že žiakov v rámci vyučovania nediagnostikuje.

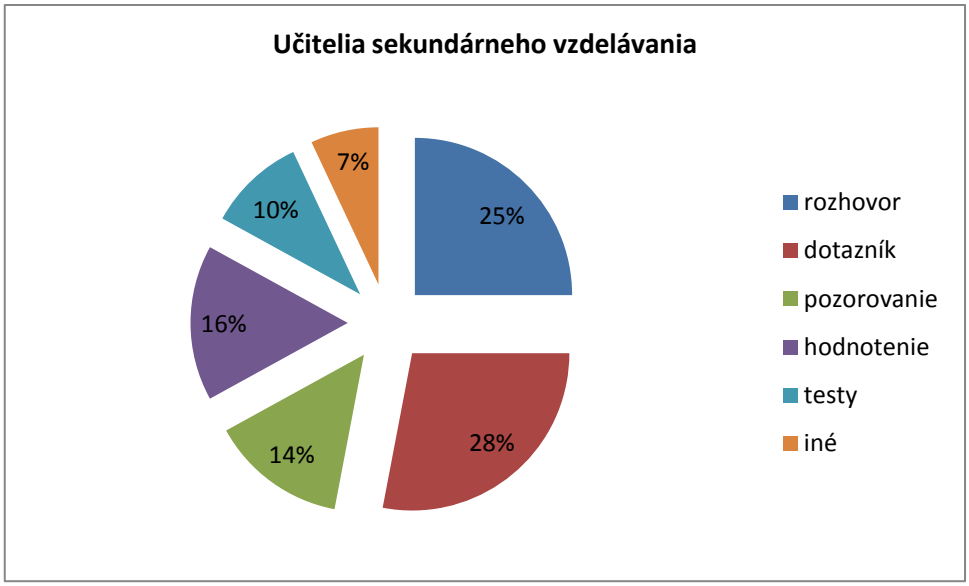


Graf č. 1 Miera uplatňovania pedagogickej diagnostiky na ETV

Vo vzťahu k výskumnej otázke č. 1 možno konštatovať, že až učiteľov etickej výchovy (80%) uplatňuje pedagogickú diagnostiku na ETV podľa potreby. Pravdepodobným dôvodom je podľa nášho názoru najmä náročnosť povolania učiteľa etickej výchovy v niekoľkých aspektoch. Ide najmä o náročnú prípravu na vyučovanie, z dôvodu veľmi obmedzeného výberu oficiálnych učebných pomôcok. Náročnú prácu so žiakmi v problematickom období puberty, kedy je často veľmi komplikované pracovať v súlade s pedagogickými cieľmi, pretože učitelia musia flexibilne reagovať na momentálne, často nestabilné rozpoloženie žiakov. Ďalším aspektom je administratívne zaťaženie učiteľov, ktoré s pribúdajúcimi rokmi podľa samotných učiteľov „ naberá na obrátkach“ . Okrem toho, väčšina našich respondentov prekročila hranicu pedagogickej praxe 7 rokov, ktorá je všeobecne uznávaná ako pomyselná hranica profesionality učiteľa. Na základe toho predpokladáme, že učitelia – profesionáli nepotrebujú striktnú pravidelnosť v akejkoľvek pedagogickej činnosti, ale riadia sa prevažne potrebami žiakov a svojimi výchovno-vzdelávacími cieľmi.

Využívanie metód pedagogickej diagnostiky v ETV

Najviac využívanou metódou pedagogickej diagnostiky v etickej výchove je dotazník (28%). O niečo menej učitelia využívajú diagnostický rozhovor (25%). Nižšie percentuálne zastúpenie sme zaznamenali v metóde pozorovania (14%) a hodnotenia (16%). 10% využíva testy a 7% iné metódy napr. žiacke portfólio, dramatizáciu, charakteristiky žiaka a triedy, analýzu výsledkov činnosti žiaka, reflexiu a hru.

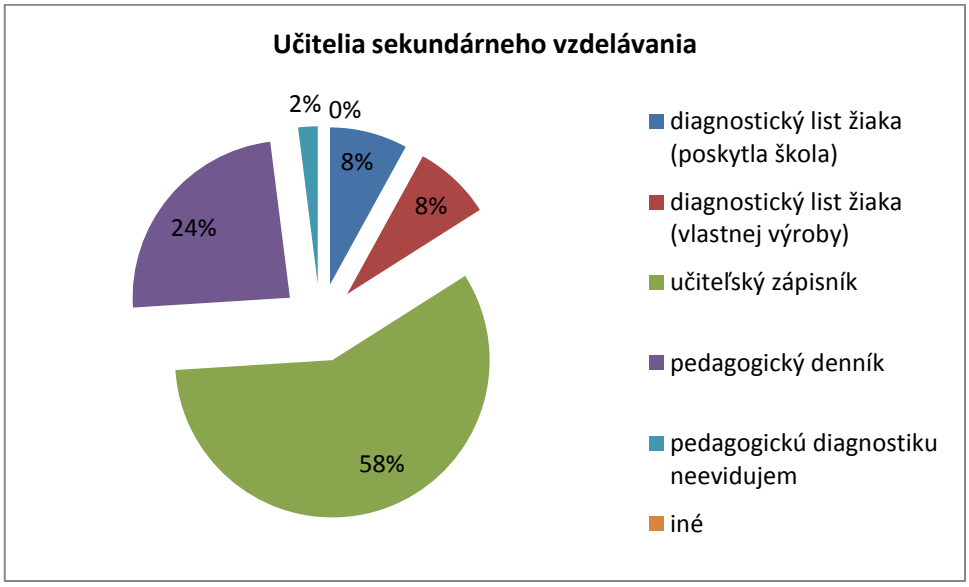


Graf č. 2 Využívanie metód pedagogickej diagnostiky v ETV

Na základe výsledkov konštatujeme, že metóda dotazníka je najvyužívanejšou metódou učiteľov etickej výchovy, čo je na jednej strane pochopiteľné. Učitelia pravdepodobne prihliadajú na to, že žiaci sa v staršom školskom veku vedia primerane písomné vyjadriť a najmä v citlivom období puberty môže byť pre nich jednoduchšie vyjadriť sa v „ súkromí“ dotazníka, než aby mali svoje reálne postoje prezentovať pred celou triedou a vystavili sa prípadnému neporozumeniu či výsmechu. Súčasne však výsledok vyznieva prekvapujúco, najmä vzhľadom na fakt, že vo vyučovaní ETV je práve metóda rozhovoru najčastejšie využívanou vyučovacou metódou (i keď percentuálny rozdiel nie je vysoký). Preto je podľa nášho názoru pre učiteľa veľmi jednoduché modifikovať rozhovor ako vyučovaciu metódu na diagnostický rozhovor a veľmi prirodzene a nenásilne ho využiť na poznávanie žiaka/žiakov.

Spôsob evidencie výsledkov pedagogickej diagnostiky na hodinách ETV

Na základe analýzy výsledkov je zjavné, že prevažná väčšina učiteľov využíva na evidenciu diagnostických zistení neformálne spôsoby evidencie, ktoré nie sú cielene určené na evidenciu výsledkov pedagogickej diagnostiky – učiteľský zápisník (58%), pedagogický denník (24%). Len 16% zaznamenáva zistenia do diagnostických listov žiaka, v 8% si ich vytvárajú sami, rovnako v 8% ich učiteľom poskytuje škola. 2% učiteľov diagnostické zistenia vôbec neeviduje.

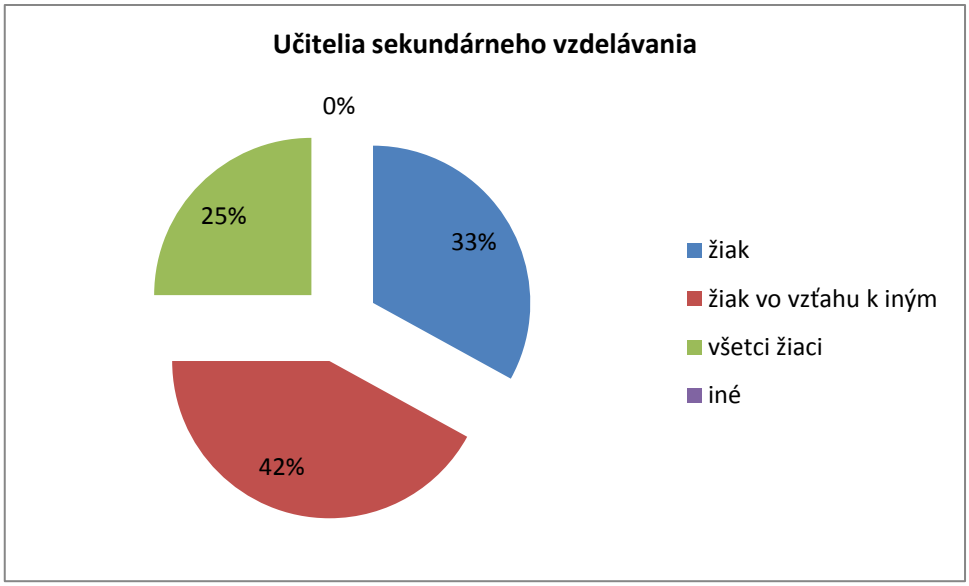


Graf č. 3 Spôsob evidencie výsledkov pedagogickej diagnostiky

Na základe prezentovaných výsledkov možno konštatovať, že až 82% učiteľov využíva na evidenciu diagnostiky neformálne spôsoby evidencie pomocou učiteľského zápisníka a pedagogického denníka. Výsledky merania podľa nášho názoru nie sú prekvapivé. Potvrdzuje sa len fakt, na ktorý sa učitelia dlhodobo sťažujú a tým je ich slabá podpora zo strany nadriadených orgánov počnúc MŠVaŠSR končiac samotným vedením školy. Napriek tomu, že pedagogická diagnostika je dôležitou súčasťou práce každého učiteľa, len malé percento škôl prácu uľahčuje učiteľom v tom, že im poskytuje diagnostické listy žiaka. Ich využívanie by samozrejme nevylučovalo využívanie učiteľských zápisníkov, či pedagogických denníkov, ktoré učitelia podľa našich skúseností využívajú vo veľkej miere aj pre ich neformálnosť a možnosť voľného zaznamenávania podľa subjektívnych potrieb každého učiteľa, avšak mohli by pomôcť sprehľadniť poznatky o žiakoch, jasnejšie ukázať ich vývinové zmeny v priebehu školských rokov a tiež zjednodušiť predávanie poznatkov o žiakoch medzi učiteľmi na sekundárnom stupni vzdelávania, pri prechode z primárneho stupňa vzdelávania na sekundárny, či prechode na strednú školu. V prípade problémov žiaka by tak mohlo byť podporené jednotné výchovné pôsobenie rôznych učiteľov, ktoré je pri riešení problémov žiakov kľúčové.

Cieľ pedagogickej diagnostiky na ETV

Učitelia etickej výchovy uvádzajú, že ich ciele pedagogickej diagnostiky sa najviac zameriavajú na poznávanie žiaka vo vzťahu k iným (42%), nasleduje poznávanie samotného žiaka (33%) a na poslednom mieste učitelia uvádzajú poznávanie všetkých žiakov (25%).

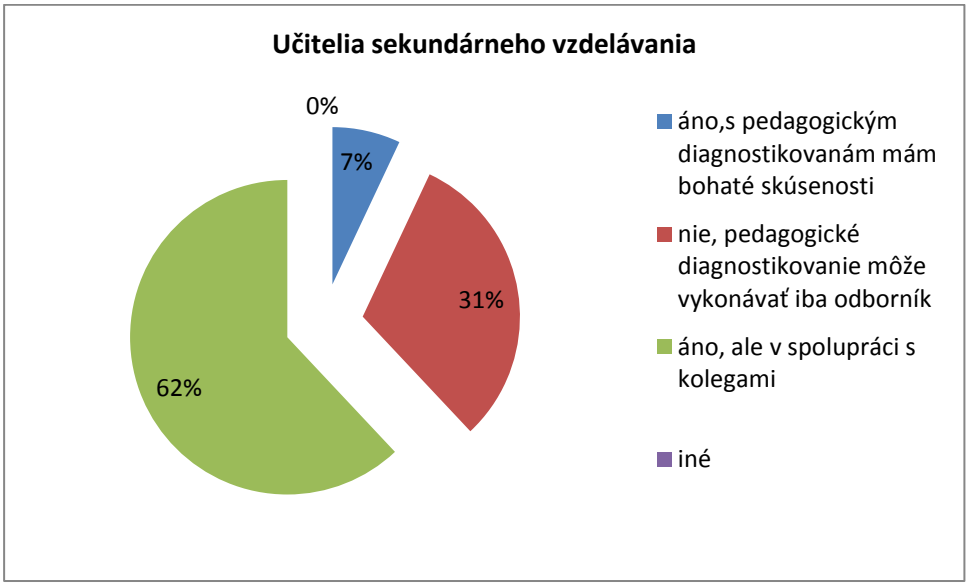


Graf č. 4 Miera uplatňovania pedagogickej diagnostiky na ETV

Vo vzťahu k výskumnej otázke č. 4 možno konštatovať, že učitelia etickej výchovy sa v prevažnej miere sústreďujú na poznávanie žiaka vo vzťahu k spolužiakom. Podľa nášho názoru je pravdepodobným dôvodom najmä fakt, že etická výchova je predmet veľmi špecifický. Špecifický svojimi vyučovacími metódami, organizáciou vyučovania, spôsobom hodnotenia (neklasifikovaný), výchovne orientovanými cieľmi. Zrejme preto sa učitelia natoľko neorientujú na samotného žiaka, majú viac možností, v porovnaní s inými učiteľmi, vidieť žiakov vo vzájomnej interakcii a sledovať ich vzťahy, skupinovú dynamiku a klímu v triede. Súčasne nie sú nútení žiaka hodnotiť prevažne individuálne ako je tomu v iných predmetoch (z dôvodu klasifikácie). Dôvodom je tiež podľa nášho názoru samotná koncepcia predmetu ETV, ktorej základom je rozvoj prosociálneho správania, teda pri plnení jej cieľov vystupuje do popredia jedinec vo vzťahu ku skupine.

Kompetencia učiteľov v pedagogickej diagnostike

Na otázku, či a cítia byť učitelia etickej výchovy kompetentní v pedagogickej diagnostike odpovedalo 31% učiteľov kladne. 62% učiteľov podmieňuje ich kompetenciu spoluprácou s kolegami a 7% z nich sa cítia nekompetentní pre uplatnenie pedagogickej diagnostiky v ich pedagogickej praxi.

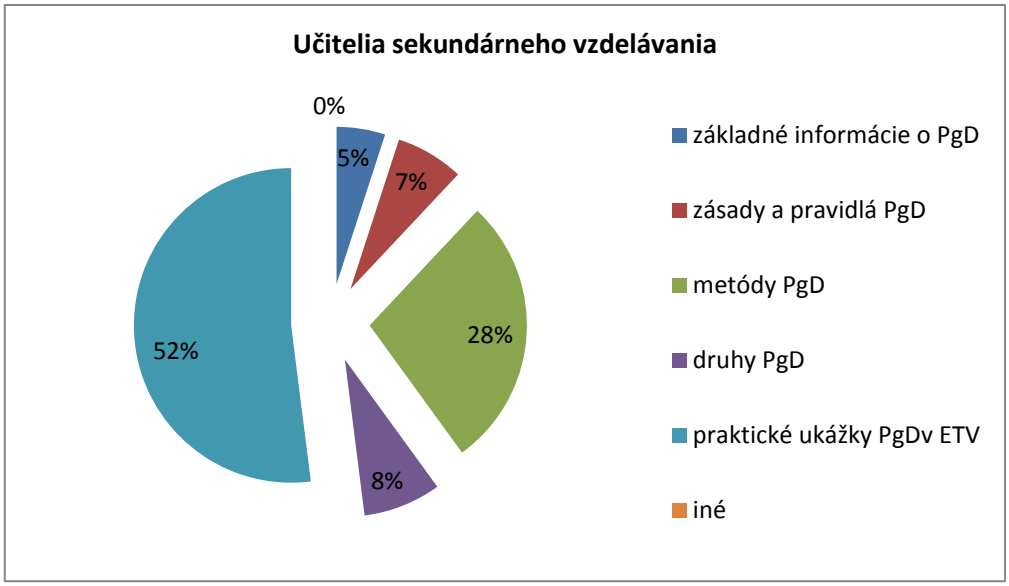


Graf č. 5 Kompetencia učiteľov etickej výchovy v pedagogickej diagnostike

Na výskumnú otázku možno odpovedať, že prevažná väčšina učiteľov etickej výchovy sa cítia byť kompetentní v pedagogickom diagnostikovaní žiakov (93%), väčšia časť z nich len v spolupráci s kolegami (62%). Predpokladáme, že hlavným dôvodom tohto tvrdenia je najmä pravidelná spolupráca učiteľov so špeciálnym pedagógom, školským psychológom, ktorými disponuje čoraz viac základných a stredných škôl. Podľa nášho názoru sa učitelia v tejto oblasti radšej poradia so spomenutými odborníkmi, aby si overili správnosť svojho postupu príp. vyhodnotenia výsledkov pedagogickej diagnostiky, prípadne konfrontujú svoje zistenia so zisteniami spomínaných odborníkov a hľadajú riešenia spoločne.

Potreba vzdelávania v pedagogickej diagnostike

Na grafe č. 5 sa ukazuje, že až 52% učiteľov sa potrebuje vzdelávať najmä v oblasti využívania pedagogickej diagnostiky v pedagogickej praxi. 28% učiteľov potrebuje svoje vzdelanie rozšíriť v oblasti diagnostických metód a menší počet učiteľov potrebuje doplniť vzdelanie v oblasti zásad a pravidiel pedagogickej diagnostiky (7%) a jej druhov (8%). Len 5% učiteľov sa potrebuje vzdelávať v základných informáciách o pedagogickej diagnostike.



Graf č. 6 Oblasti potrieb vzdelávania učiteľov etickej výchovy

Na základe výsledkov vo vzťahu k výskumnej otázke č. 6 konštatujeme, že práve praktické ukážky pedagogickej diagnostiky budú pre učiteľov v oblasti vzdelávania najzaujímavejšie. Myslíme si, že učitelia - praktici môžu pociťovať ako problém práve transfer teoretických poznatkov do ich vlastnej pedagogickej praxe. Podľa nášho názoru učitelia označili túto odpoveď aj z toho dôvodu, aby upozornili na to, že v súčasnosti mnohým vzdelávaniam, ktoré v priebehu profesionálneho života absolvujú, chýba práve aspekt názornosti, ktorý by tomuto transferu pomohol a tým uľahčil využitie nových poznatkov učiteľov v prospech žiakov. Takmer 30% učiteľov by ocenilo vzdelávanie v oblasti metód pedagogickej diagnostiky. Predpokladáme, že učitelia poznajú a využívajú najmä základné, známe metódy ako rozhovor, dotazník, sociometria a pod. a majú záujem o novšie metódy, ktorými by obohatili diagnostický proces na vyučovaní etickej výchovy.

Odporúčania pre prax

Pedagogická diagnostika a jej význam v práci učiteľov etickej výchovy v sekundárnom vzdelávaní má nepochybne svoje miesto. Práve predmet etická výchova, v porovnaní s inými vyučovacími predmetmi, skrýva v sebe v oblasti pedagogickej diagnostiky veľký potenciál. Učitelia totiž majú práve vďaka jeho špecifikám omnoho viac možností celkom prirodzene zakomponovať rôzne diagnostické metódy do vyučovacieho procesu. Výsledky nášho výskumu ukazujú, že učitelia etickej výchovy svojich žiakov diagnostikujú podľa potreby, pričom sa zameriavajú najmä na žiaka vo vzťahu k iným. Z metód pedagogickej diagnostiky využívajú najmä metódu dotazníka a rozhovoru. Výsledky pedagogickej diagnostiky evidujú najmä neformálne vo svojich učiteľských zápisníkoch, príp. pedagogických denníkoch. V prevažnej miere sa cítia byť v pedagogickej diagnostike kompetentní, i keď väčšinou len v spolupráci s ich kolegami. Vo vzdelávaní v tejto oblasti preferujú najmä názorné ukážky diagnostiky v praxi. Ak od učiteľov etickej výchovy očakávame, aby vedeli identifikovať *individuálne psychosociálne a morálne charakteristiky žiaka, sociálne faktory učenia sa žiaka, jeho poznávacie schopnosti (prekoncepty, učebné stratégie, štýl učenia apod.), motivácie k učeniu, individuálne edukačné potreby, sociokultúrny kontext vývinu žiaka a vplyv sociokultúrneho prostredia*

na jeho psychosociálny a morálny vývoj využitím vhodných diagnostických stratégii a analyzovať a interpretovať výsledky diagnostiky, považujeme vzhľadom k výsledkom nášho výskumu za potrebné odporučiť:

1. Vzdelávacím inštitúciám, v rámci kontinuálneho vzdelávania pedagogických zamestnancov, odporúčame ponúknuť učiteľom etickej výchovy vzdelávanie v oblasti pedagogickej diagnostiky, ktoré posilní ich diagnostické kompetencie. Odporúčame sústrediť sa najmä na kompetencie identifikovať individuálne charakteristiky žiaka, jeho edukačné potreby a sociokultúrne prostredie žiaka a jeho vplyv naň. Vzdelávanie okrem teoretických poznatkov zamerať najmä na ukážky pedagogickej diagnostiky v praxi s dôrazom na transfer výsledkov pedagogickej diagnostiky do edukačnej reality. Tiež odporúčame zamerať sa na aplikáciu v pedagogickej praxi menej využívaných, predovšetkým kvalitatívnych diagnostických metód (pedagogická kazuistika, portfólio žiaka, heuristické diagnostické metódy a pod.) a využiť komplex metód vychádzajúcich z cieľov formatívnej diagnostiky, tiež navodzovať možnosť autodiagnostiky a vzájomnej diagnostiky žiakov.
2. Vedeniam škôl odporúčame vytvoriť oficiálne diagnostické listy žiaka, dostupné pre všetkých učiteľov, ktorý realizujú pedagogickú diagnostiku. Diagnostické listy evidovať počas celého pôsobenia žiaka/študenta na škole. Tiež odporúčame významne podporiť spoluprácu školských špeciálnych pedagógov a školských psychológov s učiteľmi etickej výchovy. V rámci škôl vytvoriť špecializované pracovné tímy (školský psychológ, špeciálny pedagóg, učitelia etickej výchovy), ktoré sa budú venovať tejto oblasti a môžu zabezpečovať interné poradenstvo, organizovať kazustické semináre, v ktorých učitelia využijú permanentnú pedagogickú diagnostiku žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami a poruchami správania príp. interné vzdelávanie pre učiteľov v rámci školy.
3. Centrám pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie odporúčame úzko spolupracovať s učiteľmi etickej výchovy v oblasti pedagogickej diagnostiky a následnej realizácie opatrení vo vzťahu ku žiakom.
4. Učiteľom etickej výchovy sekundárneho vzdelávania absolvovať vzdelávanie v oblasti pedagogickej diagnostiky, v rámci predmetových komisii predmetu etická výchova si stanoviť ciele v oblasti pedagogickej diagnostiky, priebežne ich vyhodnocovať, vymieňať si informácie a skúsenosti v tejto oblasti. Z hľadiska cieľov pedagogickej diagnostiky odporúčame uprednostniť koncept formatívnej diagnostiky pred sumatívnou diagnostikou, ktorý umožňuje korekcie v práci učiteľa vo vzťahu ku žiakovi a nastavovanie špecifických cieľov vyučovania orientovaných na individualitu každého žiaka a podporu ich psychosociálneho rozvoja.

Záver

V príspevku sme sa zaoberali problematikou pedagogickej diagnostiky na etickej výchove na sekundárnom stupni vzdelávania. Objektom skúmania našej práce boli názory a postoje učiteľov etickej výchovy na sekundárnom stupni vzdelávania k pedagogickej diagnostike na etickej výchove. Vo výskume názorov a postojov učiteľov etickej výchovy na sekundárnom stupni vzdelávania sme zistili že učitelia etickej výchovy svojich žiakov diagnostikujú podľa potreby, pričom sa zameriavajú najmä na žiaka vo vzťahu k iným. Z metód pedagogickej diagnostiky využívajú najmä metódu dotazníka a rozhovoru. Výsledky pedagogickej diagnostiky evidujú najmä neformálne vo svojich

učiteľských zápisníkoch, príp. pedagogických denníkoch. V prevažnej miere sa cítia byť v pedagogickej diagnostike kompetentní, i keď väčšinou len v spolupráci s ich kolegami. Vo vzdelávaní v tejto oblasti preferujú najmä názorné ukážky diagnostiky v praxi. V závere príspevku navrhujeme na základe teoretických východísk a výskumných zistení formulujeme niekoľko odporúčaní pre prax pre učiteľov etickej výchovy, vzdelávacie inštitúcie pre učiteľov, vedenia školy a centrá pedagogicko – psychologického poradenstva a prevencie.

Táto práca bola podporovaná Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe zmluvy č. APVV-0690-10.

Zoznam bibliografických odkazov

FRIDRICHOVÁ, P. 2012. *Kľúčové otázky pedagogickej diagnostiky vo vzťahu k výučbe etickej výchovy.* In Pedagogická diagnostika a evaluace. 2012, Ostrava: PF Ostravská univerzita, 2012.s. 347-353. ISBN 978-80-7464-167-1.

HAJNALOVÁ- BUVALOVÁ, L. - ROHN, T. 2013. Pedagogická diagnostika žiakov v etickej výchove na 1.stupni ZŠ. Banská Bystrica: PF UMB. ISBN 978-80-557-0665-8.

HRABAL, V. 1989. *Jaký jsem učitel?* Praha: SPN, 1989.

VALICA, M. – FRIDRICHOVÁ, P. a kol. 2011. *Modely výučby etickej výchovy a kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB,s.147-153 . ISBN 978-80-557-0326-8.

KOSOVÁ, B. 2007. Etická výchova a jej miesto v edukácii pre 21. Storočie. In KALISKÝ,J. (ed.) Etická výchova: Problémy teórie a praxe. Banská Bystrica: PF UMB, 2007. ISBN 978-80-83-496-8.

MERTIN, V. - KREJČOVÁ, L. 2012. *Metody a postupy poznávání žáka. Pedagogická diagnostika.* Praha: Wolters Kluwer, 2012, ISBN 978-80-7357-679-0.

VALICA, M. 2013. *Diagnostické kompetencie učiteľov etickej výchovy v kontexte ich kompetenčného profilu.* In KALISKÝ,J. (ed.) Dobro a zlo,alebo o morálke I. Banská Bystrica: PF UMB. s.251-258. ISBN 978-80-557-0538-5.

VALICA,M. - ROHN,T. 2014 . *Options for educational assesment of pupils in ethics education.* In Education and educational research . 2014, Albena: SGEM Bulgaria, 2014.s. 625-632. ISBN 978-619-7105-24-7.

FILOZOFIA A ETIKA V ETICKEJ VÝCHOVE

Janka KYSEĽOVÁ

EKONOMICKÉ HODNOTY A ETICKÁ VÝCHOVA V PRAXI

Janka.kyselova@umb.sk

EKONOMICKÉ HODNOTY A ETICKÁ VÝCHOVA V PRAXI

Janka KYSEĽOVÁ

Štúdia sa prezentuje aplikáciu teoretických poznatkov z oblasti ekonomických hodnôt a etickej výchovy do praktického prostredia – výučby etickej výchovy v sekundárnom vzdelávaní na základných školách. Praktický prínos štúdie tvoria akčné výskumy siedmich učiteľov etickej výchovy na Slovensku. Cieľom štúdie bolo poukázať a vyzdvihnúť dôležitosť témy ekonomických hodnôt v prieniku na etiku. Výskum pedagógov na základných školách k tomu len prispel a vyzdvihol význam etickej výchovy vo vzdelávacom systéme na Slovensku.

Kľúčové slová: ekonomické cnosti, etická výchova, etický kódex, hodnoty, núdza, pomoc, reklama, žiak.

Úvod

Cieľom publikácie – Ekonomické hodnoty a etická výchova – bolo aplikovať do praxe teoretické postuláty spájajúce ekonomiku a etiku ako vedu. Využitím týchto študijných textov, predovšetkým orientovaných na sledovanie prieniku medzi ekonomickými hodnotami a etickou výchovu, docielime lepšiu informovanosť a orientáciu v danej problematike žiakov, študentov, ako aj odbornej verejnosti.

Publikácia bola aplikovaná v praxi na výskumnej vzorke siedmich základných škôl, v ktorých pedagógovia priamo v teréne – na hodine etickej výchovy – využili poznatky študijných textov, aby ich mohli lepšie využiť vo výučbe a tak žiakom lepšie podať poznatky ekonomických hodnôt a ich prepojenosť na etiku. Cieľom výskumu v teréne (akčného výskumu) bolo na základe rôznych metód (napr. brainstormingu, dotazníku, ale aj sémantického diferenciálu) zistiť postoje žiakov k danej problematike, ktorá im bola odprezentovaná na hodinách etickej výchovy v jednotlivých tematických blokoch.

Verím, že táto štúdia prispeje k rozvoju poznania a obohateniu poznatkov v sledovanej problematike, a najmä uľahčí lepší a exaktnejší postoj k prieniku etiky a ekonómii ako vedy.

Cieľom projektu bolo poskytnúť učiteľom (pedagógom) kvalitné teoretické poznatky z oblasti ekonomických hodnôt a prieniku do etiky vo výučbe na hodinách etickej výchovy na jednotlivých základných školách. Učitelia etickej výchovy takto získané informácie aplikovali v rámci výučby v jednotlivých tematických celkoch, pričom sledovali správanie sa žiakov, ako aj ich obsahovú vybavenosť z odprezentovaného učiva.

Štúdia je venovaná predovšetkým študentom, učiteľom, ako aj širokej odbornej verejnosti, ktorá sa zaoberá otázkami ekonomických hodnôt v etickej výchove. Obsahuje jednotlivé rozpracované témy z oblasti ekonómie a etickej výchovy, pričom synergicky prepája vedomosti jednak z praktickej ekonomickej teórie, ale aj etiky. Snahou štúdie bolo poukázať na dôležitosť ekonomických hodnôt a ich uplatňovaniu v reálnom živote spoločnosti a teda aj žiakov.

Štúdiu sme rozdelili na štyri časti. V prvej časti sme sa venovali základnému vymedzeniu vzťahu ekonomickej teórie a etickej výchovy, ale aj ekonomickým a etickým základom slobodnej spoločnosti. V rámci tejto kapitoly sme definovali ekonomickú teóriu a etiku z pohľadu už existujúcich pohľadov na danú problematiku. Vysvetlili sme pojmy ako ekonómia, ekonomika, ekonomické zákony a iné pojmy v rámci tejto problematiky. Čo je ekonómia? Ekonómia pochádza z gréckeho slova „oikos“ – dom a „nomos“ – zákon. Je to veda, ktorá skúma hospodárske aspekty života spoločnosti a jednotlivcov, pričom pojednáva o využívaní obmedzených výrobných faktoroch. Medzi najvýznamnejšie ekonomické zákony považujeme: zákon klesajúcich hraničných výnosov, zákon vzácnosti a alternatívneho využívania výrobných faktorov (Čo vyrábať? Ako vyrábať? Pre koho

vyrábať? – tri základné ekonomické otázky), zákon klesajúceho dopytu, ako aj zákon rastúcej ponuky. Podľa Gondu chápeme ekonómiu ako spoločenskú vedu (ktorá vznikla odčlenením z morálnej filozofie) o alternatívnych rozhodovaniach a voľbách ľudí o tom, ako (akými prostriedkami) uspokojiť svoje neobmedzené potreby vzácnymi zdrojmi (vrátane času). Ekonómia je nástroj ekonomického myslenia a pomôcka pre efektívnejšie rozhodovanie a konanie človeka v živote (s cieľom maximalizovať jeho užitočnosť). Ekonómia je veda o ekonomike krajiny, o jej obmedzených vzácnych zdrojoch a ich využití v praxi. Skúma človeka ako ekonomickú bytosť a jeho hospodárenie so vzácnymi zdrojmi.

Čo je ekonomika? Ekonomika je reálne aplikovaná teoretická ekonómia. Je to časť spoločenského života a oblasť spoločenskej praxe, prostredníctvom ktorej dochádza k výrobe, rozdeľovaniu, výmene a spotrebe statkov a služieb. Čo je etika? Etika je filozofická disciplína skúmajúca priamo ľudské konanie a jeho činy so základným zámerom stanoviť aké aktivity ľudí sú dobré a správne a naopak, ktoré sú tie nesprávne, zlé. Sleduje morálku, t.j. súbor noriem a pravidiel regulácie správania človeka v spoločnosti a vyslovuje určité odporúčania pre prax a stanovuje kritéria pre správnosť, resp. nesprávnosť ľudského správania.

Ekonómia a etika sa v praktickom živote priamo dopĺňajú a prelínajú. Ekonomické rozhodovanie človeka musí automaticky vyvolať aj mimoekonomickú stránku – ľudské konanie – jeho morálku. Ekonómia ako veda je úzko zameraná na ekonomické konanie človeka. Pričom etika vie sledovať aj emotívne správanie človeka – jeho konania a správania, sleduje medziľudské vzťahy.

Druhá časť s názvom – Mať a byť - vymedzuje modusy „mať“ a „byť“ a prepojenosť ekonómie a etiky. Erich Fromm považuje vlastníctvo a bytie, existenciu človeka za protipól, za odlišný pohľad na život jednotlivca v spoločnosti. Ľudia sa ženú za vlastníctvom, konzumným spôsobom života. Tvrdí, že podľa toho, ktorý pocit u neho prevláda, či sa jedná o vlastníctvo alebo bytie, môžeme hovoriť aj o charaktere konkrétneho človeka, o jeho vlastnostiach, postojoch k životu, prežívaniu všedného dňa. Tým, že vlastníme, stávame sa priamo konzumnejšími ľuďmi a chceme stále viac. Modus „mať“ skúma podnikateľská etika. Podstata podnikateľskej etiky spočíva v tom, že ide o normatívnu etiku, v ktorej človek ako sociálna bytosť potrebuje k svojmu prežitiu normy, ako pravidlá správania sa. Cieľom normatívnej etiky je „kritické zhodnotenie existujúcich morálnych noriem“. (Remišová, 1997, s. 17) Podľa Sartra, by sme mohli povedať, že človek je odsúdený k normatívnemu spôsobu života. Bytie je niečo reálne existujúce, má spojenie so zmyslovým svetom, sú to veci, ktoré vidíme, ale aj neviditeľné veci, základné elementy života – voda, zem, vzduch, ale aj samotný človek (jeho telo a duša). Predstavitelia ontologického učenia: Parmenides, Demokritos, Herakleitos z Efezu, Platón, Plotinos, sv. Augustin z Hippo (Aurelius Augustinus), Aristoteles, Tomáš Akvinský, Mikuláš Kuzánsky, G. W. Leibniz, H. Berson, J. G. Fichte, F. W. J. von Schelling, G. W. F. Hegel, M. Heidegger, K. Jaspers, N. Hartmann, L. Wittgenstein.

Už v starovekom Grécku sa pokúsil Aristoteles spojiť dva protikladné smery myslenia – materializmus a idealizmus. Filozofia sa snažila hľadať riešenie medzi hmotou a vedomím. Práve preto materialistický smer vo filozofii sa prikláňa k názoru, že prvá je hmota a vedomie nemá žiadne samostatné bytie. Materializmus a individualizmus majú aj mnohé styčné body, prieniky.

Druhým smerom vo filozofii je idealizmus. Za základ považuje vedomie a idey, ktoré sú hlavným zjednocujúcim faktorom univerza a podľa nich platí, že hmota existuje len kvôli vedomiu.

Prvotné znamená pre nich niečo nehmotné a duchovné, pričom idea, myšlienka je jediná reálna skutočnosť.

Peniaze sa v súčasnosti stávajú dôležitým atribútom pre život človeka v spoločnosti, pretože mu zabezpečujú určitú životnú úroveň. Človek ak má dostatok prostriedkov, chce sa stať konzumnejším. Konzum je v súčasnosti veľmi skloňovanou ekonomicko-etickou kategóriou. Človek sa správa voči iným, ale aj voči sebe väčšinou nemorálne, pretože je pre neho veľmi dôležité „užiť si život naplno".

V tretej časti sme riešili otázky komercionalizácie trhu. Komercionalizáciu môžeme považovať za istú formu preniknutia, resp. prenikania obchodných zásad do nejakej oblasti spoločenského života. Hlavne deti sú priamo komercionalizáciou ovplyvňované. Sú „zneužívané" pre oblasť reklamy, ale nielen pre ňu. Veľmi alarmujúcim faktorom je v súčasnosti na svete predovšetkým detská práca. Deti sú zneužívané nielen v chudobných krajinách „subsaharskej" Afriky, ale aj inde vo svete. Čo je vlastne detská práca? UNICEF (organizácia OSN pre ochranu detí a ich práv) definuje detskú prácu ako prácu,ktorú vykonáva dieťa, pričom ho oberá o jeho detstvo, potenciál a dôstojnosť a preto hovoríme o porušovaní jeho práv.

Pojem „tretí svet" Klopfer chápe najmä z ekonomického hľadiska najmenej rozvinuté krajiny na svete. Klopfer (1994, s. 55) člení tretí svet na ďalšie dve podskupiny: „štvrtý svet" - do ktorého zahŕňa najchudobnejšie krajiny sveta, s vysokou mierou analfabetizmu a slabým rastom hrubého domáceho produktu krajiny; ale aj tzv. „prahové krajiny". Prahové krajiny sú tie krajiny tretieho sveta, v ktorých hrubý domáci produkt je väčší ako v krajinách štvrtého sveta, a stoja ako keby na prahu priemyselných štátov.

Ďalej sme objasnili pojem chudoba a s tým súvisiace iné aspekty života. Venovali sme sa aj štatistikám Organizácie spojených národov a Medzinárodnej organizácie práce týkajúcich sa najmä detskej práce. Keďže sú deti zneužívané aj marketingom, nevynechali sme ani reklamu. Čo to vlastne reklama je? Samozrejme je dôležité venovať sa aj detským právam, resp. právam dieťaťa, ktoré sú súčasťou mnohých dokumentov platných aj u nás.

V poslednej (záverečnej) časti sme sa venovali hodnote zodpovednosti a vybraným ekonomickým cnostiam. Pojem hodnota znamená určitú formu priority, ľudského snaženia. O hodnote hovoríme vtedy, ak zodpovedá nejakej túžbe, vedie k naplneniu konkrétneho cieľa, je hnacím motorom ľudského snaženia. Zodpovednosť chápeme ako istú morálnu vlastnosť človeka, ktorá predpokladá doplňujúci vzťah medzi skutkami človeka na jednej strane a na strane druhej jeho svedomím. Zodpovednosťou sa v etike zaoberá etika zodpovednosti.

Výskum učiteľov v praxi

V rámci aplikácie poznatkov z publikácie v praxi boli do vzorky zahrnutí siedmi učitelia základných škôl – Základná škola Golianova 8 v Banskej Bystrici; Základná škola Petra Kellnera Hostinského v Rimavskej Sobote; Spojená škola Nitrianske Pravno; SSUŠ Zvolen; Základná škola P. Kellnera Hostinakého; Základná škola – Alapiskola Bátka; Základná škola, Jilemnického ul. 2, Žiar nad Hronom. Cieľom učiteľov etickej výchovy bolo zabezpečiť výučbu vybraných tematických okruhov z publikácie – Ekonomické hodnoty a etická výchova.

Akčný výskum učiteľa – téma Etický kódex

Akčný výskum, s témou „Etický kódex“, bol uskutočnený učiteľkou Mgr. Máriou Striešovskou na Základnej škole Golianova 8 v Banskej Bystrici. Pedagóg si vybral tému etického kódexu s cieľom zistiť, či dokážu žiaci piateho ročníka (12 žiakov) pochopiť čo etický kódex je, a či ho dokážu vytvoriť a riadiť sa ním.

Učiteľka si kladie otázku. „Prečo ho máme vytvoriť?“ Odpoveď je jasná. Prostredníctvom etického kódexu dáva škola na vedomie svojim žiakom i okoliu, že etika je dôležitou súčasťou jej kultúry a jej aktivít. Jeho implementáciou škola nezískava záruku, že jej členovia (žiaci, učitelia) sa budú správať automaticky eticky. Preto bolo prioritnou snahou takýto etický kódex na danej základnej škole vytvoriť a aplikovať ho do praxe.

Za výskumný cieľ si učiteľka zvolila: „Zistiť, aký prínos obsahovej/metodickej inovácie jej výučby v etickej výchove pre rozvoj personálnych, sociálnych a mravných kompetencií žiakov vo vybraných tematických celkov, pri tvorbe Etického kódexu žiakov, na základe uplatnenia inovačného didaktického modelu výučby etickej výchovy.“ Na hlavný výskumný cieľ si zvolila nadväzujúce čiastkové (špecifické) výskumné ciele:

1. „Zistiť úroveň kognitívnych, personálnych, sociálnych a mravných kompetencií žiakov v jej výučbe etickej výchovy na začiatku výučby vybraných tematických celkov, pri tvorbe Etického kódexu žiaka, na základe uplatnenia inovačného didaktického modelu výučby etickej výchovy.“
2. „Zistiť zmenu úrovne kognitívnych, personálnych, sociálnych a mravných kompetencií žiakov v jej výučbe etickej výchovy na konci výučby vybraných tematických celkov, pri tvorbe Etického kódexu žiaka, na základe uplatnenia inovačného didaktického modelu výučby etickej výchovy.“

Učiteľka etickej výchovy si stanovila pri svojom výskume dve výskumné otázky, ktoré priamo zisťujú – aká bude úroveň jednotlivých kompetencií žiakov na začiatku a na konci výučby etickej výchovy. Uvádzam ich znenie:

1. „Aká bude úroveň kognitívnych, personálnych, sociálnych a mravných kompetencií žiakov/charakteristikách triedy v mojej výučbe etickej výchovy na začiatku výučby vybraných tematických celkov, pri tvorbe Etického kódexu žiaka, na základe uplatnenia inovačného didaktického modelu výučby etickej výchovy.“
2. „Aká bude zmena úrovne kognitívnych, personálnych, sociálnych a mravných kompetencií žiakov v mojej výučbe etickej výchovy na konci výučby vybraných tematických celkov, pri tvorbe Etického kódexu žiaka, na základe uplatnenia inovačného didaktického modelu výučby etickej výchovy.“

Za výskumnú vzorku si učiteľka vybrala 12 žiakov piateho ročníka, z ktorých 7 bolo dievčat a 5 chlapcov – nešportová trieda. Výskumnú vzorku testovala prostredníctvom metód ako brainstorming, dotazník a sémantický diferenciál. Za základné úlohy výskumu považujeme najmä: vytvorenie 4 vyučovacích projektov vyučovacej hodiny etickej výchovy vo viacerých tematických celkov; následne uskutočnenie tzv. merania úrovne hodnôt na začiatku výučby; realizácia 4 vyučovacích hodín; po každej vyučovacej hodine uskutočnenie analýzu výučby; uskutočnenie tzv. merania úrovne hodnôt na konci výučby.

Sémantický diferenciál a jeho vyhodnotenie (pred a po výučbe)

Učiteľka etickej výchovy využila na meranie postojov žiakov k sebe samému, resp. iným subjektom (žiakom, učiteľom,...) tzv. sémantický diferenciál. Jeho cieľom bolo prostredníctvom škály od 5 až do 7 stupňov zistiť dané postoje žiakov. Jeho zloženie bolo z ôsmich otázok, na ktoré museli žiaci odpovedať. Znenia otázok a odpovedí žiakov – uvádzame v prílohe č. 1.

Dotazník a CES dotazník 2

Na sledovanie názoru žiakov, učiteľka pred a po výučbe etickej výchovy, dala vyplniť dotazník, ktorý sa skladal zo šiestich otázok, v rámci ktorých žiaci odpovedali na možnosti – silno súhlasím, súhlasím, aj súhlasím aj nesúhlasím, nesúhlasím, silno nesúhlasím:

Projekt výučby etickej výchovy

Etická výchova vyučovaná na slovenských základných školách podľa Mgr. Striešovskej kladie veľmi náročné ciele. Za cieľ projektu si stanovila učiteľka vytvorenie etického kódexu žiaka základnej školy. Počas projektu sa učiteľke pracovalo so žiakmi veľmi dobre, nakoľko si správne stanovila čiastkové ciele a spolu s dobrou motiváciou žiaka docielila výsledný cieľ – vytvorenie vlastného etického kódexu žiaka na ich škole. Žiakom sa najviac páčila aktivita, ktorá bola zameraná na Hru bez pravidiel – žiaci sa hrali Človeče nehnevaj sa – a tu žiaci pochopili, že žiadna hra nejde bez pravidiel a tak to je aj v reálnom živote – všetko musí mať jasné pravidlá. Na záver projektu sa učiteľka pustila spolu s žiakmi do vytvárania etického kódexu. Dospeli k záveru: *Etický kódex žiaka* - Začni svoj deň pozdravom - Uvedom si, že všetci ste si rovní - Rešpektuj učiteľa - Nepoškodzuj meno učiteľa - Pomáhaj spolužiakom - Si čestný - Nepoškodzuj dobré meno školy - *Žiaci V. D triedy.*

Učiteľke sa teda podarilo správne aplikovať poznatky s publikácie Ekonomické hodnoty a etická výchova a vytvoriť za spolupráce žiakov vlastný Etický kódex žiaka Základnej školy na Golianovej 8 v Banskej Bystrici. Pre prax učiteľka neodporúča, aby bol etický kódex žiakom predkladaný v písomnej podobe, ale za vhodný spôsob považuje vedenie diskusií alebo konzultácií so žiakmi etickej výchovy.

Akčný výskum učiteľa – téma Ekonomické cnosti – sporivosť, podnikavosť, solidarita a subsidiarita

Akčný výskum, s témou „Ekonomické cnosti – sporivosť, podnikavosť, solidarita a subsidiarita“, bol uskutočnený učiteľkou Mgr. Vladimírou Haninčíkovou počas siedmich vyučovacích hodín etickej výchovy na Základnej škole Petra Kellnera Hostinského v Rimavskej Sobote. Vo výskume bola zahrnutá vzorka 12 žiakov (9 dievčat a 3 chlapci) 8. ročníka spomínanej základnej školy. Vyučovanie etickej výchovy prebiehalo v bežnej triede, nakoľko na základnej škole nie je špecializovaná učebňa pre výučbu etickej výchovy. Štandardná príprava pred hodinou etickej výchovy prebiehala nasledovne: žiaci vyvetrali, zotreli tabuľu, upratali triedu a následne mohla začať výučba etickej výchovy (vždy na 6. vyučovacej hodine). Atmosféra v triede bola otvorená, žiaci medzi sebou otvorene komunikovali, vládla pozitívna atmosféra.

Za výskumný problém si učiteľka stanovila: „Aký je prínos výučby v tematickom celku Ekonomické hodnoty z hľadiska etiky na rozvoj spôsobilosti ekonomických hodnôt žiakov“. Cieľom výskumu bolo podľa učiteľky „zistiť aký je prínos výučby v tematickom celku na spôsobilosť žiakov navrhnúť rôzne spôsoby pomoci ľuďom v núdzi“.

Cieľ výskumu si rozdrobila na 2 čiastkové ciele: „1. Zistiť úroveň spôsobilosti žiakov navrhnúť rôzne spôsoby pomoci ľuďom v núdzi. 2. Zistiť prínos výučby na spôsobilosť žiakov navrhnúť rôzne

spôsoby pomoci ľuďom v núdzi. Výskumné otázky sa zaoberali predovšetkým orientáciou na zistenie „aká je úroveň spôsobilosti žiakov“ a zistenie „aký je prínos výučby na spôsobilosť žiakov“.

V rámci metodiky výskumu učiteľka etickej výchovy vo svojom výskume použila viacero výskumných metód. Jednak to bol pedagogický experiment – t. j. plán s jednou experimentálnou skupinou, ktorý bol realizovaný vo forme 7 vyučovacích hodín etickej výchovy. Ďalej to bol najme dotazník, rozhovor a analýza výučby formou sebahodnotiacej škály a pedagogického denníka.

Úlohou výskumu Mgr. Haninčíkovej bolo vytvoriť 7 projektov vyučovacej hodiny etickej výchovy, vytvoriť výskumný projekt akčného výskumu, ako aj uskutočniť meranie úrovne spôsobilosti žiakov navrhnúť rôzne spôsoby pomoci ľuďom v núdzi na začiatku a na konci následne realizovať opäť meranie úrovne spôsobilosti žiakov.

Dotazník

Dotazník bol orientovaný na pojmy núdza, chudoba a pomoc ľuďom v núdzi. Žiaci mali odpovedať v škále: silno súhlasím, súhlasím, neviem, nesúhlasím, silno nesúhlasím. Žiakom bolo poskytnutých 12 otázok zameraných na skúmanú problematiku: 1. Pojem núdza som už počul/a. 2. Chudoba a núdza sú slová s podobným významom. 3. Vo svojom okolí poznám ľudí/človeka, ktorí žijú v núdzi. 4. V núdzi poznáš priateľa. 5. Núdza znamená nedostatok materiálnych vecí. 6. Núdza znamená nedostatok financií. 7. Ľudia si svoju núdzu spôsobujú sami. 8. V krajinách tretieho sveta sú moji rovesníci chudobnejší ako som ja. 9. Ľudia by si mali pomáhať. 10. Rád pomáham ľuďom. 11. Keď chcem niekomu pomôcť, musím ho poznať. 12. Poznám známe osobnosti, ktoré pomáhajú iným.

Rozhovor

Rozhovor bol orientovaný na zamyslenie sa nad pojmom núdza. Žiaci odpovedali na 6 otázok:

1. Čo považuješ za núdzu? 2. Poznáš niekoho vo svojom okolí, kto žije v núdzi? 3. Vieš opísať chudobu v krajinách tretieho sveta? 4. Čo podľa teba chýba deťom, tvojim rovesníkom v krajinách tretieho sveta, v škole? 5. Myslíš, že je potrebné pomáhať si navzájom? 6. Poznáš človeka, ktorý potrebuje pomoc? Prípadne vieš ako mu možno pomôcť?

Práce žiakov – uvádzame v prílohe č. 3

Brainstorming – žiaci popisovali, čo považujú za núdzu – odpovede boli zaujímavé. Napr. uviedli pojmy- „bezdomovci“, „bezvýchodisková situácia“, „bez práce“, „kríza v rodine“, „pomoc“, „nedostatok peňazí“, „chudoba“, „nepodpora priateľov, rodiny“, „nedostatok jedla“, „stres“, ale aj „rodinné zlé vzťahy“.

Projekt výučby etickej výchovy

Výučba etickej výchovy prebiehala vždy na 6. vyučovacej hodine, trieda 8. A, vyučujúci: Mgr. Vladimíra Haninčíková. Venovali sa tematickému okruhu – Ekonomické hodnoty, učivo – Ekonomické cnosti – sporivosť, podnikavosť, solidarita a subsidiarita. A: žiak si uvedomuje význam solidarity voči iným ako prejav spolupatričnosti; K: Žiak vie v skupine navrhnúť aspoň 3 spôsoby pomoci ľuďom v núdzi. Boli použité tieto učebné pomôcky: písacie potreby, zošity, výkresy, internet, pripravené príbehy, tabuľa.

V rámci tematického bloku – Ekonomické cnosti učiteľka so žiakmi prešla viacero pedagogických situácií, ktoré uvádzame v prílohe č. 4 – príbehy; postavy; núdza; pieseň; práca s textom; opis; ja; rovesník v krajinách tretieho sveta; ja a môj rovesník; päťlístok; spoločné znenie;

pomáhanie si navzájom; príbehy, diskusia; podoby pomoci; kmene a korene; príprava a usporiadanie odpovedí; prezentácia zistení; životopis; zoznam a tri spôsoby pomoci ľuďom v núdzi.

Podľa učiteľky Mgr. Haninčíkovej by mala byť úloha predmetu Etická výchova, teda úlohou učiteľa, „ponúknuť žiakom zamyslenie sa nad životom". Žiak by mal mať možnosť voľnej diskusie a interakcie v rámci vyučovaného predmetu etickej výchovy. Cieľom vyučovania by malo byť, aby si žiaci uvedomili význam solidarity – spolupatričnosti voči iným ľuďom. Žiakom bola na záver tematického celku ponúknutá postava a život Matky Terezy ako možný vzor správania sa.

Akčný výskum učiteľa – Reklama a deti – analyzovanie vplyvu reklamy

Učiteľka etickej výchovy si za cieľ zvolila: „osvojiť si základnú predstavu o pôsobení reklamy a získať tak nástroj pre kritický odstup detí pri vnímaní jej vplyvu". Výskum prebiehal na Spojenej škole v Nitrianskom Pravne. Trieda sa skladala zo 7 dievčat a 6 chlapcov ôsmeho ročníka. So žiakmi bol výskum realizovaný formou dotazníka, pozorovania, ako aj zápisov z pedagogického denníka, v ktorých sa sledoval vplyv reklamy na ich vlastnú rodinu.

Za hlavný cieľ si učiteľka stanovila zistenie, „aký je prínos obsahovej inovácie témy Reklama v etickej výchove na rozvoj analytických schopností žiakov v triede pri vnímaní vplyvu reklamy v rámci inovačného didaktického modelu výučby etickej výchovy." Využila tieto metódy výskumu – pedagogický experiment, dotazník, skupinový rozhovor, ako aj analýzu formou pedagogického denníka.

Učiteľka po uskutočnení výskumu navrhla niekoľko inovácii v rámci témy – reklama. Jedným z nich bolo osvojenie si základných pojmov súvisiacich s ekonomickými hodnotami vo vzťahu k etike – inovácia: osvojenie si základných pojmov súvisiacich s reklamou. Inováciu vidí učiteľka napr. v zvýrazňovaní dôstojnosti ľudskej osoby – v rámci tejto témy „učíme deti, že každý človek si zaslúži úctu, má svoju hodnotu a dôstojnosť. Naopak niektoré reklamné metódy na jednej strane vyzdvihujú určitú skupinu ľudí (úspešní, mladí, trendy -ľudia, využívajúci reklamné produkty), na druhej strane hodnotia ľudí ako nechápavých, často hlúpych (v prípade, že ešte neobjavili výhody reklamného produktu)." (Drábiková, 2014)

Možnosti zmeny vidí aj v empatii, podľa ktorej sa žiaci majú vciťovať do jednotlivých účinkujúcich a tvorcov reklamy. Aj asertivita by podľa vyučujúcej potrebovala inováciu. Vzory správania sú často prezentované v podobe detí, ktoré účinkujú v reklame.

Projekt výučby stavia na nasledovných pilieroch: „Žiak vie za pomoci ukážok reklamy a internetu definovať reklamu a jej cieľ v skupine; Žiak vie vlastnými slovami opísať základné pojmy súvisiace s reklamou: odosielateľ, médium, cieľová skupina/príjemca; Žiak vie v skupine určiť príjemcu a cieľ reklamy v konkrétnej televíznej reklame; Žiak vie vysvetliť s pomocou názornej powerpointovej (ďalej ppt.) prezentácie metódy vplyvu reklamy na ovplyvňovanie recipientov; Žiak vie uviesť príklad vplyvu reklamy na správanie sa človeka/dieťaťa; Žiak vie vyhľadať použité metódy vplyvu reklamy v konkrétnej reklame; Žiak vie v skupine zostaviť schému/rebríček faktorov reklamy pôsobiacich na človeka; Žiak vie pomocou rozboru televíznej reklamy v skupine demonštrovať použitie rôznych metód ovplyvňovania; Žiak vie na základe rozboru televíznej reklamy určiť pozitívny/negatívny vplyv reklamy; Žiak vie porovnať vplyv reklamy na rodinu v skupine; Žiak vie analyzovať vplyv reklamy na vlastnú rodinu v skupine.

V rámci výskumu v tematickom celku – etika a ekonomické hodnoty si za cieľ stanovila, žiak vie analyzovať vplyv reklamy na vlastnú rodinu v skupine, pričom sa žiak presvedčí o vplyve reklamy na vlastnú rodinu. So žiakmi prešla rôzne pedagogické situácie – čo je reklama?, Kto, komu a ako?, Metódy vplyvu reklamy?, Reakcie, Hľadaj!, Hierarchia, „Pitva reklamy“, Plus a mínus, Ako rodina – taký vplyv reklamy?, U nás doma.

Realizácia vyučovacieho projektu pozostávala z ôsmich vyučovacích hodín. Výučba bola rozdelená do štyroch nosných častí. Zistenia boli nasledovné: Učiteľka využila a aplikovala do vyučovacieho procesu metódu brainstormingu – zostavenie definície reklamy a jej cieľa. V rámci čiastkových úloh sa využívala individuálna práca žiakov s PC a následne diskusia v skupine.

Učiteľka pre prax odporúča: „Rozvíjať analytické schopnosti žiakov nielen v téme Reklama, ale aj v iných témach, viesť ich ku kritickému mysleniu; Využívať IKT na hodinách etickej výchovy najmä vo vyšších ročníkoch pri témach, ktoré vyžadujú široké informačné zázemie, ako aj pri prezentovaní výsledkov, nakoľko sa nám realizovaním výskumného projektu potvrdila ich efektívnosť; Pri nedostatočnom plnení čiastkových cieľov dopĺňať do projektu ďalšie aktivity posilňujúce pôsobenie v danej oblasti, aby sa zabezpečila efektivita celého projektu; Pri využívaní e-mailu odporúčame zohľadniť technické možnosti žiakov ako aj možnosti a schopnosti vyučujúceho; Experimentovať. Realizovať akčný výskum vo svojom vyučovaní a získať tak nástroj pre efektívne vyučovanie, ktoré bude nápadité, inovačné, podporujúce aktivitu žiakov a zároveň bude prínosom pre prácu učiteľa.“

Akčný výskum učiteľa – téma Reklama – jej ciele a úlohy (deti v reklame)

Učiteľka, Mgr. Viera Komanová, si vybrala na výskum tému – Reklama – jej ciele a úlohy (deti v reklame). Za cieľ výskumu si stanovila zistenie prínosu inovácie výučby v tematickom celku Reklama a jej vplyv na zmenu kompetencií žiakov zhodnotenú v nákupnom správaní žiakov prostredníctvom etickej výchovy. Za hlavné výskumné otázky si zvolila určiť aká bude zmena a úroveň kompetencií žiakov na kvalitu nákupného správania sa. Za výskumnú vzorku si zvolila učiteľka 11 žiakov ôsmeho ročníka základnej školy Golianova 8 v Banskej Bystrici.

V rámci výskumu využila dotazník a sémantický diferenciál. V dotazníku sa venovala 12-tim otázkam orientovaných na tému Reklama. V rámci 1. otázky – Vymenuj aspoň 3 základné produkty v domácnosti. Žiaci vedeli presne definovať o aké produkty sa jedná. Pre ich určenie využila učiteľka brainstorming. Na 2. otázku (Napíš aspoň jednu reklamu, ktorú si videl na nejaký základný produkt.) žiaci odpovedali – Ramu, Sensodyn, Kofola, Activia, Hera a pod. Treťou otázkou (Čo bola hlavná myšlienka reklamy? Napíš všetko, čo si z reklamy pamätáš.) vedeli žiaci správne interpretovať čo je hlavná myšlienka reklamy, napr. Kofola – keď ju miluješ, nie je čo riešiť. 4. otázka (Čo sa ti na reklame páčilo? Čo ťa zaujalo?) bola pre žiakov jednoduchšia a vyjadrovali sa k nej obšírnejšie a konkrétnejšie. Napr. „Reklama bola zaujímavá, páčila sa mi hudba a osoby v reklame, viac si všímajú detaily, ktoré sa objavujú v reklame (motorka, klobúk)“. 5. otázka – Čo sa ti na reklame nepáčilo? Čo ti na nej vadilo? Väčšina žiakov neodpovedala na túto otázku. 6. otázka – Napíš svojimi slovami čo je reklama. Väčšinou odpovedali po výučbe, že reklama je určitý druh komunikácie medzi výrobcom a spotrebiteľom. 7. otázka – Vymenuj aké druhy reklám poznáš. Žiaci odpovedali napr. tlačovú, časopisy, rozhlas, bilboardy a internet. 8. otázka – Čo podľa teba znamená „ovplyvňovanie reklamou“ – po výučbe odpovedali najmä, že „ovplyvňovanie reklamou je spôsob ako spotrebiteľa presvedčiť, aby si daný produkt kúpil.“ Medzi ďalšie otázky zaradila: 9. otázka – Ako často vo vašej domácnosti

sledujete reklamu? Odpovedali najmä „denne“. 10. otázka – Uveď aspoň 3 pozitíva reklamy – odpovedali napr. „keď je cez film, môžem odbehnúť na WC.“ 11. otázka – Uveď aspoň 3 negatíva reklamy – žiakom vadilo najmä to, že prerušujú film a veľa letákov sa nachádza v schránkach. 12. otázka – Na koľko % reklama ovplyvňuje nakupovanie základných produktov vo vašej domácnosti.

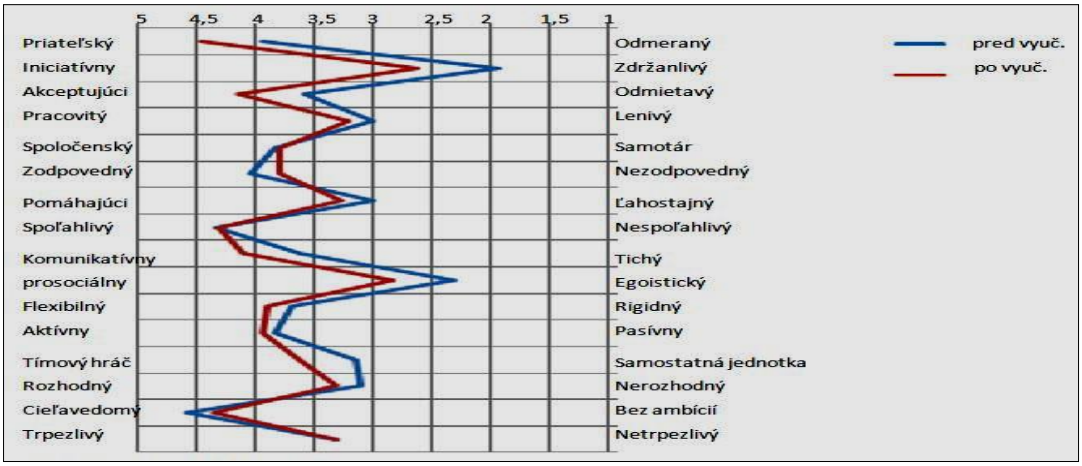
Sémantický diferenciál sa orientoval na zistenie ako reklama ovplyvňuje vlastnosti žiaka. Ako celok ho môžeme zhodnotiť, že reklama pôsobí na žiaka pesimisticky – žiaci neveria každej reklame; prepínajú program, keď ide v TV reklama.

Učiteľka vyzdvihla najmä tieto skutočnosti. Reklama pôsobí na správanie žiakov. Buď odchádzajú od televízie, z miestnosti, letáky odkladajú do zberu, na internete ju ignorujú a pod. „.Z výsledkov dotazníka, ktorý sme žiakom zadali pred a po realizácií výučby sme zistili, že žiaci reklamu vnímajú, uvedomujú si ju ale už ju dokážu selektovať.“ (Komanová, 2014) Podľa nej má rozhlasová reklama najmenší vplyv na žiakov – pôsobí na nich rušivo, resp. ju celkom vypúšťajú. Odporúčania pre prax – učiteľka by odporúčala pre budúcnosť zaradiť do výučbového procesu tému reklamy pre žiakov 5. – 6. ročníka.

Akčný výskum učiteľa – téma Etika práce, etika a ekonomika

Učiteľka etickej výchovy, Mgr. Ivica Laurincová, si určila kognitívny cieľ – „Žiak vie samostatne zhodnotiť ako prosociálne správanie ovplyvňuje vzťahy na pracovisku.“ Afektívny cieľ si zvolila nasledovný: „Žiak preferuje prosociálne správanie v triede a na pracovisku.“ Výskum bol zameraný na tému – etika práce, etika a ekonomika – ako faktor ovplyvňujúci vzťahy na pracovisku. Konkrétne bol výskum zameraný na prosociálne správanie ako vedomé vytváranie dobrých vzťahov na pracovisku. V rámci výskumu bol využitý pedagogický experiment, sémantický diferenciál, sociometrický dotazník a CES dotazník – na zisťovanie klímy v triede. Výučba bola realizovaná nasledovne. V rámci prvej vyučovacej hodiny si zadefinovali pojem zamestnanec, zamestnávateľ – využila metódu brainstormingu. Na druhej hodine hovorila o vzťahoch na pracovisku – aké typy vzťahov existujú na pracovisku a žiaci mali za úlohu identifikovať znaky pracovného prostredia. Na 3. hodine sa venovali pojmu prosociálne správanie. Štvrtá hodina bola doplnená učivom z tretej vyučovacej hodiny. Piata hodina - nácvik spolupráce a vzájomnej pomoci. Šiesta hodina - cieľ nájsť výhody dobrých medziľudských vzťahov na pracovisku. Siedma hodina sa venovala vzťahom v triede a posledná hodina mala za cieľ žiakom zhodnotiť prosociálne správanie sa na pracovisku.

Ako príklad uvádzame výsledky sémantického diferenciálu, ktorým učiteľka sledovala postoj žiakov v súvislosti s prosociálnym správaním a dobrými medziľudskými vzťahmi pred a po vyučovaní.



Obr. 1 – Interpretácia výsledkov sémantického diferenciálu Zdroj: *Laurincová*, 2014

Po odučení témy boli žiaci viac priateľskí, iniciatívnejší, pracovitejší, cítili sa byť viacej tímovými hráčmi, aktívnejší, pomáhajúci, ako aj prosociálnejší. Po vyhodnotení CES dotazníka, ktorý sledoval vzťahy medzi žiakmi, boli závery nasledovné: Až 47 % žiakov malo pocit, že nezaujímajú spolužiakov, pričom až 63 % si myslelo, že sú v triede medzi nimi priateľstvá. Ako záver odporúča, že práve hodiny by nemali byť všeobecné, ktoré nič nehovoria, ale práve napr. forma dramatizácie na hodinách etickej výchovy by mohla skvalitniť výučbu.

Akčný výskum učiteľa – Etický kódex

Výskum učiteľky, Mgr. Anety Demeterovej, prebiehal na Základnej škole – Alapiskola Bátka. Cieľom výskumu bolo vytvoriť v skupine minimálne 10 bodov etického kódexu žiaka našej školy. Za hlavný cieľ si stanovila analýzu vplyvu vytvoreného etického kódexu na zmenu vedomostí a názorov žiakov na mravné správanie prostredníctvom témy Etický kódex. Učiteľka si stanovila aj niekoľko čiastkových cieľov. Napr. môžeme spomenúť: „Žiak vie samostatne definovať pojem morálne správanie“, alebo „žiak vie samostatne opísať situáciu, keď videl nevhodné správanie iného žiaka“ a pod. V rámci učiva – etický kódex učiteľka zaradila do výučbového procesu tieto pedagogické situácie: Text „správanie“; morálne správanie; prejavy morálneho správania; opis; morálny človek; princípy morálneho správania; symbol; morálne a nemorálne správanie; tajnička; obrázky; diskusia; nevhodné správanie; opis; literárna ukážka „Ežo Vlkolinský“; príklady; príbeh; názory; správanie; vlastné správanie; hodnotová reflexia – kmene a korene; etický kódex žiaka našej školy.

Učiteľka by upravila, resp. obohatila tému etickej výchovy učivom o etickom kódexe napr. v téme „otvorená komunikácia“ o usmernenie komunikácie, nácvik komunikačných zručností, dodržiavanie pravidiel pri komunikácii. V téme „masmediálne vzory“ by išlo najmä o rozlišovanie pozitív a negatív v masmédiách (TV, internet,...), ako aj objavovanie etických hodnôt a vzorov v masmédiách.

Pri výskume učiteľka použila nasledovné metódy: pedagogický experiment, ktorý tvorila jedna experimentálna skupina a bol realizovaný vo forme ôsmych vyučovacích hodín etickej výchovy; ako aj dotazník (meranie vedomostí a názorov žiakov) a pedagogickú kazuistiku. Výskumnú vzorku tvorilo 18 žiakov ôsmeho ročníka základnej školy v okrese Rimavská sobota.

Dotazníkom sme sledovali stanovené výskumné otázky pred a po výučbe. V rámci prvej – Aká je úroveň vedomostí žiakov o mravnom správaní? – Odpovede žiakov: Došlo k nárastu odpovedí žiakov - z 89 % dotazovaných žiakov na 100 % čo sa týka prejavov morálneho správania a ich znalosti. V rámci druhej výskumnej otázky (Aká je úroveň vedomostí žiakov o etickom kódexe?) – skúmala ju prostredníctvom troch otázok. Žiaci vedia uviesť príklady situácií, v ktorých sa uplatňuje morálne správanie (pred – 72 % a po 89 %). Zaujímavé boli odpovede na otázku č. 8, v ktorej zisťovala učiteľka, či členovia ich rodiny sa správajú morálne. Po výučbe došlo k poklesu vyjadrenia súhlasu až o 40 %. V 13. otázke sa zisťovalo, či žiaci vedia uviesť príklady jednotlivých situácií, kedy sa správali morálne / eticky vhodne. Odpovede boli totožné aj pred aj po vyučovacom procese. Až 72 % žiakov vie uviesť príklady daných situácií, kedy sa správal morálne / eticky vhodne. Veľmi výrazné rozdiely v odpovediach nastali v otázke č. 15 – zisťovali sa názory žiakov, či sa domnievajú, že ich správanie je morálne. Pred výučbou až 89 % a po výučbe len 11 % opytovaných žiakov si myslí, že ich správanie je morálne.

Druhou formou výskumu, ktorý si zvolila učiteľka, bola pedagogická kazuistika. V podstate sa sledovalo rómske dievča, ktoré vyniká svojimi zručnosťami, najmä výtvarnými. Je v kolektíve málo obľúbená, pochádza zo sociálne slabej mnohopočetnej rodiny. Žiačke bol predložený dotazník. V ôsmej otázke odpovedala na začiatku výučby, ale aj po nej, že jej rodina sa morálne správa. V 15. otázke, ktorá sa týkala jej osoby, žiačka sama seba ohodnotila ako morálneho človeka.

- Za najdôležitejšie závery a odporúčania pre prax učiteľka považuje najmä tieto: „Učitelia etickej výchovy by sa mali usilovať o zvyšovanie efektivity svojej výučby. Mali by venovať dostatočnú pozornosť projektovaniu vyučovacích jednotiek, predovšetkým stanoveniu cieľov a učebných úloh. Nesmú zabúdať na vypracovanie reálneho časového plánu hodiny a obohatiť ho o inovatívne metódy vyučovania.
- Učitelia etickej výchovy by mali vedieť predvídať určité situácie a vhodne sa na ne pripraviť. Vyučujúci by mal mať k dispozícii také aktivity, ktorými by znižoval napätie v triede pri prípadných konfliktných situáciách.
- Pri realizovaní výučby vo vyšších ročníkoch odporúčame zahrnúť do aktivít aj také, ktoré sú spojené s kreslením a inými výtvarnými aktivitami, nakoľko môžu prispieť k uvoľnenej atmosfére v triede.
- Na základe vlastnej skúsenosti odporúčame realizovať akčný výskum vo väčšom časovom úseku, ako to bolo aj v našom prípade. Zistili sme, že je to dostatočný priestor na to, aby sme si urobili hlbší obraz o vlastnej práci.
- Ak to umožňuje tematický výchovno-vzdelávací plán predmetu, mali by sa učitelia etickej výchovy venovať téme Etický kódex viac ako jednu vyučovaciu jednotku. Prípadne si stanoviť na jednu hodinu len toľko úloh, koľko sú žiaci reálne schopní zvládnuť. Ideálne by bolo mať prioritné učebné úlohy, ktoré chce učiteľ splniť a vedľajšie, ktoré môže realizovať, ak má nadbytok času.
- Pri vyučovaní témy Etický kódex by mohla výrazne zefektívniť a posilniť výučbu vopred pripravená beseda s odborníkom (psychológom). Tiež môže byť prínosné prezentovať žiakom vhodný film. Teda nie o mravnom správaní len rozprávať, ale ponúknuť žiakom skutočné príbehy z reálneho sveta.“ (Demeterová, 2014)

Akčný výskum učiteľa – Reklama – jej ciele a metódy (deti v reklame)

Výskum realizovala učiteľka Mgr. Darina Macková na Základnej škole na Jilemnického ul. č. 2 v Žiari nad Hronom. Jednalo sa o žiakov 7. ročníka. Za hlavný cieľ si zvolila zistiť, „aký je prínos obsahovej inovácie výučby etickej výchovy, zameranej na vplyv reklamy, pre rozvoj vedomostí, názorov a postojov žiakov zhodnotiť jej vplyv na žiaka a jeho rodinu.“

V rámci výskumných metód si stanovila pedagogický experiment, dotazník a sémantický diferenciál (dimenzia hodnotenie, dimenzia sily a dimenzia aktivity). Dotazník sa skladal zo 16-tich otázok. 1. otázka – Reklamy najviac vnímaš prostredníctvom: rozhlasu, televízie, internetu, novín, časopisov, letákov, bilboardov a iných. Najviac ju vnímali žiaci prostredníctvom televízie, kde pred výučbou až 90 % žiakov a po výučbe o niečo menej. 2. otázka – Ako často sleduješ reklamu v televízii? – najviac sa zmenil názor u žiakov pri odpovedi na možnosť „počas reklamy si urobím prestávku“ – odpovedali okolo 50 %. 3. otázka – Ktoré z nasledujúcich reklám sleduješ najradšej? Podľa žiakov sa do popredia dostávajú hodnoty, ktoré podporujú konzumný spôsob života – drahé autá, značkové oblečenie a pod. 4. otázka – Reklamy sleduješ spolu s rodičmi? – Televízna reklama sa stáva čoraz sledovanejšia forma reklamy. Podľa učiteľky je vhodné ak ju rodičia sledujú spolu so svojimi deťmi. 5. otázka – Ktorý z nasledujúcich výrokov najviac vystihuje definíciu reklamy? Pred výučbou sa skôr nevyjadrovali k odpovediam, po výučbe okolo 17 % opýtaných žiakov sa priklonilo k názoru, že reklama s nimi manipuluje. 6. otázka – Aké druhy reklám poznáš? – najmä po výučbe označili žiaci, že poznajú najmä rozprávkovú reklamu. 7. otázka – Informácie o produktoch získavaš najčastejšie prostredníctvom: televíznych reklám, reklamných letákov, odporúčaní spolužiakov, reklám v obchodoch. Žiaci venujú pozornosť najmä televíznym reklamám, vedia ich presvedčiť. 8. otázka – Myslíš si, že reklamy propagujú naozaj kvalitné produkty? Podľa výskumu učiteľky „o kvalite reklamovaných výrobkov je presvedčených 11 % žiakov, o tom, že produkty sú nekvalitné sa domnieva v 1. meraní 56 % respondentov a v 2. meraní 65 % žiakov, ostatní sa nevedeli vyjadriť.“ 9. otázka – Napíš 5 príkladov produktovej reklamy. Najviac odpovedali a označili potraviny – okolo 43 % (syr, ryžu, chlieb, jogurt a iné). 10. otázka – Podčiarkni príklady imidžovej reklamy – Tatra Banka, Hypermarket Kaufland, Mobilný operátor Orange. Len 22 % žiakov dokázalo z daných reklám vybrať správne odpovede. 11. otázka – Ktorá odpoveď je správna? – Označili sociálne reklamy, zamerané na spoločensky významné témy. 12. otázka – Z možností vyber 3 ciele reklamy. Najmenej označili odpoveď – „vytvoriť citový vzťah“. 100 % označili odpoveď – „informovať o produktoch“ (94 %) ako aj „vytvoriť citový vzťah“ (33 %). 13. otázka – Je podľa teba reklama užitočná? Prečo? – Najčastejšie označili možnosť „lebo sociálna reklama má humánny odkaz a pomáha ľuďom“, druhou najčastejšou odpoveďou bolo „lebo nás informuje o rôznych produktoch“. 14. otázka – Ako v rodine nakupujete? – 67 % žiakov označilo, že kupujú len overené produkty, v rámci druhého merania došlo k zmene postojov – až 78 % žiakov tvrdí, že ich rodinné nákupy sú podmienené najmä finančnými možnosťami. Otázka č. 15 – Ovplyvňujú vašu rodinu pri nákupoch zľavy produktov v reklamných letákoch? – veľmi obľúbené sú reklamné letáky. Posledná dotazníková otázka č. 16 – Vymenujte 3 kritériá, ktoré najviac ovplyvňujú tvoju rodinu pri nákupoch. – väčšina rodín využíva pri svojich rodinných nákupoch zľavy ako aj skúsenosť s produktom je pre žiakov veľmi dôležitá.

Sémantický diferenciál bol orientovaný na vyjadrenie postojov žiakov k pojmu reklama. Výsledok výskumu učiteľky uvádzame v nasledujúcich obrázkoch:

	1	2	3		$\bar{x}$
potrebná				nepotrebná	2,52
užitočná				škodlivá	1,41
pravdivá				klamlivá	1,83
informatívna				manipulatívna	1,55
aktivizačná				utlmujúca	2,85
neobmedzujúca				obmedzujúca	2,11

Obr. 2 – Reklama pred výučbou Zdroj: Macková, 2014

	1	2	3		$\bar{x}$
potrebná				nepotrebná	1,66
užitočná				škodlivá	2,38
pravdivá				klamlivá	2,77
informatívna				manipulatívna	2,54
aktivizačná				utlmujúca	1,16
neobmedzujúca				obmedzujúca	2,5

Obr. 3 – Reklama – po výučbe Zdroj: Macková, 2014

Za najdôležitejšie závery výskumu Mgr. Mackovej môžeme považovať nasledujúce zistenia: „Cieľom atestačnej práce bolo zistiť, ako môže obsahová inovácia výučby v etickej výchove v tematickom celku Ekonomické hodnoty a etika, zameranej na vplyv reklamy, prispieť k rozvoju vedomostí, názorov a postojov žiakov zhodnotiť jej vplyv na žiaka a jeho rodinu.“ (Macková, 2014)

Podľa Mgr. Mackovej vyučovanie len čiastočne ovplyvnilo postoje žiakov, pretože proces výučby je náročný a dlhodobý a je podmienený mnohými inými činiteľmi. „K zásadnejším zmenám môže dôjsť až vplyvom dlhodobejšieho a cielenejšieho výchovného pôsobenia.“ (Macková, 2014)

Ako odporúčania pre prax navrhuje Mgr. Macková tieto skutočnosti:

1. „Ak to umožňuje ČTP predmetu, mali by učitelia etickej výchovy venovať téme Reklama – jej ciele a metódy viac ako 1 vyučovaciu jednotku.
2. Na základe vlastnej skúsenosti odporúčame realizovať akčný výskum na viacerých hodinách. Výučbu odporúčame realizovať v dvojhodinovom a trojhodinovom blokovom vyučovaní, v snahe vyhnúť sa časovému stresu pri výučbe a urobiť si hlbší obraz o vlastnej práci i o práci žiakov.
3. Do témy Reklama – jej ciele a metódy zapájať rodičov a spolupracovať s nimi, čo sa nám osvedčilo pri domácej úlohe, malom prieskume v domácnostiach.
4. Domnievame sa, že by pri zadaní inštrukcií, ktoré produkty si majú za domácu úlohu doma deti všímať a na základe nich vytvoriť jednoduchý dotazník bolo vhodnejšie, aby učiteľ dal žiakom vopred pripravený dotazník, ktorý spolu s rodičmi doma vyplnia, rodičia by ho podpisom potvrdili, aby učiteľ mal spätnú väzbu a istotu, že výsledky prieskumu sú relevantné.
5. Pri vhodných podmienkach v triede (vybavenie IKT, primeraný počet žiakov v skupine), odporúčame grafické spracovanie výsledkov domáceho prieskumu na počítačoch.
6. Danú tému by bolo ideálne realizovať v rámci medzipredmetových vzťahov, napríklad pri aktivite Tvoríme reklamu by žiaci reklamný slogan realizovali na hodine slovenského jazyka, grafické riešenie na výtvarnej výchove, hudobnú ilustráciu na hudobnej výchove a na etickej výchove by sa práca prezentovala a analyzovala.

7. V rámci tematického celku Ekonomické hodnoty a etika venovať zvýšenú pozornosť výchove k spotrebiteľskému správaniu a ekonomickým hodnotám.
8. Apelujeme na zavedenie povinnej mediálnej výchovy, ktorá by sa hlbšie venovala reklame, jej analýze.“ (Macková, 2014)

Záver

Štúdia priblížila praktické aplikovanie teoretických poznatkov do reálneho vyučovacieho procesu predmetu etická výchova v tematickom okruhu ekonomické hodnoty. V štúdii sme prezentovali výsledky kvalitatívneho výskumu realizovaného na siedmich základných školách na Slovensku (siedmimi učiteľmi ZŠ).

Cieľom štúdie bolo porovnať a priblížiť využitie poznatkov z publikácie – Ekonomické hodnoty a etická výchova – do praxe. Ako sme mali možnosť prezentovať, aplikácia myšlienok publikácie, resp. jej vybraných statí – etický kódex a ekonomické cnosti, ako aj téma reklama zanechali na vedomostnom rozvoji žiakov patričné znaky. Žiaci sa zapájali do jednotlivých aktivít a úloh, ktoré im boli predložené na riešenie. Počas výučby vládla v skúmaných triedach uvoľnená atmosféra, pričom žiaci mohli lepšie pochopiť zmysel a význam učiva a jeho praktického využitia v súkromnom živote.

Verím, že štúdia poukázala na dôležitosť a význam ekonomických hodnôt a ich prienik do etiky. Práve v súčasnosti by sa do popredia mala dostávať kvalitná odborná a vedecká literatúra v oblasti etiky a jej prienikov do viacerých vedných disciplín.

Táto práca bola podporovaná Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe zmluvy č. APVV-0690-10.

ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY

KYSEĽOVÁ, J. 2012. Ekonomické hodnoty a etická výchova. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, 2012, 62 s. ISBN 978-80-557-0446-3.

STRIEŠOVÁ, M. 2013. *Etický kódex žiaka. Akčný výskum.* Banská Bystrica : Pedagogická fakulta UMB, 2013, 20 s.

VALICA, M. *Možnosti akčného výskumu v etickej výchove.* 1. vydanie. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, 2013. ISBN 978-80-557-0666-5.

VALICA, M. – FRIDRICHOVÁ, P. – KALISKÝ, J. – ROHN, T. – HAJNALOVÁ BUVALOVÁ, Ľ. – BRADOVÁ, G. 2011. *Modely výučby etickej výchovy a kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy.* Banská Bystrica : Pedagogická fakulta UMB, 2011, 170 s. ISBN 978-80-557-0326-8.

Vojtech KORIM

POLITICKÁ ETIKA V ETICKEJ VÝCHOVE

vojtech.korim@umb.sk

POLITICKÁ ETIKA V ETICKEJ VÝCHOVE

Vojtech KORIM

Abstrakt: Príspevok sa zaoberá teoretickými, metodologickými a spoločenskými východiskami a kontextami politológie v systéme poznávania s osobitným dôrazom na jej vzťahy k politickej etike. V centre pozornosti autora sú otázky edukačnej relevancie problematiky politickej etiky v teórii a praxi etickej výchovy z aspektu výskumných zistení z príslušných grantových projektov kolektívov riešiteľov z Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. Hlavný akcent sa kladie na inovácie v oblasti etickej výchovy, jej teoretické a praktické reflexie, kompetenčný profil učiteľa a akčné výskumy účastníkov konkrétnych vzdelávacích programov vo svetle ich priebežných a záverečných písomných prác, ktoré odrážajú relevantnú problematiku cez prizmu školskej edukácie s dôrazom na uskutočnenie obsahových a metodických inovácií.

Kľúčové slová: *Politológia, politická etika, etická výchova, inovácie, kompetenčný profil učiteľa etickej výchovy, grantové projekty, akčný výskum, vzdelávacie programy, edukácia.*

Názov príspevku je jedným z desiatky tematických okruhov v rámci riešenia grantovej projektovej úlohy Agentúry na podporu výskumu a vývoja, ktorej podstatným cieľom bolo venovať sa teoretickým a praktickým reflexiám inovácie etickej výchovy v podmienkach Slovenskej republiky z aspektu jej výučby na všetkých typoch školského systému, vrátane vysokoškolského vzdelávania a vedeckých výskumov predmetnej problematiky. Na základe uvedených východísk boli ťažiskovými dimenziami riešiteľov grantového projektu otázky rozvíjania kompetencií študentov učiteľstva etickej výchovy, ale prioritne najmä kompetencií učiteľov EV v praxi, s akcentom na formovanie kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy v oblasti ich odborných, psychodidaktických a výskumných kompetencií, a to špeciálne aj formou akčného výskumu v konkrétnej školskej edukácii (praxi) s dôrazom na uskutočnenie obsahových a metodických inovácií vo výučbe.

V nami skúmanej tematickej konfigurácii pod názvom Politická etika v etickej výchove sme sa zamerali najprv na osvetlenie vzťahu politológie a politickej etiky, v prvom rade z teoretického a metodologického aspektu, nakoľko táto problematika patrí zatiaľ k výrazne deficitným problémom ako vo vysokoškolskej príprave študijného programu učiteľstvo etickej výchovy, tak aj v praktickej výbave učiteľov v školskej praxi, pretože veľká časť z nich sa štúdiom predmetných aspektov (politológia, politická etika a pod.) nemohla stretnúť z hľadiska vysokoškolskej prípravy v minulých rokoch a uvedená problematika je nedostatočne reflektovaná (ako to ukázali naše skoršie výskumné zistenia v predchádzajúcom vedeckom grantovom projekte APVV od roku 2009) aj v štátnom vzdelávacom, ale aj v jednotlivých školských vzdelávacích programoch regionálneho školstva, čo zdôraznili aj stanoviská renomovaných expertov v rámci tej istej projektovej úlohy.

Z viacerých relevantných metodologických, teoretických i praktických dôvodov bolo preto jedným z prvých krokov v rámci harmonogramu grantového projektu spracovanie učebných textov s cieľom predstaviť základné filozofické, etické a politologické aspekty problematiky najmä z hľadiska fundamentálnych komponentov politickej vedy (politológie) vo vzťahu k politickej etike a jej edukačnej relevancii. Študijné texty pod názvom Politológia a politická etika (z tematického okruhu Filozofia a etika v etickej výchove) vychádzali z predošlých už citovaných výskumných zistení, ako aj publikovaných odborných prác (najmä relevantných publikácií), pričom osobitý dôraz sa kládol na frekventantov (učiteľov primárneho a sekundárneho stupňa vzdelávania) a účastníkov jednotlivých programov (či kurzov) vzdelávania v oblasti etickej výchovy. V druhom pláne je študijný text

využívaný aj vo vysokoškolskej príprave budúcich učiteľov etickej výchovy na Pedagogickej fakulte Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici.

Na základe predstavených východísk z hľadiska definovaných cieľov a obsahového zamerania obidvoch grantových projektov sme z metodického, obsahového i didaktického hľadiska vymedzili skúmanú problematiku do nasledovnej štruktúry.

I. Teoretické a metodologické východiská
   1. Spoločenské kontexty politickej etiky v súčasnosti
   2. Politická veda (politológia) v systéme poznávania
   3. Štruktúra politickej vedy, vedecká práca a politická etika
   4. Politológia a politická etika

II. Politická etika v etickej výchove, edukačná relevancia problematiky.
   1. Edukačná teória a prax ako determinanty etickej výchovy
   2. Vedecké grantové projekty ako základňa riešenia problematiky etickej výchovy
   3. Inovácie etickej výchovy, teoretické a praktické reflexie kompetenčný profil učiteľa a akčný výskum
      a) Seminárne práce učiteľov – účastníkov vzdelávacích programov
      b) Záverečné práce frekventantov
      c) Závery a zovšeobecnenia v rámci projektu a pre výučbu etickej výchovy

Dôležitou a podstatnou súčasťou danej problematiky z teoretického i praktického hľadiska je reflektovanie neustále prebiehajúcich zmien a procesov na medzinárodnej i vnútropolitickej scéne. V aktuálnom čase posledných piatich rokov došlo pod vplyvom všeobsiahlej celosvetovej krízy (ktorá začala v bankovej sfére v USA) k závažným zmenám, ktorých fundamentálnym výsledkom je najhlbšia kríza kapitalistického spoločenského systému v celej histórii ľudstva, čo niektorí renomovaní historici a politológovia vyhodnocujú ako dôsledok krízy procesu globalizácie. V politickej rovine je nepochybné, že unipolárna štruktúra moci, ktorú dve desaťročia reprezentovala dominancia Spojených štátov amerických sa pretransformovala v multipolárnu reštrukturalizáciu (ide o zatiaľ neukončený a aktuálne prebiehajúci proces), čo jeden z najvplyvnejších politológov 20. storočia Róbert A. Dahl nazval tzv. teóriou polyarchie, čo znamená „vláda mnohých“. Ináč povedané namiesto jedného centra moci (USA) vzniká postupne mnoho centier politickej moci, z ktorých ani jedno nie je, ani nemôže byť celkom dominantné či suverénne. Dôsledkami takéhoto vývoja je postupná deformácia klasického modelu demokracie, extrémne prehlbovanie sociálnych nerovností (rastúca chudoba, vysoká miera nezamestnanosti, znižovanie životnej úrovne veľkej väčšiny populácie a podobne), podstatné zvýšenie nebezpečenstva globálneho svetového (vojnového) konfliktu, celková kríza človeka, celých civilizačných okruhov na planéte, medzi nimi aj kríza vzdelávania, a ďalších oblastí života. Na faktickú ilustráciu uvedieme iba dva podľa nás signifikantné príklady. Zo 7 miliárd ľudí na Zemi (údaj za rok 2011) polovica z nich teda 3,5 miliardy vlastní spolu taký istý majetok ako 85 najmajetnejších osôb sveta. V Slovenskej republike vlastní 30 najbohatších osôb (Slovákov) majetok v hodnote 12 miliárd eur, čo je hodnota majetku 550 000 ľudí, ktorí reprezentujú celú štvrtinu bežných pracujúcich na Slovensku (Pravda, 14. 2. a 20. 9. 2014, s. 32 a 9). Spolu s týmito nespochybniteľnými faktami postupuje proces (pretrváva?) zužovania uplatňovania demokracie a jej základných princípov len na oblasť politiky, zatiaľ čo v ekonomike (korporáciách, spoločnostiach, podnikoch, firmách atď.) o demokracii niet ani stopy, resp. diskusia o miere a úrovni ekonomickej demokracie sa ani nezačala. Podľa amerického intelektuála Noama Chomského v korporácii

(ekonomickej) neexistuje žiadna sloboda (ani demokracia), čiže sú to „totalitárne inštitúcie“ (Tamtiež, s. 33) V našom geografickom priestore (teda strednej Európy) tieto spoločnosti často nazývané eufemisticky „zahraniční investori“, poskytujú svojim zamestnancom, ale aj predstaviteľom verejného (štátneho) sektora „asi toľko slobody ako za stalinizmu“. Treba preto začať snahu, úsilie či dokonca zápas (boj?) za novú alternatívu, ktorá by postupne nahradila „kapitalistický poriadok etablovaných liberálnych (parlamentných) demokracií niečím, čo dosahuje štandardy autentickej politickej a ekonomickej demokracie“. (Tamtiež) Na margo multipolárnosti svetového vývoja (mnoho centier moci) poznamenávame, že médiá začínajú otvorene informovať a diskutovať o otázke, že USA sa sťahujú postupne zo sveta (Afganistan, Irak, Líbya, arabské krajiny, sčasti aj Európa atď.), čiže rezignujú na pozíciu svetového lídra. V týchto súvislostiach sa začína vo svetovej verejnej (odbornej) mienke presadzovať legitímna téma, že „... to, čo máme teraz, je omnoho nebezpečnejší svet než predtým“. (www.sme.sk. E-MAIL forum@sme.sk).

Uvedenými úvahami sme chceli poukázať na skutočnosť, že pre problematiku politickej etiky je sledovanie aktuálneho diania vo svete, ale aj domácej (slovenskej) politickej scéne absolútne nevyhnutné, lebo jej prepojenosť s výučbou etickej výchovy je prakticky bezprostredná a politologické poznatky sú pre učiteľa etickej výchovy súčasťou jeho základných funkčných kompetencií a stimulátorom inovačného prístupu.

Druhým záverom, ktorý z našich úvah vyplýva, je ústredné postavenie dvoch kategórií, a to politiky a etiky. V širšom ponímaní pod politikou rozumieme také konanie, ktoré sleduje „spoločné dobro“, čiže politika „by mala vychádzať a smerovať k morálnemu dobru, ktoré však nemôžeme stotožňovať iba s dobrom ekonomickým či politickým“, lebo dobro pre všetkých (akési dokonalé dobro) môže nastať iba vtedy, keď politika (ale aj politici) budú rešpektovať ešte aj fundamentálne morálno-etické princípy. (Poláková – Baďurová, 2013, s. 58). Aj z tohto kontextu je jasné, že nami vyššie uvádzané konkrétne príklady z politickej a ekonomickej demokracie a jej problematických konotácií zďaleka nevyčerpávajú celú zložitú problematiku – otázku spoločenských súvislostí politickej etiky, a preto ju musíme tematizovať a skúmať vo väzbe na nasledujúce roviny a oblasti:

a) civilizačno-kultúrna oblasť
b) politická oblasť
c) ideologická oblasť
d) ekonomická oblasť
e) sociálna oblasť
f) vedecko-technologická oblasť
g) strategicko-bezpečnostná oblasť
h) environmentálna oblasť
i) eticko-morálna oblasť

V našom vymedzení (rozčlenení) nejde o stanovenie prioritných oblastí podľa poradia, všetky považujeme za rovnocenné, ani si nenárokujeme na vyčerpávajúcu úplnosť oblastí, ale naším cieľom je skôr sprehľadniť problém z metodického hľadiska za účelom využitia jednotlivých rovín v školskej praxi. Osobitné miesto by si možno zasluhovalo vyčlenenie mediálnej oblasti, ale v súčasnosti sa táto rovina dotýka všetkých uvádzaných oblastí a v každej z nich sú legitímne mediálne pojmy a kategórie, ako sú napríklad komunikácia, manipulácia, cenzúra, masovosť, elitarizmus, cieľové skupiny konzumentov a podobne.

Pokiaľ ide o postavenie politológie (politickej vedy, politických vied) v systéme poznávania treba zdôrazniť predovšetkým, že ide o vedecké skúmanie makroštrukturálnych spoločenských vzťahov, pričom stredobodom pozornosti sú otázky politickej moci a riadenia politických procesov. Objektom politológie je politika (politický proces), je to celkom isto veda o politike a tvorí ju viacero vedných disciplín, ktoré sa zaoberajú politikou. Politológia skúma politické javy a procesy, politické inštitúcie a režimy, politickú kultúru, politické rozhodnutia a základné smery politickej činnosti, pričom jej špeciálna časť, teda nami uvažovaná politická etika, sa musí v demokratickej spoločnosti uplatňovať vo všetkých nami vymedzených rovinách súčasných spoločenských kontextov. Rovnako sa pri analýze týchto jednotlivých rovín uplatňujú aj jej základné spoločenské funkcie, a to poznávacia (expertízna), metodologická, prognostická a pre našu tematiku mimoriadne dôležitá výchovná funkcia. Základnými kategóriami politológie sú politika a politická moc. Politika predstavuje plánovité, organizované a cieľavedomé sociálne konanie a do jej štruktúry vstupujú pojmy, ako sú sociálno-ekonomická základňa, rozličné politické názory, idey, postoje (myslenie), politická činnosť (konanie), politické inštitúcie a podobne. Tieto základné prvky (pojmy) jej štruktúry vytvárajú vo vzájomných väzbách a vzťahoch priestor, ktorým je celý spoločenský život spoločnosti. Kľúčovou kategóriou politických vied (politológie) a politiky ako celku je otázka politickej moci. Kritériami pre posudzovanie politickej moci sú jej legitímnosť (voľby, mienka väčšiny a pod.), legálnosť (zákonnosť) a spôsoby jej uplatňovania (vplyv, prinútenie, manipulácia a pod.),pričom každé z kritérií je predmetom veľkého záujmu politickej etiky. Politická moc má svoju prioritnú tendenciu v úsilí neustále sa inštitualizovať, čo znamená, že naberá na seba podobu nejakej konkrétnej spoločenskej inštitúcie. V tejto súvislosti sa utvárajú u občanov štátu (ľudí v spoločnosti) tieto najzákladnejšie skupiny politických potrieb: potreba koncentrácie moci, potreba ochrany proti zneužitiu moci (tri druhy moci v štáte a médiá ako štvrtý faktor moci), ďalej je to potreba participácie na politickej moci (budovanie a fungovanie občianskej spoločnosti a pod.) a nakoniec potreba kontroly politickej moci.

Pri skúmaní súvzťažností politológie a politickej etiky musíme zobrať do úvahy niekoľko základných východísk, ktoré možno vnímať jednak ako nástroje a prostriedky poznávacieho procesu z aspektu vedeckých disciplín, jednak ako metodologické aspekty etickej výchovy s ohľadom na jej edukačnú relevanciu. Ide o nasledovné východiskové prvky:

a) vzťah politológie a etiky ako vedných odborov
b) základné princípy vedeckej etiky
c) dve dimenzie regulátorov konania a správania sa subjektov spoločenského života (teda ľudí, jednotlivcov atď.), a to politiky a morálky
d) štrukturálne prvky politológie (politický systém, pluralitná demokracia, jej základné hodnoty a ľudské práva)
e) ponímanie demokracie nielen ako označenia pre politický systém a základné hodnoty (sloboda, rovnosť, spravodlivosť), ale v úzkej súvislosti so spôsobmi správania a konania (tolerancia, názorový pluralizmus, ochota ku kompromisom), čo metodologicky, ale aj systémovo už patrí do oblasti politickej etiky
f) politický proces ako integrálna súčasť spoločenského procesu v najširšom možnom ponímaní s fundamentálnymi prvkami, ako sú:
   - politická kultúra
   - politická komunikácia
   - politická participácia (občanov, žiakov, študentov)

- politická morálka
- verejná mienka a masové médiá ako štvrtý faktor moci
- volebný proces (volebné systémy a voľby)
- konkrétna koncepcia ľudských práv a slobôd

Z historického hľadiska bolo sformovanie politickej etiky dlhým vývojovým procesom, pričom etika bola spočiatku spolu s ekonómiou a politikou integrálnou súčasťou praktickej filozofie. Predmetom skúmania etiky bola a aj v súčasnej dobe zostáva morálka ako metodické hľadanie všeobecne platných názorov o dobrom a správnom konaní, ktoré má byť cieľavedomé. V neskoršom vývoji sa pojem etiky transformoval do filozofie morálky (symbiotický vzťah filozofie a politiky), čo neskôr vyústilo do vzniku osobitnej vednej disciplíny, ktorou je v súčasnosti politická filozofia. Skúmanie a dôraz na sociálne a politické rozmery správneho konania (v zmysle princípov etiky) vyústili ku sformovaniu samostatného odboru v rámci politickej filozofie, a to politickej etiky.

Z metodického hľadiska v školskej i nonformálnej edukácii treba, samozrejme, rozlíšiť politiku a etiku, ako aj istým spôsobom vymedziť politickú etiku. Pojmom etika pomenúvame istý spôsob ľudského konania alebo praxe. Pod pojmom etika rozumieme teoretické úsilie o objasnenie problematiky morálky a pod pojmom morálka rozumieme samotnú mravnú praktickú činnosť (prax).

Politická etika sa teda zaoberá:

a) predpokladmi vzniku a tvorby dobrých zákonov a inštitúcií (politická etika ako etika inštitúcií)
b) morálnymi kvalitami občanov a politikov, aby tieto inštitúcie mohli správne fungovať (politická etika ako etika cností)

Podstatnú úlohu v politickej etike majú svedomie ako určitý druh sebahodnotenia (na základe vlastnej morálky) a zodpovednosť, lebo od nich závisí naše rozhodovanie. Politické konanie (programy, prax, činnosť, výsledky) musí byť zamerané v prvom rade na spoločenstvo ako celok a na jeho spoločné dobro a blaho. (Sutor, 1999)

Základnými princípmi dobre organizovanej a fungujúcej organizovanej spoločnosti sú:

a) princíp solidarity (rovnováha medzi právami a povinnosťami, princíp zaväzuje k sociálnej spolupráci)
b) princíp spoločného dobra (spoločné dobro je komplex spoločenských podmienok umožňujúci dokonalý rozvoj ľudskej osobnosti a všetkých členov spoločnosti – rodina, sociálna skupina, národ, občania, jednotlivec atď.)
c) princíp subsidiarity (požaduje taký spôsob rozhodovania, ktorý smeruje z nižšej úrovne na vyššiu, nie naopak (Poláková – Baďurová, 2013, s. 60 - 61)

V prípade politickej etiky ide o pomerne mladú vedeckú disciplínu, ktorá sa v súčasnosti postupne etabluje ako plnokrvný vedný odbor, pričom jej základnými určujúcimi faktormi sú mimo politiky a morálky (regulátory správania) filozofické, politologické a etické kontexty. V edukačných súvislostiach mimoriadne rastie význam etických reflexií základných štrukturálnych prvkov politológie (predstavili sme ich vyššie), a preto v nich zohrávajú dôležitú úlohu aj vzťah politickej etiky ku občianskej a politickej kultúre, k etike politiky a občana, špeciálne však aplikovanie procesov a metód politickej etiky na konkrétne podmienky občianskej spoločnosti. Práve v oblasti formovania občianskej spoločnosti (v podmienkach štátov stredovýchodnej Európy osobitne) hrajú kľúčovú úlohu politická kultúra (v anglosaských krajinách obidva pojmy používajú ako synonymá), čo občianska kultúra (frankofónne a stredoeurópske štáty častejšie používajú pojem politická kultúra), ktorá sa

začala rozpracovávať v poslednom období aj na Slovensku. Podľa slovenského politológa R. Tótha občianska kultúra je súborom hodnôt, ktorými sa riadi politický systém občianskej spoločnosti, pričom konečná podoba občianskej kultúry sa sformovala historicky postupne na základe politických a kultúrnych tradícií daného národa a príslušného regiónu ešte z obdobia tzv. predobčianskej spoločnosti. Uvedený autor vymedzil v rámci občianskej kultúry niekoľko základných fenoménov:

a) očakávania občana
b) etická dôvera
c) občianska solidarita
d) hierarchia občianskych hodnôt
e) politická participácia občana
f) variantnosť politických kultúr – štyri druhy politických kultúr, a to v politických systémoch: predindustriálnych anglo-amerických, európskych a totalitných (Končal, 1991, s. 65 – 70)
g) sekundárny analfabetizmus (Tóth, 1994)

Na záver tejto problematiky zhrňujeme a zdôrazňujeme (najmä aj vzhľadom na edukačnú teóriu a prax v oblasti výchovy k občianstvu), že politická kultúra predstavuje určitý systém hodnôt (občana, politického systému, režimu) a spôsob ich reflektovania (uplatňovania) v praktickej politickej činnosti (ide napríklad o hodnoty politické, etické, osobnostné, náboženské, historicko-národné atď.). Pritom naše chápanie tohto pojmu je bližšie k frankofónnemu, a teda stredoeurópskemu ponímaniu (ktoré je širšie ako občianska kultúra), nedefinujeme ho len ako určitý teoretický konštrukt (východisko či postulát), ale považujeme ho za axiomatický fenomén, za jednu zo základných hodnôt demokratickej pluralistickej spoločnosti a integrálnu súčasť celého politického procesu.

Vzhľadom na multidimenzionálny charakter uplatňovania politickej etiky v edukačnej teórii a praxi, špeciálne pre vysokoškolskú prípravu budúcich učiteľov etickej výchovy a rovnako aj učiteľov v edukačnej praxi, so zohľadnením koncepcie celoživotného vzdelávania pre oblasť školstva a kultúry v podmienkach Slovenskej republiky, vyzdvihujeme nezastupiteľnú úlohu občianskeho vzdelávania (spolu s prípravou učiteľov pre oblasť výchovy k občianstvu). V rámci aktuálneho projektu kolektív riešiteľov v otázke manažmentu občianskeho vzdelávania (zároveň autorský kolektív publikácie) za kľúčové vzťahy pre výchovu k modernému demokratickému občianstvu vyzdvihol najmä tieto:

a) verejný vzťah (aktivity vo verejných záležitostiach obce, ulice, pracoviska), teda mimo súkromného života,
b) aktivita (aj drobné každodenné činy),
c) samostatnosť a zodpovednosť (prijať samostatné a zodpovedné rozhodnutia),
d) hodnoty, normy, ideály (zo životných skúseností a praxe),
e) predmety a diela (vytvorené človekom a ovplyvňujúce okolie),
f) predmety, diela, hodnoty ako výsledok určitých kultúrnych činností,
g) systém inštitúcií ako rámec pre vznik a fungovanie predmetov, hodnôt i činností ľudí (Kolektív, 2007, s. 3 – 4)

Považujeme za dôležité vyzdvihnúť, že okrem uvedených termínov, vzťahov i nových pojmov v súvislosti so vzdelávaním a výchovou k modernému občianstvu sa postupne etablovala celá plejáda nových tém, kurzov a učebných predmetov, a to v rámci formálneho i nonformálneho vzdelávania. (Bližšie: Korim, 2013) Ich relevancia vo vzťahu k politickej etike je na prvý pohľad jasná a nespochybniteľná, pričom v systéme pedagogických vied sú výraznými impulzmi pre rozvoj etickej (mravnej) výchovy najmä:

1. pedagogická antropológia
2. teórie výchovy
3. súčasné edukačné teórie (Y. Bertrand, 1998)
4. teória výchovy po roku 1989 na Slovensku (Zelina, 2004) (Bližšie Korim, 2013)

Už pri vyčlenení základných rovín spoločenských súvislostí politickej etiky sme zdôraznili význam mediálnej oblasti, ktorá prierezovo prestupuje uvažovaných deväť rovín, pričom jej zástoj v celej šírke problémov v súčasnosti neustále stúpa, čo si uvedomuje postupne aj edukačná teória a prax. Problematika mediálnej výchovy v etickej výchove sa preto stala aj predmetom záujmu riešiteľov v rámci aktuálneho výskumného projektu APVV č. 0690-10 a téme sa sčasti venuje aj jedna z najnovších publikácií autoriek z Katedry etickej a občianskej výchovy Pedagogickej fakulty UMB v Banskej Bystrici pod názvom Vybrané problémy sociálnej etiky (Poláková – Baďurová, 2013), konkrétne v 4. kapitole Morálka, politika a médiá s podkapitolami:

1. Politika a politická etika
2. Médiá, politika a moc

V tomto kontexte treba privítať, že sa na základe programového vyhlásenia slovenskej vlády po prvýkrát od vzniku samostatného štátu spracoval v decembri 2009 zásadný dokument Koncepcia mediálnej výchovy v Slovenskej republike v kontexte celoživotného vzdelávania, kde sa mediálna výchova zadefinovala „ako celoživotný, systematický a cieľavedomý proces získavania mediálnych kompetencií a zvyšovania úrovne mediálnej gramotnosti...“ (2009, s. 29). Jej hlavným cieľom a účelom je formovať mediálnu gramotnosť jednotlivca na základe osvojenej bázy vedomostí, zručností a schopností, ktoré sa stanú garanciou zodpovedného využívania médií a skvalitnenia celého procesu komunikácie. Mediálna gramotnosť sa zároveň stane jedným z rozhodujúcich faktorov (predpokladov, kompetencií, východísk) aktívneho občianstva a spoľahlivým katalyzátorom hroziacich rizík sociálnej exklúzie. (Korim, 2012) Prierezový charakter politicko-etickej problematiky však v žiadnom prípade neznižuje potrebu zaoberať sa ňou vo vysokoškolskej príprave i kontinuálnom vzdelávaní učiteľov etickej výchovy. Impulzom, ale i hľadaním nových metód, prostriedkov a postupov aj pre tento problémový okruh, boli kritické výsledky predbežných zistení o kvalite výučby etickej výchovy na jednotlivých stupňoch edukácie na Slovensku. Konkrétne v podmienkach činnosti a pôsobnosti Katedry etickej a občianskej výchovy PF UMB v Banskej Bystrici to boli nasledovné faktory:

a) výsledky a zistenia v rámci riešenia vedeckého grantového projektu APVV č. 0372-06 pod názvom Koncepcia vyučovania predmetu etická výchova v Slovenskej republike a vo vybraných európskych krajinách v rokoch 2007 – 2009.
b) výsledky SWOT analýzy o silných a slabých stránkach, ohrozeniach a príležitostiach študijného programu učiteľstva etickej výchovy od roku 2008 na PF UMB.
c) príprava grantového projektu pre výzvy APVV z rokov 2010 – 2011 s cieľom spracovať vysokoškolské učebné texty Teória a didaktika etickej výchovy.
d) príprava výskumného grantového projektu a neskôr jeho riešenie v rámci APVV č. 0690-10 pod názvom Inovácia edukačnej praxe etickej výchovy v rokoch 2011 – 2014.
e) príprava a riešenie rozvojového projektu MŠVVaŠ SR pod názvom Transformácia vysokoškolského vzdelávania učiteľov v kontexte reformy regionálneho školstva.

f) výstupy z riešenia relevantných vedeckých a výskumných projektov, prezentované formou záverečných správ, vystúpení na vedeckých a odborných podujatiach, publikačnej činnosti, oponentských konaní a podobne. (Korim, V. a kol., 2008, 2010)
g) hodnotenia a podnety z hospitácie v edukačnej praxi.
h) poznatky z práce s frekventantmi počas riešenia projektu APVV č. 0690-10 v priebehu realizácie vzdelávacích programov v oblasti odborných, psychodidaktických a výskumných kompetencií, akčného výskumu učiteľov v praxi, obsahovej a metodickej inovácie vo výučbe etickej výchovy.

Výskumné, publikačné a projektové aktivity kontinuálne vychádzali z uvedených skutočností a usilovali sme sa reagovať prioritne na deficitné oblasti v poslednom období aj na základe priebežného vyhodnocovania zistení počas realizácie aktuálneho projektu zameraného na inováciu výučby etickej výchovy v primárnom a sekundárnom vzdelávaní. Konkrétne našu participácia sa týkala vo vzdelávacom programe 1 (Rozvoj odborných a digitálnych kompetencií učiteľov etickej výchovy), v module č. 1 (Vzdelávanie pre učiteľov primárneho stupňa vzdelávania) základných súvislostí etických aspektov globálneho vzdelávania v etickej výchove (Téma č. 5), ako aj tematiky a obsahu globálneho vzdelávania a jeho integrácie do etickej výchovy. V module č. 2 (Vzdelávanie pre učiteľov etickej výchovy) sa týkala témy č. 4 (Filozofia a etika v etickej výchove) s osobitným dôrazom na vzájomný vzťah etiky občana a komplexnej prosociálnosti, pričom komplexnej prosociálnosti sme venovali pozornosť z pohľadu politológie a politickej etiky.

V rámci vzdelávacieho programu 2 (Rozvoj psychodidaktických a výskumných kompetencií učiteľov etickej výchovy) išlo o praktické uplatňovanie jednotlivých tém výlučne z hľadiska politickej etiky v etickej výchove. Účastníci vzdelávacích programov pracovali s výstupom z riešenia aktuálneho grantového projektu, ktorými boli učebné texty Politológia a politická etika – Filozofia a etika v etickej výchove (Korim, 2012), ktorých súčasťou je aj zoznam relevantnej literatúry k danej tematike. Práca bola spracovaná nielen pre potreby frekventantov kurzov, ale aj s možnosťou ich využitia budúcimi učiteľmi etickej výchovy. Výskumné zistenia poukazovali na slabú pripravenosť učiteľov v praxi z hľadiska teoretických východísk etickej výchovy, konkrétne chýbajúce kľúčové poznatky zo spoločensko-vedných predmetov psychológie a pedagogiky v rozsahu tém etickej výchovy v Štátnom vzdelávacom programe SR. Ďalej poukazovali na neznalosť tendencií koncipovania ekvivalentných disciplín v európskych a mimoeurópskych súvislostiach a bázických poznatkov z filozofie, politológie (politickej etiky vôbec), etiky, sociológie, ekonómie a iných, a to vo vzťahu k etickej výchove. Veľkou slabinou sú aj vedomosti a zručnosti z možností integrovania prierezových tém ŠVP SR do etickej výchovy. Poznamenávame, že toto je okrem iného aj dôsledkom nerozpracovanosti ani len úvodného vhľadu do teórie etickej výchovy v SR, bez ktorej nie je možné zaznamenať výraznejší posun ani v didaktickej problematike etickej výchovy. Nedostatok konzistentnej teórie etickej výchovy ako vedeckého systému je dlhom celej vedecko-výskumnej oblasti (i nedostatočného inštitucionálneho zázemia) a celej odbornej komunity, ktorá sa touto problematikou výskumne, metodicky a vedecky zaoberá. Vidieť to aj na ináč veľmi dobrej a podnetnej práci Teória a prax etickej výchovy 1 (Podmanický, 2012), ktorej dominujú didaktické a praxeologické problémy, čo však v žiadnom prípade nie je vinou autora. Nakoľko poznatky a vedomosti z teórie etickej výchovy sa musia stať prostriedkom či nástrojom na diferenciáciu učiva a subjektivizáciu obsahu vzdelávania z aspektu vekových a osobnostných daností (faktorov) žiaka, čo nie je v súčasnosti vo výučbe etickej výchovy naplnené, nedostatky tohto charakteru sa výrazne prejavili u frekventantov vzdelávacích programov

aj pri spracovaní jednotlivých záverečných, ale ešte viac pri spracovaní priebežných písomných prác. Musíme konštatovať, že najproblematickejšie témy podľa učiteľov zo školskej praxe, ktoré uviedli v analytickom dotazníku v rámci riešenia grantového projektu APVV-0372-06, zostávajú v platnosti aj vo výskumných zisteniach účastníkov vzdelávacích programov aktuálneho projektu. Z hľadiska témy politická etika a etická výchova sú to najmä tieto: etika – hľadanie koreňov prosociálneho správania, etika a ekonomické hodnoty, etika a náboženstvá, sociálna empatia, komplexná prosociálnosť a podobne.

Z aspektu tematizácie písomných prác treba konštatovať, že témami nášho záujmového okruhu, respektívne blízkymi témami sa zaoberali vyše tri desiatky (32) frekventantov vzdelávacích programov, konkrétne to boli napríklad takéto názvy prác:

- Etika, morálka, sloboda a zodpovednosť: 1. časť bola zameraná na teoretické východiská, 2. časť vypracovaná formou eseje a 3. a 4. časť bola aplikačná, teda išlo o konkrétne prípravy na vyučovacie jednotky so žiakmi.
- Filozofia a etika v etickej výchove – komplexná prosociálnosť: 2. časť bola aplikačná.
- Náboženstvá v etickej výchove: 2. časť aplikačná, vrátane vzorového pracovného listu pre žiakov.
- Etika v politike: poňatá esejisticky, 2. časť aplikačná s tematikou masmediálnych vplyvov pri výchove kritického diváka, resp. čitateľa.
- Štrajk učiteľov (formou úvahy), 2. časť aplikačná na tému mravné hodnoty a normy.
- Nezávislá verejná mienka – médiá: 1. časť má charakter úvahy, 2. časť aplikačný charakter ponímaná ako návrh aktivít pre žiakov a učiteľov na hodinách etickej výchovy (pravdivosť v reklame, reklamné slogany, známe osobnosti, predpoveď počasia).
- Etické spôsobilosti alebo cnosti: aplikácia štyroch Aristotelových cností do verejného života a života žiakov (v rámci výchovy k aktívnemu občianstvu a osobnej angažovanosti), aplikačná vyučovacia jednotka.

Uvedenú tematizáciu priebežných písomných prác účastníkov vzdelávacích programov sme vybrali len na ilustráciu, lebo sa dotýkali našej záujmovej oblasti (politická etika v etickej výchove) a boli zároveň aplikačného charakteru, čiže mali výhradne (alebo sčasti) jasnú edukačnú relevanciu. Okrem týchto ešte na skúšku uvedieme tri esejistické pokusy (dva bez edukačnej aplikácie), ktoré sa týkali základných demokratických princípov v praktickej verejnej politike na Slovensku, ďalej charakteru štátnej moci v Slovenskej republike a nakoniec oblasti ľudských práv, s pripojením príprav na vyučovaciu hodinu etickej výchovy.

Okrem tejto vzorky priebežných písomných prác uvádzame tematizáciu záverečných prác frekventantov, ktoré boli zamerané nasledovne:

- Filozofické aspekty etickej výchovy: tému si zvolili dvaja autori a obidvaja ju ponímali skôr iba teoreticky na základe neúplnej odbornej literatúry.
- Etická problematika a obsah etickej výchovy.
- Mravná výchova v obsahu učebného predmetu etická výchova: s dvomi prílohami aplikačného charakteru, P1: Čo by si urobil, keby... a P2: Ochrana Zeme.
- Politická etika ako inovačný prvok obsahu etickej výchovy: teoretické zameranie.
- Politická etika ako inovačný prvok obsahu etickej výchovy: 2. časť práce je aplikačná. Táto autorka spracovala danú tému v ďalšej záverečnej práci s tým, že išlo jednak o projekt akčného výskumu s podrobným rozpracovaním v rámci školského vzdelávacieho programu na konkrétnej

strednej škole, jednak predstavila v podrobnej špecifikácii realizáciu inovatívneho projektu etickej výchovy aj so stručnými závermi z jej výskumu a odporúčaniami pre prax.

- Výchova k občianstvu v etickej výchove v poprimárnom vzdelávaní: prílohou je aj postavenie výchovy k občianstvu v primárnom vzdelávaní v kontexte národných kurikúl vybraných európskych krajín z hľadiska prístupov k predmetu etickej výchovy, teda či ide o integrovaný, prierezový alebo samostatný predmet.

Obidve skupiny písomných prác (priebežné i záverečné) poskytujú plastický pohľad na celkovú úroveň a ponímanie hlavných cieľov, obsahového zamerania i miery aplikačného potenciálu výskumného projektu APVV-0690-10 Inovácia edukačnej praxe etickej výchovy z aspektu frekventantov vzdelávacích programov a modulov v kontexte edukačnej praxe etickej výchovy v Slovenskej republike, ale sú aj svedectvom o vedecko-výskumných, teoretických a didaktických konotáciách vedeckej, pedagogickej, učiteľskej a celej odbornej komunity v slovenských reláciách, ale aj v komparácii v širšom európskom kontexte. Na základe výskumných zistení riešiteľov projektovej grantovej úlohy možno konštatovať vo vzťahu k našej tematike politickej etiky v etickej výchove niekoľko skutočností (plusových i mínusových) a záverov.

K nesporným kladným stránkam patrí úsilie (väčšinou aj výsledky) o inovačný prístup, aplikačné novátorstvo, ale aj reflektovanie širších súvislostí problematiky (eseje, úvahy, teoretické východiská) výučby etickej výchovy. Rovnako tak treba oceniť pokusy o komparáciu s európskymi krajinami, ktoré môžu byť pre slovenskú realitu vzorom i inšpiráciou, ako aj snahy o pochopenie tematiky vzhľadom na nutnosť výchovy k demokratickému občianstvu, najmä s akcentom na potenciál a motivovanie žiakov k občianskej participácii na verejno-politickom živote spoločnosti. Osobitne oceňujeme také prístupy autorov prác, ktoré uvádzajú aj závery zo svojho výskumu a konkrétne odporúčania pre prax, ale aj úvahy o participácii ďalších inštitúcií (okrem školy), ako sú napríklad rodina, mimovládne organizácie, polícia, cirkev, masové médiá a podobne. Mimoriadne inšpiratívnym sú aj pokusy poukázať na konkrétne pozitívne príklady rozpracovania školských vzdelávacích programov (nie sú len kompilátom alebo doslovným prebratím obsahu Štátneho vzdelávacieho programu SR), ktorých výsledkom je napríklad činnosť žiackych rád, olympiád ľudských práv, vydávanie školského časopisu, návrh desiatich základných bodov etického kódexu či konkrétne aktivity (žiakov, študentov) zamerané na elimináciu prejavov extrémneho správania a podobne. Niektorí frekventanti správne postrehli, že pri výbere z prierezových tém sa treba zamerať len na tie, ktoré sa dotýkajú otázok politickej etiky, veľmi správne citujú len relevantnú odbornú literatúru (iní autori citujú aj nerelevantnú literatúru bez kontextu k danej téme a pod.), veľmi správne akcentujú v slovenských reláciách problematiku multikultúrnej výchovy, z metodologického hľadiska sa správne zameriavajú na jeden kľúčový problém a jeho objasnenie (iní sú veľmi difúzni, chcú rozoberať všetky problémy, čo je chyba) a podobne.

K základným nedostatkom písomných prác potom môžeme na prvom mieste zaradiť málo tvorivý prístup autorov, evokujúci otázku, čo je skutočne vlastným originálnym textom autora, keď v texte ide len o viac či menej vydarený prehľad názorov iných publikovaných diel autorov (kompilačný charakter prác), navyše si vyberá frekventant len názorovo jemu blízkych autorov, často chýba aspoň minimálna kontextualizácia s európskymi krajinami (na čo existuje už dostatočná bazálna literatúra aj od slovenských autorov) a často sa preceňuje súčasná koncepcia etickej výchovy, zužovaná len na psychológiu výchovy k prosociálnosti, čiže chýba jej konštruktívna kritika. Z obsahového hľadiska názov práce nie celkom súvisí s jej obsahom, vecne napríklad ťažko hľadať

súvis politickej etiky s dopravnou výchovou (násilná aktualizácia), z formálneho hľadiska (väčšinou je jazykovo-formálna úroveň prác veľmi dobrá) majú niektorí autori celé pasáže bez jedinej citácie, pričom je z textu jasné, že preberajú názory a závery renomovaných autorov a dokonca vecne nesprávne je, že pri (inak potrebnej) výchove k európanstvu sa neodkazuje ani na jeden príklad či fakt z niektorej demokraticky vyspelej európskej krajiny.

Problémom osobitného významu je fakt, že sa učitelia v praxi prakticky nestretli s učebným predmetom typu veda a etická výchova, ktorého obsah by im pomohol pochopiť aspoň základné postupy, ciele, metódy a postupy vedeckého poznávania, etické aspekty vybraných vedeckých problémov v minulosti i súčasnosti, čo je však oveľa širší problém aj vo vzťahu k vysokoškolskej príprave budúcich učiteľov etickej výchovy.

Pri celkovom komplexnom hodnotení výsledkov i výstupov z riešenia výskumného grantového projektu napriek uvedeným nedostatkom konštatujeme, že klady vo veľkej miere prevažujú nad nedostatkami aj v takej zložitej, náročnej a relatívne novej problematike, ako sú otázky vzťahu politickej etiky (ako vedeckej disciplíny, tak aj v jej aplikácii v edukačnej praxi) a etickej výchovy, aktuálny projekt považujeme za veľmi prínosný, úspešný a nasledovaniahodný.

Táto práca bola podporovaná Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe zmluvy č. APVV-0690-10.

Literatúra

VALICA, M. – FRIDRICHOVÁ, P. et al. 2011. *Modely výučby etickej výchovy a kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy*. Banská Bystrica : PF UMB v Banskej Bystrici, 2011. ISBN 978-80-557-03268.

KOL. 2007. *Súčasné témy v občianskom vzdelávaní*. Bratislava : Národné osvetové centrum, 2007. ISBN 978-80-7121-282-9.

KONCEPCIA mediálnej výchovy v Slovenskej republike v kontexte celoživotného vzdelávania. 2009. http://www.culture.gov.sk/

KONČAL, V. 1991. *Vybrané kapitoly z politológie*. Bratislava : 1991.

KORIM, V. 2012. Komunikačné a transformačné kontexty etickej výchovy v Slovenskej republike. In *Komunikacja spoleczna w perspektywie dylematów wspolczesnej edukacji. Komunikacja spoleczna w edukacji*. Toruň : Wydawnictwo Adam Marszalek, 2012. ISBN 978-83-7780-443-8.

KORIM, V. a kol. 2010. *Koncepcie etickej výchovy v dynamických premenách*. Banská Bystrica : PF UMB, 2010. ISBN 978-80-557-0007-6.

KORIM, V. – HANESOVÁ, D. 2010. Miesto etickej výchovy a ekvivalentných predmetov v školskom kurikule v SR a vybraných európskych krajinách. In *The New Educational Review*, Vol. 19, N02. Wydawnictvo Marszalek.

KORIM, V. 2013. Multidimenziálnosť etickej výchovy a jej komunikácia v európskych kontextoch. In *Szkola w perspektywie jej realnych przezobrażeń. Zarzadzanie – Kompetencje – Kreatywność. Komunikacja spoleczna w edukacji*. Toruň: Wydawnictwo Adam Marszalek 2013. ISBN 978-83-7780-684-5.

KORIM, V. 2012. Občiansko-etické dimenzie koncepcie mediálnej výchovy na Slovensku. In *Cyberprzestrzeň i edukacja. Multimediálna biblioteka pedagogiczna*. Toruň : Wydawnictwo Adam Marszalek, 2012. ISBN 978-83-7780-326-4.

KORIM, V. 2012. *Politológia a politická etika*. Banská Bystrica : ETHICS, PF UMB, 2012. ISBN 978-80-557-0449-4.

KORIM, V. a kol. 2008. *Premeny etickej výchovy v európskom kontexte*. Banská Bystrica : PF UMB, 2008. ISBN 978-80-8083-661-0.

KORIM, V. 2013. Výchova k demokratickému občianstvu v kontexte globálneho rozvojového vzdelávania. In *Determinanty sociálneho rozvoja: Sociálne ekonomiky ako priestor podpory európskeho občianstva.* Zborník vedeckých štúdií. Banská Bystrica : Ekonomická fakulta UMB, 2013. ISBN 978-80-557-0600-9.

PODMANICKÝ, I. 2012. *Teória a prax etickej výchovy 1*. Trnava : PF Trnavskej univerzity, 2012.

POLÁKOVÁ, E. – BAĎUROVÁ, B. 2013. *Vybrané problémy sociálnej etiky*. Banská Bystrica : PdF UMB, BELIANUM, 2013. ISBN 978-80-557-0662-7.

SUTOR, B. 1999. *Politická etika*. Trnava : Dobrá kniha, 1999.

TÓTH, R. 1994. *Základy politológie*. Bratislava : 1994.

Transformácia vysokoškolského vzdelávania učiteľov v kontexte reformy regionálneho školstva (Záverečná správa a návrhy odporúčaní). Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, 2012.

UMENIE V ETICKEJ VÝCHOVE

Katarína LUCINKIEWICZOVÁ

INOVÁCIA OBSAHU ETICKEJ VÝCHOVY S VYUŽITÍM METÓDY TVORIVEJ INTERPRETÁCIE UMELECKÉHO DIELA

katarina.lucinkiewiczova@umb.sk

INOVÁCIA OBSAHU ETICKEJ VÝCHOVY S VYUŽITÍM METÓDY TVORIVEJ INTERPRETÁCIE UMELECKÉHO DIELA

Katarína LUCINKIEWICZOVÁ

Abstrakt: Poslaním výchovného predmetu etická výchova je vychovávať osobnosť dieťaťa – žiaka s vlastnou identitou a správnou hodnotovou orientáciou, v ktorej úcta k človeku a k prírode, spolupráca, prosociálnosť a národné hodnoty zaujímajú významné miesto, predpokladáme preto, že by mohlo zohrávať výtvarné umenie a jeho interpretácia (komunikácia s ním) dôležitú úlohu. Vychádzame z tvrdenia, že je dokázané, že umenie, a to nielen výtvarné, má veľkú výchovnú silu, a preto by mohlo komplementovaním sa do EV zefektívniť výučbu predmetu EV.

Kľúčové slová: tvorivá interpretácia, etická výchova, výtvarná výchova, výtvarné umenie

Súbežne so zmenou totalitného spoločenského systému v demokratickej spoločnosti, dochádza i ku zmene vzťahu učiteľa k žiakovi.Žiak, ktorý bol považovaný jednostranne za objekt výchovného procesu, sa v intenciách humanizmu a demokracie mení v subjekt výchovy, v rovnocenného partnera svojho učiteľa, a to so všetkými dôsledkami z toho plynúcimi. Tzv. tradičná škola, jednotne a uniformne utvárala vychovávaného ako elementárnu súčasť „výrobnej reprodukcie“. Dôsledkom tohto modelovaného výchovného procesu bol nielen nezdravo konformný a pasívny žiak, ale zákonite sa stal konformným a pasívnym i jeho učiteľ.

Ak si uvedomíme, že v období ideologickej uzurpácie vtedajšieho československého školstva boli výchovy ako vyučovacie predmety vytlačené z učebných osnov a plánov škôl až na samý okraj (nehovoriac o etickej výchove, ktorá sa vôbec neučila), potom nás ani príliš neprekvapuje devalvácia hodnôt a mravný marazmus, ktoré sa v obnaženej podobe dostali na povrch hladiny spoločenského života, rozvírenej politickým zvratom v novembri 1989.

V období, keď je mladý človek citovo, názorovo a postojovo najtvárnejší, a tiež najzraniteľnejší, boli výchovné vyučovacie predmety časovo tak dotované, že reálne možnosti pre zmysluplnú a efektívnu umeleckú – výchovnú prácu boli tak okliešťené, že na základných a stredných školách došlo k útlmu a faktickej stagnácii výchovy (umením). V najvyšších ročníkoch základných škôl a na stredných školách neumeleckého zamerania vymizli tieto výchovné predmety z učebných plánov bez stopy. Škody sú najviac viditeľné v oblasti citovej a mravnej... „Globálna morálna devastácia, intolerancia a narastajúca agresivita, ktorá sprevádza súčasné spoločenské dianie, je plodenie i týchto omylov. Tohto neblahého dedičstva sa tak ľahko nezbavíme a dôsledky ponesie celá spoločnosť ešte veľa rokov...“ (Spousta,V., 1997)

Píše sa rok 2014. Mechanizmy a technológie doterajšieho poznávania skutočnosti sú v intenciách postmoderného chápania sveta spochybňované už od 70-tych rokov. Ak sa mení pôsobením krízových (predovšetkým ekologických) faktorov paradigma súčasnej civilizácie, mení sa a utvára i nová paradigma výchovy a vzdelávania.

Niekoľko súčasných smerov chápe pedagogiku ako „praktickú vedu“ orientovanú na všedný život a na konkrétnu pedagogickú realitu. Pretože sa jednostranne absolutizuje orientácia na objekt výchovy a jeho individuálnu jedinečnosť, pedagogika sa usiluje o kvalitatívne analýzy každodenných konkrétnych situácii. Tento príklon k praktickému nazeraniu pedagogickej reality a na druhej strane odklon od náhľadu teoretického, vyvoláva úvahy o podstate i zmysle dvojpolárneho teoretického a praktického „nazerania“. História pedagogického myslenia dokladá, že o hodnote určitého

výchovného aktu rozhodovali (a stále rozhodujú) vždy dvaja aktéri: vychovávaný a vychovávajúci, tzn. subjekt a objekt výchovy vstupujú v obapolný interakčný vzťah s príznačnými rysmi vzájomného rešpektovania, úcty, tolerancie ale i zodpovednosti za výsledky svojej spolupráce. Preto je dôležité, aby sa v praktickej príprave učiteľov uplatňovali nové formy a metódy výučby.

Pokúsili sme sa analyzovať dva vyučovacie výchovné predmety: Výtvarnú výchovu a etickú výchovu. Zmyslom tejto analýzy bolo nájsť a pomenovať to, čo tieto výchovné predmety spája, a dokázať, že vzájomnou integráciou spomínaných výchovných predmetov, zmysluplným využívaním ich jedinečnosti, smerujeme k tomu najdôležitejšiemu: efektívnejšiemu a plnohodnotnejšiemu rozvíjaniu ľudskej podstaty osobnosti dieťaťa, teda žiaka.

Vychádzame z odkazu Otakara Hostinského, ktorý povedal: „...len umenie môže zmysluplne vyplniť priestor v duši človeka, naplniť ľudskú bytosť novými myšlienkami, novými dojmami, ktoré povznášajú a pomáhajú zabudnúť na starosti a ťažkosti každodenného života, sveta okolo nás, a tým uvádzajú celú ľudskú bytosť do rovnováhy a pokoja. Ba čo viac, predovšetkým umenie dokáže otvárať nový svet, nevyčerpateľne bohatý na najhlbšie myšlienky, najušľachtilejšie city, mravné, spoločenské a náboženské ideály.“ (Hostinský,O., 1956)

Kedy ponúknuť dieťaťu priamy kontakt s umením, ak nie v jeho ranom veku? a kde, ak nie v škole? Uvedomujeme si však, že nie je našou ambíciou vychovať zo všetkých detí umelcov. Dôležité je uvedomiť si, že deti v interakcii s umením dostávajú šancu cibriť si zmysel pre líniu, tvar, farbu a štruktúru, a tým získavať schopnosť iného spôsobu komunikácie - prostredníctvom výtvarných prostriedkov deti – žiaci dokážu prezentovať vlastné názory a predstavy.

Výtvarná výchova ako vyučovací predmet je vo svojej podstate procesom objavovania jednotlivých výrazových prostriedkov, výtvarných postupov a foriem. Základnou požiadavkou, ktorá sa kladie na tento výchovný predmet je prebúdzať tvorivé schopnosti žiaka, pričom by sa malo vychádzať z jeho prirodzeného hravého a fantazijného vzťahu ku skutočnosti. (Roeselová,V., 1997)

Človek citlivý, múdry a vzdelaný sa dnes stáva cieľovou hodnotou.Prvoradou úlohou výtvarno - výchovného pôsobenia na základnej škole podľa Boženy Šupšákovej (1999) je prebúdzanie záujmu detí o umenie. Teda, hľadanie akýchsi spojovacích ciest, ktoré budú adekvátne jednotlivým vývojovým stupňom detí, a ktoré ukážu, že umenie môže byť rovnako zaujímavé a vzrušujúce ako iné druhy činností. Umenie totiž ponúka množstvo pútavých detailov, ktoré evokujú citový zážitok, dávajú priestor aj na osvojovanie si informácií o jednotlivých etapách v dejinách umenia. Ďalší, nie menej dôležitý význam je v rozvíjaní a precvičovaní schopnosti spoznávať a čítať hodnoty, symboliku i významy umeleckých posolstiev a prostredníctvom interpretácie výtvarného prejavu hľadať v konfrontácii s umelcovým postojom svoj vlastný názor. Výtvarná výchova by teda mala smerovať a upriamovať pozornosť žiaka na umenie, na umelecké dielo, ukázať na jeho postavenie v dejinách umenia a objavovať vzťahy a posolstvá v horizonte: minulosť – súčasné vnímanie sveta, teda prítomnosť – budúcnosť.

Nedostatočne rozvinuté abstraktné a analytické myslenie detí spôsobuje, že deti spoznávajú svet a budujú si svoj duchovný (pocitový, intelektuálny, fantazijný) svet v prvom rade cez zmyslové vnímanie. Od zmyslového vnímania sa odrážajú k ďalším pochodom svojej psychiky – k emóciám, k abstraktnému myslení a pod. Umenie, ale aj umelecký materiál preto deťom poskytuje v tomto veku veľké možnosti spoznávania sveta spôsobom, ktorý je im blízky, a v ktorom sa cítia bezpečne. Je to taký spôsob kontaktu so svetom, ktorý má silné znaky estetických vzťahov k svetu, a práve cez ne

sa učia deti uvedomovať si rozdiel medzi tým, čo vidia (materiál) a tým, čo je za ním (myšlienka, predstava, význam). Súčasne si začínajú uvedomovať , že ide o dva odlišné javy v ľudskej kultúre a deje sa to spôsobom, ktorý je blízky ich prirodzenému vnímaniu sveta. Vytváranie estetických vzťahov k svetu podnecujú v deťoch rozvoj ich fantázie, pretože účelové väzby k veciam nahradzujú fantazijnými.

Cez estetické vzťahy k predmetom dieťa spoznáva svet sebe prirodzeným spôsobom, nachádza svoje miesto v ňom, prežíva a postupne si uvedomuje svoje vzťahy k druhým ľuďom a osvojuje si kultúru svojich predkov. Podľa slov Ericha Mistríka(in: Kolláriková,Z.- Pupala, B.,2001), v živote detí zohráva umenie nenahraditeľnú úlohu. Medzi množstvom funkcií, ktoré umenie zohráva v živote človeka, sú pre dieťa podstatné tri funkcie:

- Umenie ako hra
- Umenie ako prostriedok poznania
- Umenie ako prostriedok komunikácie

V minulosti sa rozvinuli tri veľké koncepcie v chápaní umenia a estetickej aktivity ako hry. Hra a estetická aktivita spolu reprezentovali harmonizáciu rozumu a zmyslov, formového a látkového pudu. Cez hru sa človek podľa Schillera (1795/1985) stáva skutočnou ľudskou bytosťou s vyváženými pudmi aj s vyváženými sociálnymi vzťahmi. Groos (1899) chápal hru ako príjemné vybitie nadbytočných a fyzických síl, takže v nej sa človek podľa neho uvoľňuje a dostáva do životnej pohody. Podľa Huizingu (1938/1990) ja hra slobodným konaním, ktoré nevedie k praktickému úžitku, prebieha len „na oko“, napriek tomu sa jej človek venuje na plno a uchvacuje ho. Podľa súčasných poznatkov funkcia umenia ako hry sa v živote detí blíži k Groosovmu a Huizingovmu chápaniu hier. Pre deti je hra prirodzenou každodennou aktivitou. Hoci sa jej deti venujú naplno „s celou dušou“, predsa je to aktivita, ktorá prebieha len „na oko“ ako model skutočnosti. Umenie má modelový charakter, čiže neopisuje skutočnosť priamo, ale vytvára jej analógie a modely, a tým podporuje hrové aktivity detí. Umenie pritom podporuje viacero stránok detských hier. Deťom vyhovuje skutočnosť, že v umeleckých aktivitách formujú zmyslový materiál a súčasne pracujú so svojou emocionalitou a predstavivosťou. Preto deti rady zapájajú umelecké (estetické) aktivity do svojej hry. Možno dokonca povedať, že umelecké aktivity nezriedka priamo vystupujú ako hra a stávajú sa na kratší alebo dlhší čas hlavným zamestnaním detí. (Erich Mistrík in:Kolláriková, Z. – Pupala, B., 2001)

Každé umelecké dielo nejakým spôsobom reflektuje vzťah človeka k svetu, rozpráva o nejakom výseku zo sveta, preto môžeme o umení tiež hovoriť ako o prostriedku poznania. Každé dielo sa určitým spôsobom odvoláva na skutočnosť mimo seba. Dodajme, že umenie podáva obraz skutočnosti nenásilnou a emocionálnou, teda veľmi prístupnou formou. Deti, ktoré zvedavosť neustála poháňa k poznaniu nového, sa veľmi rady obracajú práve k umeniu. To im sprostredkúva informácie o skutočnosti cez zmyslové vnímanie, v úzkej súvislosti zo zážitkami a skúsenosťami. Informácie o svete nie sú v umení triedené podľa formálnych kategórií ani podľa abstraktných kritérií. Preto sú deti schopné cez umenie získať oveľa viac informácií ako cez iné médiá. Informácie o svete získané z umenia sa hneď stávajú súčasťou zážitkového sveta detí. Informácie a poznanie sa nemusia zložito transformovať z racionálne konštruovaných schém do živej a praktickej skúsenosti, pretože sú v tejto podobe podávané okamžite. Navyše sú podávané metaforicky a symbolicky, takže pre ich „vylúpnutie“ je potrebná práca fantázie. Deti tak pri práci s umením získavajú poznatky a súčasne sa

rozvíja ich emocionalita a predstavivosť. Získavanie poznania cez umenie (cez umelecké diela) je preto pre deti veľmi prirodzeným poznávaním. (Erich Mistrík in:Kolláriková, Z. – Pupala, B..: 2001)

Umelecká tvorba je komunikáciou medzi autorom a prijímateľom diela. Cez dielo si teda ľudia odovzdávajú správy (posolstvá) o svojom svete, o svojich predstavách, o svojich zážitkoch a skúsenostiach, s cieľom nejakým spôsobom ovplyvniť psychický svet príjemcu. Cez umenie, ktoré je vybudované na emocionalite, je možné veľmi efektívne odovzdať aj také skúsenosti, či také zážitky a predstavy, ktoré možno odovzdať prostredníctvom reči. Pre deti funguje umenie ako prostriedok komunikácie dvoma smermi – od dieťaťa k dieťaťu. Smerom od dieťaťa funguje umelecká aktivita ako komunikácia vtedy, ak cez prácu s umeleckým materiálom odovzdáva obsahy svojho vedomia druhým deťom alebo dospelým. Málo kedy to robí vedome a cieľavedome, umenie však dieťaťu poskytuje veľké možnosti na vyjadrenie jeho vnútorného sveta. Nemusí premýšľať o tom, ako pretaviť svoje zážitky do iného formálneho systému – do jazyka, čo by najmä menším deťom s ich nerozvinutými štylistickými schopnosťami spôsobovalo značné ťažkosti. S pomocou umeleckého materiálu môže dieťa vyjadrovať svoje pocity veľmi jasne, lebo tento materiál sa organizuje podľa zákonitosti pocitov a predstáv, nie podľa abstraktných či formálnych princípov.

Smerom k dieťaťu funguje umenie ako komunikácia vtedy, ak cez emocionálne nasýtené obrazy alebo ich reprodukcie dieťa dostáva správy o vnútornom svete druhých ľudí. Pochopiteľne, tieto správy sa svojou jednoduchosťou nemôžu rovnať veľkým románom s ich mnohostrannou životnou skúsenosťou autora. Deti získavajú cez umenie skúsenosti o svete a o druhých ľuďoch cez čiastkové skúsenosti – zážitok z rytmu, materinského jazyka v básni, morálne normy spoločnosti cez rozprávky, cez hudbu, cez maľbu, alebo bábkové divadlo. Získavajú a prehlbujú si predstavu o zážitkovom svete druhých ľudí. Umenie deťom odovzdáva ľudskú skúsenosť prostredníctvom umeleckých diel. Slúži tak ako veľmi dôležitý článok socializácie a enkulturácie, pretože deťom rozširuje obzor z úzkeho rodinného, školského, či partnerského života na všeľudský obzor. (Erich Mistrík in:Kolláriková, Z. – Pupala, B., 2001)

Podľa Ericha Mistríka (2001) je dokázané, že sa umelecké aktivity detí a ich estetické vzťahy k svetu významne podieľajú na procese socializácie a akulturácie. V tomto procese zohráva dôležitú úlohu zmyslovo-konkrétny estetický materiál a umenie v ňom i samotnom živote detí vystupuje najmä v troch funkciách ako hra, ako prostriedok poznania a ako prostriedok komunikácie. Do detského sveta výrazne vstupuje i súčasná kultúra a nové elektronické médiá, ktorých výhody je vhodné kombinovať s tradičnými umeleckými prostriedkami.

Vzťah detí k umeniu možno vymedziť v dvoch základných, navzájom sa prelínajúcich rovinách – v rovine receptívne orientovanej estetickej vnímavosti a v rovine aktívne orientovanej estetickej činnosti. Tieto prechádzajú paralelnými vzostupnými fázami, keď sa umelecká a estetická vnímavosť detí postupne rozširuje a prehlbuje a v detskej synkretickej estetickej činnosti sa objavujú zárodky skutočnej umeleckej tvorby.

Estetická výchova, výchova umením má dnes funkcie, ktoré pomáhajú deťom pri efektívnom pohybe v kultúrnych premenách súčasnosti – rozvíja ich schopnosť hlbšie a ľahšie chápať rôzne kultúry, pomáha im orientovať sa v stredoch kultúr, pomáha im v zaujímaní vlastných stanovísk voči produktom kultúry. (Mistrík in:Kolláriková, Z. – Pupala, B., 2001)

Výtvarné umenie reprezentuje v edukácií detí výchovný predmet Výtvarná výchova. Jeho úlohou naučiť deti adekvátne laborovať s jednotlivými výtvarnými médiami, využívaním variabilných

výtvarných techník realizovať výtvarné úlohy a zároveň deti oboznamovať o historických i súčasných výtvarných tendenciách, tak vo vizuálnej ako aj teoretickej rovine.

Rast poznania spoločnosti je veľmi dynamický, čo spôsobuje, že zrejme neexistuje vedný odbor, ktorý by v niektorom štádiu svojho vývoja mohol o sebe tvrdiť, že dosiahol ideálny stav. Nehovoriac o tom, že i keď teória vedného odboru objaví na nejaký čas nový ideál, do praxe sa dostáva pozvoľna a jeho realizácia je pomalšia. Podobne je na tom aj výtvarná edukácia. Zmeny koncom 20. a začiatkom 21. storočia súvisia s otvorením sa okolitému svetu, s participáciou našej krajiny v Európskom spoločenstve, ktorého vyspelé krajiny sú vo vývoji výtvarnej edukácie stále niekoľko rokov dopredu. Súčasný stav našej výtvarnej edukácie stále potrebuje istý čas pre vyrovnanie sa európskym intenciám vzdelávania.

Výchovný predmet Výtvarná výchova je súčasťou výtvarného umenia, kde vo vzájomnom vzťahu Výtvarná výchova reflektuje výtvarné umenie. Vzájomný vzťah Výtvarnej výchovy a výtvarného umenia by mal podľa Martiny Pavlikánovej (2002) akceptovať niekoľko rád:

- výtvarné umenie nenásilnou formou zapájať do procesu Výtvarnej výchovy
- viesť dieťa k vytváraniu hodnôt na základe hodnotenia výtvarného umenia
- výtvarné umenie chápať ako súčasť výchovno - vzdelávacieho procesu
- klásť dôraz na zážitok z výtvarného diela
- v rámci školskej praxe docieliť význam a úlohu videnia
- vniesť do vzdelávacieho programu požiadavku rozvíjať a kultivovať vizuálne vnímanie
- prehodnotiť spôsoby interpretácie a prístupov sprostredkovania výtvarného umenia a výtvarnej kultúry.

Potenciál výtvarného umenia umožňuje, že sa v súčasnosti výrazne rozvíjajú inovované metódy práce s výtvarným artefaktom, ktoré zasahujú hlbšie osobnosť dieťaťa a umožňujú efektívne rozvíjanie viacerých významných kompetencií detí. Výtvarné umenie je totiž výborným nástrojom nielen pre rozvoj intelektu a estetického vnímania, kultivuje sa ním aj ľudský duch. Prostredníctvom výtvarného umenia deti učíme tradícií a dokážeme jeho prostredníctvom rozvíjať aj ich emocionálne, sociálne a komunikačné kompetencie.

Je nepopierateľné, že výtvarné umenie vždy malo a má veľký význam v živote človeka, najmä pri jeho duchovnom a kultúrnom rozvoji. V súčasnej, ekonomicky orientovanej dobe sa však prvoradým záujmom stávajú iné hodnoty. Silu a význam umenia treba na novo objaviť a hľadať odpovede na otázku ako a akým spôsobom, môže umenie človeku pomáhať, ako a čo môžeme jeho prostredníctvom rozvíjať. V ponímaní Výtvarnej výchovy stále absentuje poznanie, že výtvarnou edukáciou prispievame k celkovému skultúrneniu osobnosti, k jej zjemňovaniu a zušľachťovaniu.

Východiská novej koncepcie učebných osnov predmetu Výtvarná výchova vychádzajú z dvoch základných faktorov:

- prvým faktorom je štruktúra formovania osobnosti žiaka premietnutá do štruktúry kurikula základnej školy (špecifický potenciál predmetu Výtvarnej výchovy, umožňujúci dominantne rozvíjať základné zložky osobnosti dieťaťa – žiaka)
- druhým faktorom, z ktorého vychádza nová koncepcia učebných osnov predmetu Výtvarná výchova, je dynamika a bohatosť procesov (spôsobov tvorby a overovania vizuálnych znakov), prezentácia a reprezentácia skutočnosti výtvarným umením, najmä moderným, postmoderným, teda súčasným.

Ide o postupy, ktoré aplikované do edukačného procesu (či už Výtvarnej výchovy alebo etickej výchovy) dávajú možnosť podstatne rozvinúť duševné a vyjadrovacie schopnosti dieťaťa – žiaka. Je to potenciál, ktorý nebol doteraz dostatočne využívaný. Predpokladaným výstupom z edukačného procesu vyučovacieho výchovného predmetu Výtvarná výchova bude celistvá osobnosť žiaka, sformovaná v úplnosti racionálnych, ale aj emotívnych psychických zložiek. Vlastnosti, ktoré sú týmto procesom formované, sú:

- tvorivý prístup ku skutočnosti (v oblasti činnosti, jednania i vytvárania si názorov na svet),
- rozvinuté obrazné myslenie, predstavivosť a fantázia a ich prepojenosť s myslením (neverbálnym, logickým aj pojmovým),
- citová rozvinutosť, citlivosť voči realite (estetická, synestetická),
- citlivosť na aktuálne problémy myslenia o svete a vyjadrovanie sveta,
- rozhľad, otvorenosť, aktívny prístup a vlastný názor v oblasti bežnej ľudskej komunikácie, ale i komunikácie s výtvarným umením a vizuálnou kultúrou,
- všeobecná gramotnosť v používaní umeleckého výtvarného jazyka

Keďže poslaním predmetu etická výchova je vychovávať osobnosť dieťaťa – žiaka s vlastnou identitou a správnou hodnotovou orientáciou, v ktorej úcta k človeku a k prírode, spolupráca, prosociálnosť a národné hodnoty zaujímajú významné miesto, predpokladáme preto, že by mohlo zohrávať výtvarné umenie a jeho interpretácia (komunikácia s ním) dôležitú úlohu. Vychádzame z tvrdenia, dokázané, že umenie, a to nielen výtvarné, má veľkú výchovnú silu.

Uvedomujeme si, že výchovný predmet etická výchova v prvom rade vychováva žiakov k asertívnej a empatickej komunikácii, učí žiakov kultivovane vyjadrovať svoje emócie, riešiť životné krízy... No a podobne aj jedným z cieľov pozorného a zmysluplného vnímania výtvarného umenia je vytvoriť zmysluplnú komunikáciu medzi ľuďmi.

Pri uvažovaní nad inováciou obsahu etickej výchovy sme si zvolili niekoľko tém, ktoré by nám v tomto našom zámere mohli pomôcť v spojitosti s aplikáciou metód, ktoré využíva výchovný predmet Výtvarná výchova. Na ilustráciu daného problému sme si vybrali jednu z nich, s názvom:

Tvorivá interpretácia umeleckého diela Vasilija Kandinského a jeho etické odkazy, kde sme sa zamerali na metódu tvorivej interpretácie umeleckého diela (výchova umením). Prostredníctvom tejto témy sme sa snažili na hodinách etickej výchovy priblížiť žiakom 9. ročníka základnej školy nielen tvorbu, rozmýšľanie a uvažovanie abstraktného maliara 20.st Vasilija Kandinského, ale snažili sme sa aj nájsť a pomenovať „kódy“, do ktorých svoje etické posolstvo zakódoval. Zamerali sme sa tiež aj na problematiku prínosu metód aktívneho učenia na rozvoj komunikácie a vyjadrovanie pocitov žiakov v triede.

Zmyslom nášho uvažovania bolo porozumieť výtvarnému dielu Vasilija Kandinského, nájsť v ňom etické posolstvá, ktoré sú v ňom zakódované a zistiť, či metóda tvorivej interpretácie umeleckého diela nám pomôže odkódovať dané posolstvo (etický odkaz Vasilija Kandinského). Metódu aktívneho učenia sme využili na rozvoj komunikácie a vyjadrovania pocitov žiakov 9. ročníka základnej školy.

Súčasne bolo naším zámerom riešiť formou akčného výskumu nasledujúci problém:

Ako efektívne výučba tematického celku vo výchovnom predmete Etická výchova, s názvom Prehlbovanie komunikačných spôsobilostí vo vyučovacom predmete Etická výchova, ovplyvňuje úroveň vedomostí o komunikácii a vyjadrovaní pocitov žiakov 9. ročníka základnej školy.

Na začiatku našej úvahy bolo potrebné objasniť pojmy z výtvarného umenia, s ktorými sme ďalej pracovali: tvorivá interpretácia umeleckého diela, tvorivosť a výtvarná hra. Definovali sme pojem výtvarný jazyk, kompozícia, objasnili sme pojem algoritmus interpretácie, vymenovali sme a charakterizovali druhy a metódy interpretácie z pozície dejín estetického myslenia a z pozície pragmatickej estetiky. Objasnili sme hlavne pojem stvárňujúca vizuálna a výtvarná interpretácia, keďže s touto metódou budeme pracovať so žiakmi na hodinách etickej výchovy.

Ďalším krokom v našom uvažovaní bol výber osobnosti umelca v dejinách výtvarného umenia. Vybrali sme si výtvarný umelecký smer - Expresionistická abstrakcia – a konkrétne osobnosť - Vasilij Kandinski, a tento výber sme zdôvodnili. Zaznamenali sme umelcov životopis a umelecký vývin autora a pripravili výber jeho prác vo forme farebných reprodukcii, s ktorými sme ďalej pracovali na hodinách etickej výchovy.

Podrobne sme rozpísali prípravu realizácie výučby etickej výchovy v tematickom celku Prehlbovanie komunikačných spôsobilostí v rozsahu šiestich vyučovacích hodín etickej výchovy, do ktorých sme vkomponovali aj spomínanú metódu tvorivej interpretácie umeleckého diela. Vytvorili sme prehľadnú štruktúru vyučovacej jednotky, v ktorej sme stanovili zmysluplné ciele a učebné požiadavky.

Aby sme si mohli overiť účinnosť a zmysluplnosť našej témy, ktorá má za úlohu inovovať obsah výchovného predmetu etickej výchovy prostredníctvom využitia metódy tvorivej interpretácie umeleckým dielom, s dôrazom na etické posolstvo v tvorbe profesionálneho výtvarníka, sformulovali sme výskumný problém, stanovili cieľ výskumu, špecifické ciele, výskumné otázky a metódy výskumu, rozpísali sme úlohy výskumu. Charakterizovali sme výskumnú vzorku a lokalitu výskumu a interpretovali fázy výskumu. Nakoniec sme prezentovali výsledky výskumu. Prostredníctvom analýzy dotazníka a riadeného rozhovoru, ako základných metód výskumu, sme uskutočnili meranie vedomostí, postojov i názorov žiakov pred a po odučení vyučovacej jednotky etickej výchovy. Potom sme výsledky porovnali a mohli sme vysloviť závery z výskumu, z ktorých vyplynuli aj naše odporúčania pre prax.

Zostáva teda ešte nezodpovedaná otázka: Existuje niečo ČO má výtvarné vzdelávanie a etická výchova spoločné, a čo pomôže zefektívniť kvalitu vyučovania EV?

Cieľom výtvarného vzdelávania je naučiť sa komunikovať výtvarným jazykom, vedieť umelecké dielo prijať, osvojiť si ho a porozumieť mu. Každý originálny výtvarný artefakt je vyjadrený novými znakmi, tzn. kódmi, ktoré sa musíme učiť vždy nanovo dekódovať. Spôsob usporiadania znakov sa riadi istými pravidlami, ktoré sa musíme naučiť chápať, ak im chceme porozumieť. Každé umelecké dielo má svoju formu a aj svoj obsah. a práve ten obsah je spomínané posolstvo. Ale ak nevieme dekódovať posolstvá v umeleckom diele zakódovaných, nerozumieme im, prirodzene ich odmietame.

Cieľom etickej výchovy je nielen informovať žiaka o etických zásadách, ale pomáhať mu, aby si vytvoril na danú tému vlastný názor a osvojil si primeraný postoj a správanie. Tento cieľ nemožno dosiahnuť bez súčasného rozvíjania sociálnych zručností. Inými slovami, rozvíjanie sociálnych zručností v etickej výchove je prostriedkom aj predpokladom mravnej výchovy.

Etická výchova neznamená iba osobitné metódy, ale aj určitý prístup k žiakom (určitý štýl výchovy) a určitý ucelený a psychologicky podložený program vyjadrený osnovami etickej výchovy. (Lenz - Krížová, 1993).

Štátny vzdelávací program z etickej výchovy možno interpretovať z viacerých hľadísk:

- Ako výchovný program zameraný na výchovu k prosociálnosti.
- Ako program smerujúci k objavovaniu a rozvíjaniu identity žiaka.
- Ako program, ktorý pripravuje žiakov na účinnú spoluprácu.

Je teoreticky dokázané, že tvorivá interpretácia umeleckého diela môže výrazne obohatiť osnovy etickej výchovy, ale my sme to chceli vyskúšať aj priamo v edukačnom procese etickej výchovy. Možnosti obohatenia vyučovania etickej výchovy sú možné vo viacerých základných a aplikačných témach etickej výchovy.

V prvom rade v téme Komunikácia, lebo umelecké diela nám nielen poskytujú námety na rozhovory, ale apelujú aj na naše city a rozum.

Prostredníctvom tvorivej interpretácie môžeme rozvíjať aj tému Dôstojnosť ľudskej osoby a Pozitívne hodnotenie druhých, lebo výtvarné dielo umožňuje žiakom individuálne ponímanie, a tým im prináša pozitívne vnímanie seba samého a rešpektovanie iných.

Myslíme si, že najviac možností na využitie tvorivej interpretácie majú pedagógovia práve pri téme Tvorivosť a iniciatíva. Do tejto témy môžeme zaradiť stvárňujúcu–realizačnú výtvarnú interpretáciu napríklad dotváranie a ozvláštňovanie výtvarného diela, výtvarnú parafrázu, papierovú koláž a voľné napodobenie diela v iných výtvarných materiáloch a pod.

Keďže umelecké dielo apeluje aj na naše city a rozum, umožňuje nám to rozvíjať danou metódou aj tému Vyjadrenie a komunikácia citov, ale môžeme ňou rozvíjať aj tému Empatia, veď poskytuje možnosť vciťovať sa do pocitov a postojov iných pri interpretácii diela.

Téma Spolupráce je v etickej výchove veľmi dôležitá, lebo pripravuje žiakov do praktického života. Aj prostredníctvom tvorivej interpretácie môžeme viesť žiakov k spolupráci na spoločných projektoch.

Tvorivá výtvarná interpretácia umeleckého diela môže viesť žiakov aj k prosociálnemu, humánnemu správaniu, teda k takému konaniu, keď konáme dobro bez očakávania vonkajšej odmeny, len z vnútorného popudu a potreby konať dobro.

Vychádzajúc z toho, že Vasilij Kandinski a ostatní výtvarní umelci obdobia 30-tych rokov 20. storočia, tvoriaci v Paríži, si uvedomovali, že sa ich umenie nemôže obmedzovať iba na estetické ideály, ale že sa musí zasvätiť budúcnosti Človeka a Spoločnosti, malo by prekonať individualizmus a viesť ľudstvo za novým svetlom. Práve v tomto bode vidíme možnosti využitia prezentácie ako dekódovať etické posolstvo v tvorbe V. Kandinského vo vyučovaní etickej výchovy práve prostredníctvom metódy tvorivej interpretácie umeleckého diela.

Podoba interpretačnej aktivity , ktorou je stvárňujúca – realizačná interpretácia, je pre nás najvhodnejšou metódou, pretože obsahuje v sebe zahrnuté praktické – stvárňujúce programy, ktoré sú založené hlavne na priamej reakcii, prostredníctvom praktickej výtvarnej činnosti:

- od jednoduchej snahy o voľné napodobenie umeleckého diela,
- od pokusov o zámernú zmenu, posun, paralelu, interferenciu,
- cez dotváranie a ozvláštňovanie k parafráze vybraného umeleckého diela.

Pri dotváraní a ozvláštňovaní umeleckého diela ide o voľné dotváranie časti alebo výrezu výtvarného diela. Tým sa napĺňa požiadavka voľnosti a potreba kreativity dieťaťa pri jeho činnosti. Postup nesie v sebe analýzu a hodnotenie predlohy, použitého výtvarného jazyka a techniky. Vzniká tzv. stratégia hry na umelca, otvára sa záhada, napätie a očakávanie výsledku a celého originálu diela, lebo na začiatku nie je známe celé dielo. To sa môže ukázať po ukončení práce. Pri výbere odporúčame vybrať si z dejín umenia maliarov 20. storočia. Dôraz kladieme na spontánnosť, individuálnosť, voľnosť a hravosť. Tvorivá činnosť môže mimovoľne opustiť polohu interpretácie a stať sa parafrázou.

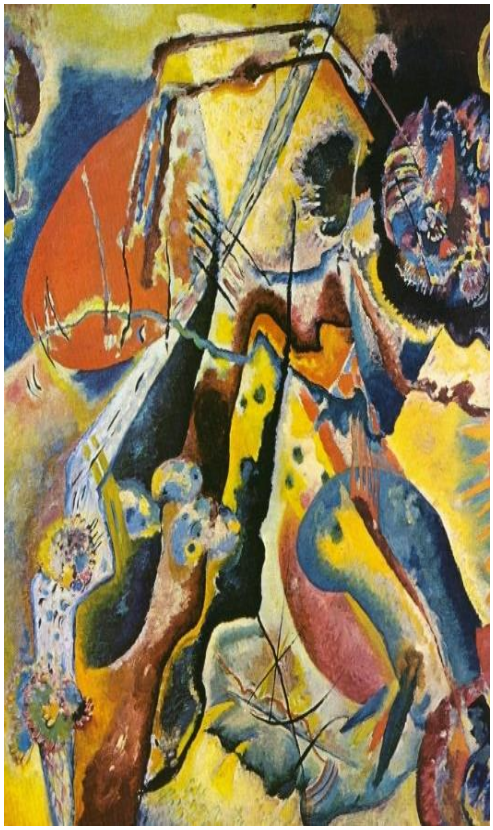
Súčasné možnosti estetickej výchovy, výchovy umením spočívajú v uvedení detí – žiakov do systému základných estetických noriem ich najbližšieho kultúrneho prostredia a rozvíjaní detskej schopnosti prežívania obsahov, ktoré prichádzajú z iného kultúrneho prostredia. S týmito postupmi preto úzko súvisia aj formy, ktorými sa realizuje estetická výchova, výchova umením. Receptívna estetická výchova sa orientuje na prijímanie umeleckých a estetických hodnôt deťmi, aktívna estetická výchova na rozvoj aktívnej manipulácie s umeleckým a iným materiálom. (Mistrík in:Kolláriková, Z. – Pupala, B.: 2001)

Naše závery:

Hlavným cieľom výskumnej časti našej práce bolo zistiť, aký je vplyv metódy tvorivej interpretácie umeleckého diela a metódy aktívneho učenia na rozvoj komunikácie a vyjadrovanie citov žiakov 9. ročníka v rámci inovačného didaktického modelu výučby etickej výchovy .Úlohou nášho výskumu bolo zistiť:

- aký je inovačný prínos výučby tematického celku z osnov EV s názvom Prehlbovanie komunikačných spôsobilostí, doplnený o metódu tvorivej interpretácie umeleckého diela
- aký má vplyv aktívne učenie a etický odkaz Vasilija Kandinského na rozvoj komunikácie a vyjadrovanie citov žiakov v triede 9. ročník ZŠ. (Vplyv etického odkazu Vasilija Kandinského sme uplatnili hlavne na vyučovacej hodine, na ktorej žiaci vyjadrovali pocity z umeleckého diela Obraz s červenou škvrnou (1914), pomocou výtvarnej techniky: maľby temperou, upozornením na jeho duchovný ráz.

Výkladová štúdia obrazu V. Kandinského: Obraz s červenou škvrnou (1914):



Obraz s červenou škvrnou patriaci do zbierky Niny Kandinskej, je abstraktná kompozícia, ktorej námetom sú iba výtvarné prvky (línie, farby) zbavené vonkajšej skutočnosti. Romantický ráz obrazu ešte nijako nenaznačuje prísnu skladbovú tektoniku Kandinského neskorších diel, vytvorených v čase, keď pôsobil v Bauhause. Ide tu o jednu z expresionistických abstrakcií, ktoré autor nazval „improvizáciami“. Sú to spontánne vytvorené diela, celkom duchovného rázu, úplne zbavené hmotnej reality. (Pijoan, 2000).

Konštatujeme, že sa nám podarilo splniť nielen cieľ výskumu. Aktivita žiakov na vyučovacích hodinách bola na dobrej úrovni. Žiaci prejavili schopnosť kooperácie a riešenie úloh i problémov zvládli veľmi dobre. V priebehu realizácie vyučovacej jednotky sme s uspokojením zaevidovali výrazné zlepšenie komunikačných spôsobilostí žiakov, aj ich schopnosti akceptácie odlišných vyjadrení ich spolužiakov. Žiaci sa zdokonalili aj v argumentácii. Medzi nesporné pozitíva patrí, že žiaci v priebehu vyučovacej jednotky etickej výchovy dokázali presnejšie a výstižnejšie definovať pojem efektívna komunikácia, stúpol počet žiakov vyjadrujúcich sa asertívne, aj tých, ktorí vedia pri komunikácii vyjadrovať svoje pocity, a nielen tie pozitívne.

Analýzou pedagogického denníka sme zistili, že naša výučba bola pomerne efektívna, a to tak z hľadiska stanovených cieľov, ako aj z hľadiska plnenia učebných úloh. Najnáročnejším pre nás bolo dodržiavanie časových limitov pri činnostiach, ale aj pružnejšia práca v skupinách. Na záver výskumu môžeme konštatovať, že po realizácii učebnej jednotky etickej výchovy došlo v problematike komunikácie a vyjadrovania citov k pozitívnej zmene postojov u väčšiny žiakov v triede.

Na základe priebehu výučby EV a výsledkov výskumu navrhujeme nasledujúce odporúčania pre prax:

1. Pri realizácii vyučovacej jednotky sme zistili, že žiakom treba presne stanoviť čas na skupinovú či samostatnú prácu a kontrolovať, či ho dodržiavajú, lebo žiaci majú tendenciu viac diskutovať k téme, ako je to potrebné a čas by sa neprimerane predĺžil.
2. Odporúčanie: pripraviť si presnú časovú dotáciu ku každej aktivite a striktne ju dodržiavať.
3. Metódu aktívneho učenia odporúčame použiť na hodinách etickej výchovy pri rozvíjaní komunikačných spôsobilostí žiakov vo vyjadrovaní citov. Metóda poskytuje priestor pre riešenie aktuálnych spoločenských problémov, žiaka osobne zaangažuje na riešení problému, umožňuje skúmať situácie z rôznych uhlov pohľadu , pomocou nej možno rozvíjať morálne usudzovanie i správanie žiakov, rozvíjať sociálne zručnosti, nezávislé myslenie, samostatné učenie sa a silný zmysel osobnej a kolektívnej zodpovednosti.

   Odporúčanie: využívať metódu aktívneho učenia na hodinách etickej výchovy.
4. Inovovali sme ciele etickej výchovy o výtvarné umenie v etickej výchove. Pri realizovaní výučby tém etickej výchovy odporúčame využiť veľkú výchovnú silu, ktorú v sebe nesie výtvarné umenie. Abstrakcia, s ktorou sme pracovali, nám poskytla veľký priestor na rozvíjanie vnímavosti, predstavivosti, intelektu, originálnej tvorivosti detí, ako aj schopnosti dieťaťa premeniť etické posolstvá výtvarných diel na zrozumiteľné informácie. Takouto možnosťou je aj vyjadrovanie pocitov žiakov z umeleckého diela nielen verbálne ale i neverbálne, teda prostredníctvom výtvarného jazyka.

Odporúčanie: využívanie rôznych výtvarných techník pri používaní praktických interpretačných aktivít: voľná parafráza umeleckého diela – maľba temperou, papierová koláž, voľné dotváranie fragmentu vybranej reprodukcie perokresbou a pod., Spomínané aktivity sa stretli s veľkým záujmom žiakov.

5. Pri prezentácii výtvarných diel odporúčame použiť dataprojektor alebo interaktívnu tabuľu.
6. Na doplnenie inšpiračných zdrojov pre metódu tvorivej interpretácie umeleckého diela pri vyučovaní etickej výchovy odporúčame použiť edukačné DVD, ktoré sa dá objednať k učebniciam Výtvarnej výchovy pre 1.,2. a 5. ročník ZŠ. (ostatné ročníky edukačné DVD ešte nemajú)

Ukážka niekoľkých výtvarných prác žiakov 9.ročníka ZŠ: použitá výtvarná technika- maľba temperou, využitá metóda tvorivej interpretácie umeleckého diela, implementovaná do edukácie výchovného predmetu Etická výchova

Tematický celok: Prehlbovanie komunikačných spôsobilostí:

Záver

Naše pedagogické skúsenosti s aplikáciou metódy tvorivej interpretácie umeleckého diela do vyučovacieho procesu výchovného predmetu etická výchova nám potvrdili, že použitie spomínanej metódy vedie žiakov k zvýšenej pozitívnej aktivite pri uvažovaní nad daným problémom, k utváraniu si vlastných názorov a postojov, k danej téme a k zlepšeniu komunikačných schopností žiakov. Potvrdilo sa nám, že tento spôsob práce vedie žiakov k samostatnosti aj vo výtvarnej kreativite, taktiež rozvíja divergentné myslenie žiakov, upevňuje ich zdravé sebavedomie a prispieva k celkovému skultúrneniu osobnosti žiaka, k jej zjemňovaniu a zušľachteniu.

Táto práca bola podporovaná Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe zmluvy č. APVV-0690-10.

Zoznam bibliografických odkazov

GERO, S.- TROPP, S. 2000. *Interpretácia výtvarného diela*. Banská Bystrica: PF UMB, 2000. ISBN 80-8055-426-9

HAJNALOVÁ BUVALOVÁ, Ľ. – ROHN, T. 2013. *Pedagogická diagnostika žiakov v etickej výchove na 1.st. ZŠ*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB Banská Bystrica, 2013. ISBN 978-80-557-0665-8.

GROOS, K. 1899. *Die Spiele der Menschen*. Jena, 1899

HUIZING, J. 1971. *Homo ludens*. Mladá fronta. Praha 1971

KOLLÁRIKOVÁ, Z. – PUPALA, B.: *Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha, Portál, 2001.

LENZ, L. – KRÍŽOVÁ, O. 1993. *Metodický materiál k predmetu Etická výchova*. Bratislava: Metodické centrum, 1993. 156 s. ISBN 80-85185-34-2

MRÁZ, B. – MRÁZOVÁ, M. 2000. *Encyklopedie světového malířství*. Praha: Academia, nakladatelství Československé akademie věd, 1988.

MISTRÍK, E. 1994. *Vstup do umenia*. Enigma Jr. Nitra. 1994

PAVLIKÁNOVÁ, M. 2002. Na ceste k umeniu In: *Učiteľské noviny*. Roč. 52, č. 19 (2002)

ROESELOVÁ, V. 1997. *Rady a projekty vo výtvarnej výchove*. Praha : Sarah 1997.

PIJOAN, J. 2000. *Dejiny umenia 9*. Bratislava : Ikar, a. s., 2000. ISBN 80-7118-628-7

VALICA, M. 2013. *Možnosti akčného výskumu v etickej výchove*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UBM, 2013. 57 s. ISBN 978-80-557-0666-5

VALICA, M – FRIDRICHOVÁ, P . a kol . 2011. *Modely výučby etickej výchovy a kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB. 2011 . 162 s. ISBN 978 - 80 -557 - 0326 – 8

SCHILLER, F. 1985. *Estetické úvahy o umení*. Bratislava : Tatran, 1985

SPOUSTA,V. 1997. *Integrácia základných druhov umenia vo výchove*. Brno : 1997

SVETLÍKOVÁ, J. 2000. *Výchova hrou*. Bratislava : Humanitas, 2000.

ŠUPŠÁKOVÁ, B. 1999. *Projekty a alternatívne formy vo výtvarnej výchove*. Bratislava : Gradient, 1999

KANDINSKIJ,V. 2013. Citované 30.4.2013. Dostupné online: http://cs.wikipedia.org/wiki/Vasilij_Kandinskij

KANDINSKIJ, V. 2013. Imprese 5 (Park) Citované 1.5.2013. Dostupné online: http://leccos.com/pics/pic/kandinskij_vasilij-_obraz.jpg

KANDINSKIJ,V. 2013. Nedeľa (Impresia VI) Citované 2.5.2013. Dostupné online: http://w234.photobucket.com/albums/ee272/stefano56/Kandinsky_Paolo/ImpressionVISunday1911bis.jpg

KANDINSKIJ, V. 2013. Obraz s červenou škvrnou Citované 2.5.2013. Dostupné online: http://img4.rajce.idnes.cz/d0403/5/5744/5744296_124838ffd2b89fc3d67ee019cfc276e9/images/VasilijKandinskij-Obrazservenouskvrnou-SkupinaDerBlaueReiter.jpg

KANDINSKIJ, V. 2013. Žltá –červená - modrá Citované 2.5.2013. Dostupné online: http://www.obrazy-galerie.cz/foto/260_1.jpg

KANDINSKIJ, V. 2013. Improvizácia 14 Citované 2.5.2013. Dostupné online: http://dekoracedoplnky.cz/items/228774/photo/detail/255335.jpg

Štátny vzdelávací program Slovenskej republiky. Etická výchova . Príloha

Štátny vzdelávací program SR pre ISCED 2. Štátny pedagogický ústav, 2011. Citované. 10. 8. 2014. Dostupné on -line:http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/2stzs/isced2/vzdelavacie_oblasti/eticka_vychova_isced2.pdf .

TOMENGOVÁ, A. 2012. *Aktívne učenie sa žiakov – stratégie a metódy.* Bratislava : MPC Metodicko-pedagogické centrum, 2012. Citované 10.8.2014. Dostupné online: http://www.mpc-edu.sk/library/files/aktivne_ucenie_tomengova_web.pdf.

MEDIÁLNA VÝCHOVA V ETICKEJ VÝCHOVE

Eva BALÁŽOVÁ

MEDIÁLNA VÝCHOVA V ETICKEJ VÝCHOVE – ZDÔVODNENIE A MOŽNOSTI REALIZÁCIE

eva.balazova@umb.sk

MEDIÁLNA VÝCHOVA V ETICKEJ VÝCHOVE – ZDÔVODNENIE A MOŽNOSTI REALIZÁCIE

EVA BALÁŽOVÁ

Anotácia

Štúdia pojednáva o mediálnej výchove a jej postavení v etickej výchove. Na základe teoretickej analýzy cieľov a obsahu oboch výchov v historických a socio-kultúrnych súvislostiach zdôvodňuje význam integrácie prierezovej témy do vyučovania etickej výchovy. Hodnotenie reflektovaného javu je v zmysle súčasných paradigiem vo výskume médií a vzdelávania. Informačnou bázou sú všeobecne záväzné právne predpisy Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky vrátane platných pedagogických dokumentov, výsledky výskumov čitateľskej gramotnosti slovenských žiakov, výskumov mediálnej gramotnosti a mediálnych kompetencií v medzinárodnom kontexte, zistenia výskumu integrácie mediálnej výchovy do obsahu vzdelávania na základných a stredných školách na Slovensku, poznanie z opakovaných výskumov mediálnej gramotnosti študentov na Pedagogickej fakulte UMB v Banskej Bystrici a mediálnych kompetencií učiteľov na primárnom a nižšom sekundárnom stupni vzdelávania. Ostatná časť práce predstavuje návrhy na možnosti realizácie výchovy k mediálnej gramotnosti žiakov vo vyučovaní etickej výchovy. Pri ich tvorbe boli inšpiráciou skúsenosti kvalifikovaných učiteľov, ktorí účinnosť začleňovania prierezovej témy overili akčným výskumom v rámci inovačného vzdelávania.

Kľúčové slová: mediálna výchova, etická výchova, médiá, mediálna gramotnosť, mediálne kompetencie

Prečo nám skvelá technika, ktorá šetrí prácu a uľahčuje život,
priniesla dosiaľ tak málo šťastia?
Odpoveď je jednoduchá: pretože sme sa ju nenaučili rozumne používať.
Albert Einstein (1879 – 1955)

Úvod

Človek, médiá a spoločnosť sú svojbytné, pritom vzájomne sa ovplyvňujúce entity - spoločnosť pôsobí na človeka i médiá, médiá pôsobia na človeka i spoločnosť. Ak majú byť tieto vzťahy v rovnováhe, vynára sa požiadavka, aby aj človek mohol rovnako pôsobiť na médiá i spoločnosť. Uvedená predstava je v čase písania štúdie ešte iba ideálom a zrejme ešte prejde dlhá doba, kým sa na Slovensku stane skutočnosťou s ohľadom na tradície, vývoj a súčasný stav výchovy a vzdelávania, pedagogického myslenia, školského systému, politickej a občianskej participácie, mediálnej gramotnosti a mediálnych kompetencií obyvateľov i samotnej kultúry médií.

Mnohí odborníci, ktorým nie je ľahostajný osud najmä detí a mládeže, ale aj ďalší vývoj krajiny a civilizácie, sa zhodujú v tom, že médiá sú významným faktorom socializácie. Rozumieme ňou celoživotný proces, prostredníctvom ktorého si jednotlivec osvojuje špecifické formy správania sa, jazyk, poznatky, hodnoty a kultúru a tým sa začleňuje do spoločnosti. Médiá majú v každej etape biodromálnej cesty človeka istý význam, aj úlohy a funkcie, vplyv i účinky, ktoré sa menia v závislosti od rôznych okolností, ako sú vek, vzdelanie, záujmy, potreby atď. Avšak ich význam médií v živote dnešnej „online“ generácie sa dá o. i. zdôvodniť tým, že sú s nimi v temer neustálom kontakte. Potvrdzuje to každodenná realita, aj viacerí autori. M. Langerová (2014, s. 9) napr. uvádza, že médiá sú „súčasťou životov našich detí. Na internete a počítačoch sú v škole, pripájajú sa naň opäť po návrate zo školy, často k tomu aj s pustenou televíziou. Sociálne siete a virtuálna identita je

samozrejmosťou pre každého teenagera.“ A dodajme, že v súčasnosti profil najmenej na jednej sociálnej sieti je „mainstreamom“ ich životného štýlu. V uvedených súvislostiach sa citovaná autorka pýta, či sú tieto „moderné výdobytky“ pre deti nebezpečné? Odpovedať jednoznačne áno, alebo nie, by bolo trúfalé. Dovolíme si však tvrdiť, že kým budú deti „ovládať“ médiá a nie naopak, neprimerane dlhý čas, ktorý im venujú, naznačuje riziko v potenciálnom poškodení fyzického zdravia kvôli nedostatku pohybu. Avšak súčasná realita, skúsenosti učiteľov, vychovávateľov, rodičov, klinická prax psychológov i psychiatrov hovoria o niečom inom. Pokiaľ by prioritným cieľom médií bolo šírenie humanizmu, kultúry a ďalších univerzálnych hodnôt, obavy z ich pôsobenia na nedospelých používateľov by boli neopodstatnené. Ibaže dnešné deti a mládež žijú v globalizovanej spoločnosti, v ktorej sú médiá dôležitými inštitúciami verejného a politického života, prostredníctvom ktorých sa napĺňajú ciele ich vlastníkov alebo záujmových skupín. Keďže fungovanie väčšiny médií má ekonomické implikácie, ich hlavným cieľom je zisk, neraz na úkor plnenia iných funkcií a bez ohľadu na účinky svojho pôsobenia.

Zámerom obšírnejšieho úvodu bolo načrtnúť význam médií v socializácii detí a mládeže, čo bol i hlavný dôvod začlenenia mediálnej výchovy kurikula základných a stredných škôl na Slovensku.

Základné charakteristiky mediálnej výchovy

Korene mediálnej výchovy v jej dnešnom chápaní totiž siahajú do prvej polovice 20. storočia a od tých čias je vo väčšine krajín kultúrne rozvinutého sveta v Európe i v zámorí mediálna výchova integrálnou súčasťou všeobecného vzdelávania. V porovnaní so Slovenskom mnohé vyspelé krajiny skôr pochopili význam médií v živote človeka aj spoločnosti, uznali dôležitosť výchovy žiakov k mediálnej gramotnosti a realizujú ju v rôznych modeloch a rôznymi prostriedkami.

Začlenenie mediálnej výchovy do vzdelávania sa uskutočnilo v rámci ostatnej transformácie slovenského školstva, hoci podnety k jej konštituovaniu, i keď nepriame, boli omnoho skôr. Jeden z nich sa objavil už v druhej reformnej koncepcii slovenského školstva po roku 1989. Prvou nezrealizovanou koncepciou bol Duch školy z roku 1990. Druhý nezrealizovaný bol Projekt Konštantín, ktorý, ako každý iný reformný projekt, reagoval na zmeny socio-kultúrnych podmienok a rozpor medzi očakávaniami spoločnosti od výsledkov vzdelávania a v súvislosti s médiami a možnosťami komunikácie prostredníctvom nových technológií poukázal na to, že jedným z hlavných problémov súčasnej koncepcie vzdelávania je, ako pristupovať k otázkam virtuálneho sveta, do akej miery ovplyvňovať spôsob, akým mladý človek vníma svet, aké mravné normy a aké hodnoty si osvojuje, aké životné ciele si stavia. (Národný program výchovy a vzdelávania, 1994) K iným signálom, ktoré mohli (a mali) rozšíriť obsah školského vzdelávania o výchovu žiakov k mediálnej gramotnosti, patria výsledky štúdie OECD PISA z roku 2003, keďže podľa oficiálnych údajov sa slovenskí žiaci v čitateľskej gramotnosti (reading literacy) ocitli štatisticky významne pod úrovňou krajín OECD a v rámci zúčastnených krajín EÚ na poslednom mieste. Zistenia preukázali i to, že naši žiaci nie sú pripravení na tvorivé získavanie a využívanie informácií. Pravdaže, boli evidentné snahy zlepšiť úroveň čitateľskej gramotnosti žiakov – téma sa rozpracúvala teoreticky, na základe čoho sa do vzdelávania zavádzali nové koncepty. S odstupom času a s ohľadom na úspešnosť či presnejšie umiestnenie slovenských žiakov v nasledujúcich komparatívnych meraniach je však diskutabilné, či uplatňované stratégie boli aj dostatočne účinné. Dôvodov tohto stavu je zaiste viacero, avšak ich podrobnejšia analýza presahuje rámec tejto štúdie. Dovolíme si však poznamenať, že za jednou z

ťažkostí skvalitňovania čitateľskej gramotnosti v jej širšom význame, môže byť užšie chápanie jej obsahu, pretože čitateľská gramotnosť, aj podľa J. Průchu et all. (2009, s. 42), predstavuje „komplex vedomostí a zručností jedinca, ktoré mu umožňujú zaobchádzať s písomnými textami bežne sa vyskytujúcimi v životnej praxi … Ide o zručnosti nielen čitateľské, t.j. vedieť texty prečítať a rozumieť im, ale tiež o schopnosti vyhľadávať, spracúvať, porovnávať informácie obsiahnuté v texte reprodukovať text a i.“ V tomto zmysle patrí čitateľská gramotnosť aj (ale nielen) do obsahu mediálnej výchovy, keďže jedným z hlavných cieľov výchovy žiakov k mediálnej gramotnosti je rozvíjanie ich kritického a tvorivého myslenia. Napriek tomu, a napriek výzvam viacerých odborníkov, najmä psychológov, pedagógov i sociológov, bola potreba mediálnej výchovy bola akosi prehliadaná. Situácia sa výraznejšie nezmenila k lepšiemu aj napriek tomu, že „Slovenská republika viackrát prezentovala podporu integrovaného, medzirezortného prístupu k zvyšovaniu úrovne mediálnej gramotnosti prostredníctvom viacerých zainteresovaných strán, ministerstiev, regulačných orgánov, diváckych a rodičovských združení, cirkví, vzdelávacích, výskumných organizácií i samotných médií...“ (N. Slavíková, 2013, s. 5)

K etablovaniu mediálnej výchovy skutočne prispeli iniciatívy viacerých subjektov. Prvý krok k jej konštituovaniu a nadväznému začleneniu do obsahu vzdelávania urobil v roku 2003 Štátny pedagogický ústav, kde sa predmetnej téme venoval tím pod vedením Viery Kačinovej. Pri vstupe do Európskej únie v roku 2004 sa Slovensko sa o. i. zaviazalo vyznávať spoločné európske princípy a ideály, spolupracovať a plniť svoje záväzky v oblasti ľudských práv a základných slobôd atď. V zmysle odporúčaní viacerých záväzných dokumentov najmä Európskej únie, Rady Európy a UNESCO, ktoré zdôrazňujú význam mediálnej výchovy, Slovensko deklarovalo, že vytvorí podmienky a bude podporovať zvyšovanie úrovne mediálnej gramotnosti občanov. V roku 2005, ako spresňuje N. Vrabec (2013, s. 34), „Ministerstvo školstva schválilo projekt Mediálna výchova ako nepovinný a voliteľný predmet na základných školách a osemročných gymnáziách.“ Do riešenia projektu sa zapojili aj vysokoškolskí učitelia v oblasti pedagogiky, psychológie, žurnalistiky, teórie masovej komunikácie, kulturológie a informatiky. Predmet bol priebežne overovaný v štyroch školách vrátane experimentálnych učebných textov pre žiakov a metodických materiálov pre učiteľov. Druhý krok k rozvoju mediálnej výchovy urobilo Ministerstvo kultúry Slovenskej republiky poverením pracovnej skupiny pripraviť koncepčný materiál - Koncepcia mediálnej výchovy v Slovenskej republike v kontexte celoživotného vzdelávania (2009). V dokumente sú už zohľadnené záväzky vyplývajúce z odporúčaní inštitúcií podporujúcich rozvoj mediálnej výchovy v medzinárodnom kontexte, prezentuje východiská koncepcie mediálnej výchovy v medzinárodnom i vnútroštátnom kontexte, vymedzuje pozíciu mediálnej výchovy vo formálnom aj v neformálnom vzdelávaní a jej výskum. Tento strategický materiál vymedzuje kľúčové a súvisiace pojmy, ciele a základné stupne mediálnej výchovy v celoživotnom vzdelávaní, predpoklady fungovania systému mediálnej výchovy, jej základné piliere i subjekty. Podľa tohto dokumentu malo byť jedným z riešení etablovanie Centra mediálnej výchovy a jeho zaradenie do štruktúr Národného osvetového centra. I keď sa tento zámer Koncepcie mediálnej výchovy v Slovenskej republike v kontexte celoživotného vzdelávania nenaplnil, inicioval tretí krok k mediálnej výchove. Ako uvádza N. Vrabec (2013, s. 36), „na vzniknutú situáciu ako prvá zareagovala Fakulta masmediálnej komunikácie UCM v Trnave, ktorej vedenie sa rozhodlo vyplniť jestvujúce vákuum v koordinácii a ďalšom rozvoji aktivít mediálnej výchovy.“ Podarilo sa to konštituovaním Centra mediálnej gramotnosti, ktoré vzniklo v roku 2010 so zámerom prepojiť všetky iniciatívy

mediálnej výchovy na Slovensku, a tak poskytovať odbornej i laickej verejnosti komplexné a pravidelne aktualizované informácie o predmetnej problematike. S odstupom času je možné konštatovať, že ciele, úlohy a funkcie Centra mediálnej gramotnosti vo veľkej miere pomáha plniť informačne bohatá webová stránka dostupná všetkým záujemcom o mediálnu výchovu.

Vstup mediálnej výchovy do školského kurikula urobil opäť Štátny pedagogický ústav jej ukotvením v záväzných pedagogických dokumentoch. Tým boli formálne splnené aspoň základné predpoklady výchovy žiakov k mediálnej gramotnosti, i keď dôsledky jej dlhodobej absencie sa rôznym, zväčša negatívnym, spôsobom prejavujú v každodennom živote. O úrovni mediálnej gramotnosti vypovedajú aj výsledky realizovaných výskumov. Členka expertnej skupiny Európskej komisie pre mediálnu gramotnosť N. Slavíková (2013) uvádza závery pilotnej štúdie Európskej komisie, ktorá mapuje a porovnáva úroveň mediálnej gramotnosti v 27 členských krajinách EÚ a v 3 štátoch Európskeho hospodárskeho priestoru. Vo zverejnených výsledkoch komparatívnej štúdie dosiahla Slovenská republika v európskom porovnaní priemernú úroveň v hodnotení individuálnych kompetencií a základnú úroveň vo faktoroch prostredia. „Horšie výsledky dosiahlo iba Bulharsko, Rumunsko, Grécko a Cyprus. Výsledky porovnateľné so Slovenskom dosiahlo aj Poľsko, Portugalsko, Lotyšsko, Litva či Maďarsko.“ (N. Slavíková, 2013, s. 5) Rovnaký jav v podobnom zmysle hodnotí jedna z protagonistov mediálnej výchovy na Slovensku E. Poláková (2011, s. 11) konštatáciou, že „stav mediálnej kultúry a úroveň mediálnej gramotnosti je u väčšiny populácie skôr kontroverzný ako uspokojivý.“ Podobného názoru sú aj ďalší odborníci v mediálnej výchove, ktorí volajú po vytvorení takých podmienok, aby mediálna gramotnosť mohla byť prirodzenou výbavou každého človeka, pretože niet pochybností, že vplyv a účinky médií si nutne vyžadujú jeho rozvinuté mediálne kompetencie.

Výchova k mediálnej gramotnosti na Slovensku- súčasný stav

Podobne ako výsledky hodnotenia mediálnej gramotnosti obyvateľov Slovenska, istú mieru skepticizmu vyvoláva aj aktuálny stav zabezpečovania mediálnej výchovy v školskom vzdelávaní. Mediálna výchova je povinnou súčasťou obsahu formálneho vzdelávania na základných a stredných školách od školského roku 2008/2009. I keď od kurikulárnej reformy prešlo šesť rokov, odbornou pedagogickou verejnosťou je stále vnímaná ako novota, ktorú nie všetci učitelia prijali s nadšením. Niektorí si jej význam, príp. dôsledky jej absencie zrejme neuvedomujú v plnom rozsahu a k výchove žiakov k mediálnej gramotnosti sa stavajú iba ako k ďalšej pracovnej povinnosti. Iní ju akceptujú, lebo podľa všetkého citlivejšie vnímajú podmienky mediálne saturovanej spoločnosti a sú i takí, ktorí sú presvedčení o dôležitosti mediálnej výchovy, a preto hľadajú možnosti jej integrácie ju do vyučovania. Vo všetkých troch prípadoch však väčšine učiteľov spôsobila nová téma v obsahu vzdelávania nemálo ťažkostí.

O situácii mediálnej výchovy v školskom vzdelávaní hovoria výsledky dvoch, od seba nezávislých, empirických výskumov. Jedným je na Slovensku prvý reprezentatívny výskum, mapujúci Stav výučby mediálnej výchovy na slovenských základných školách, ktorý uskutočnili členovia Medzinárodného centra pre mediálnu gramotnosť pri Fakulte masmediálnej komunikácie v Trnave v rokoch 2011-2012. Cieľmi výskumu bolo zistiť zastúpenie mediálnej výchovy v obsahu vzdelávania, prevládajúcu formu výučby a mieru kvalifikácie učiteľov mediálnej výchovy. Základnú výskumnú vzorku tvoril súbor 658 základných škôl z ôsmich krajov a 79 okresov Slovenska, do výskumu bolo

zapojených 567 (verejných, cirkevných, súkromných, mestských i obecných) základných škôl. Zber údajov bol vykonaný dotazníkovou metódou, obsahovou analýzou učebných plánov a telefonickým dopytovaním. Úplné znenie záverečnej správy je dostupné na <http://www.medialnavychova.sk/stav-medialnej-vychovy-na-slovenskych-zakladnych-skolach/> Autorky výskumu v jeho záveroch uvádzajú dve zásadné zistenia. Konštatujú nedostatočné začleňovanie mediálnej výchovy do obsahu vzdelávania, pričom uvádzajú že „je dosť veľké percento škôl, kde sa mediálna výchova nevyučuje, resp. vyučuje len formálne.“ (V. Kačinová – V. Kolčáková, 2013, s. 13) Dôležité je aj posúdenie úrovne vzdelania učiteľov v mediálnej výchove, ktoré autorky hodnotia ako nedostatočné, čo dávajú do súvislosti s príležitosťami učiteľov vzdelávať sa v predmetnej oblasti. Zo záverov uvedeného výskumu vyplynuli aj ďalšie zistenia, ktoré sa zhodujú so zisteniami iného výskumu, ktorého hlavným cieľom bolo posúdiť začleňovanie výchovy žiakov k mediálnej gramotnosti do vyučovania na primárnom stupni vzdelávania. Zber empirických údajov sa uskutočnil v auguste 2012, výskumnú vzorku tvorilo 120 respondentov (kvalifikovaní učitelia), ktorí pôsobia v nasledovných regiónoch – okolie Banskej Bystrice, Žiliny, Martina, Prievidze, Žiaru nad Hronom a Rimavskej Soboty. Pri zbere výskumného materiálu bola takisto použitá metóda dotazovania; výskumnými nástrojmi boli anketa a riadený rozhovor. Aj v tejto výskumnej sonde boli sledované rovnaké javy a procesy. Výskumné zistenia boli vyhodnotené v príčinných vzťahoch a súvislostiach a čiastkové výsledky publikované (E. Balážová, 2013). Prvé preukázalo, že povinnosť škôl začleňovať mediálnu výchovu do obsahu primárneho vzdelávania sa v praxi nerealizuje dôsledne. Výchova žiakov k mediálnej gramotnosti sa tak uskutočňuje viac-menej nesystematicky, väčšina učiteľov témy mediálnej výchovy zaraďuje do vyučovania akoby intuitívne a náhodne. Jednou z príčin môže byť začlenenie mediálnej výchovy medzi prierezové témy v kurikulárnych dokumentoch s ohľadom na zaužívané vnímanie prierezových tém pedagogickou verejnosťou a ich vaporizáciu v pedagogickej praxi. Druhý dôvod súvisí s úrovňou profesijných kompetencií učiteľov, keďže v oboch sledovaných výskumných šetreniach sa ako najväčšia prekážka začleňovania mediálnej výchovy do vzdelávania prejavila nedostatočná pripravenosť učiteľa na zabezpečenie tejto úlohy.

Súčasný stav mediálnej výchovy je výsledkom spolupôsobenia viacerých okolností, hlavne však odzrkadľuje kontúry bariér jej realizácie. V pohľade na učiteľov sú to nedostatočné - zväčša teoretické, ale aj úplne chýbajúce - poznatky a vedomosti z predmetnej problematiky, nízka úroveň zručností, schopností a skúseností používať nové technológie a tvoriť vlastné mediálne komunikáty v zmysle platných noriem. Z pohľadu učiteľov sú hlavnými ťažkosťami pri začleňovaní mediálnej výchovy do vyučovania chýbajúce metodické materiály a možnosť kontinuálneho vzdelávania. Tieto neuralgické body sa málokedy vyskytujú jednotlivo, vo väčšine prípadov sú v rôznych kombináciách – (ne)pripravenosť učiteľov na zabezpečenie úlohy, úroveň mediálnych kompetencií učiteľov, absencia metodických materiálov. Uvedené problémy majú historické pozadie a umocňujú ich aktuálne socio-kultúrne podmienky vrátane školského vzdelávania.

Štátny vzdelávací program, ako záväzný kurikulárny dokument, obsahuje všeobecné ciele a požiadavky vzdelávania, pričom umožňuje školám vytvoriť svoj vlastný školský vzdelávací program, v ktorom sa zohľadňujú špecifické podmienky a potreby regiónu. Štátny vzdelávací program určuje základný počet hodín pre jednotlivé stupne škôl a umožňuje do ich maximálneho počtu stanoveného štátom, upraviť počet hodín na posilnenie časovej dotácie už existujúcich oblastí alebo vytvoriť nový vyučovací predmet. Toto zvýšenie hodín alebo nový voliteľný predmet slúži na podporu rozvoja

kľúčových kompetencií a spôsobilostí v súlade so stanoveným profilom absolventa danej školy. [online]. [cit. 2014-09-05]. Dostupné na: <http://www2.statpedu.sk/baxus/docs/kurikularna_transformacia/tvorbasvp.pdf>. V platných pedagogických dokumentoch Slovenskej republiky je mediálna výchova zaradená medzi prierezové témy, takže v zmysle dvojúrovňového modelu kurikula, môžu školy výchovu k mediálnej gramotnosti začleniť do jednotlivých učebných osnov, vytvoriť samostatný voliteľný predmet alebo ho ponúknuť žiakom prostredníctvom blokovej výučby či kurzu. [online]. [cit. 2014-09-05]. Dostupné na: <http://www2.statpedu.sk/buxus/docs/kurikularna_transformacia/tvorbasvp.pdf>. Napriek tomu, že v pedagogickej praxi sa prierezovým témam nevenuje vždy taká pozornosť ako iným predmetom, táto pozícia mediálnej výchovy má svoje opodstatnenie. Jednak preto, že prierezové témy predstavujú okruhy aktuálnych problémov súčasného sveta a tiež kvôli tomu, že sa dajú integrovať do všetkých vzdelávacích oblastí. Mediálna výchova je toho príkladom, pretože 1. mediálna gramotnosť a mediálne kompetencie človeka sú do istej miery existenčnou podmienkou života v informačnej spoločnosti a 2. výchova k mediálnej gramotnosti sa síce môže realizovať rôznymi formami, avšak na základe príkladov „dobrej praxe“ krajín, kde má mediálna výchova tradíciu, rozvinutý systém i prostriedky, ako sú Francúzsko, Kanada, Maďarsko, Nemecko, Veľká Británia atď. je najvhodnejší spôsob jej integrovanie do vhodných vyučovacích predmetov. V zahraničí sa osvedčilo jej začleňovanie do tzv. jazykových a výchovných predmetov, na Slovensku, ako uvádza N. Slavíková (2013, s. 5), „niektorí pedagógovia zaraďujú tieto témy do predmetu etická výchova, občianska výchova, náboženstvo a pod., iní s ňou pracujú samostatne v rámci tvorivého doplnenia školských osnov.“ Možností realizácie mediálnej výchovy je niekoľko, avšak jednoznačne určiť najvhodnejšiu stratégiu by bolo nemiestne. Skôr treba uvažovať v intenciách, že najvhodnejšie prostriedky k dosiahnutiu jej cieľov (forma, metóda, obsah, médiá atď.) sú práve tie, ktoré zodpovedajú podmienkam a profilácii konkrétnej školy, záujmom a potrebám konkrétnych žiakov a možnostiam učiteľa. V tomto zmysle sa o mediálnej výchove vyjadrujú učitelia z praxe a potvrdzujú to aj skúsenosti bývalého učiteľa mediálnej výchovy M. Lincényiho (2013, s. 33), podľa ktorého „výučba mediálnej výchovy pre svoje praktické špecifiká by mala byť realizovaná so skupinou maximálne 15 žiakov, najlepšie v kombinácii s výučbou etickej, výtvarnej, prípadne náboženskej výchovy.“

Cieľovými hodnotami mediálnej výchovy sú mediálna gramotnosť a mediálne kompetencie. Mediálna gramotnosť patrí medzi novodobo definované gramotnosti, pričom to nie je žiadna izolovaná schopnosť ako sme už naznačili aj v úvode štúdie, no nemala by sa ani zamieňať s digitálnou, informačnou či inou gramotnosťou. Mediálna gramotnosť predstavuje kombináciu súborov iných druhov gramotností ako sú čitateľská či pisateľská gramotnosť, filmová, audiovizuálna a iné, ktoré sú predpokladom nadobudnutia mediálnej. Podľa Európskej charty mediálnej gramotnosti (2006) by mal byť mediálne gramotný človek schopný:

- používať mediálne technológie efektívne k prístupu, získavaniu, obnovovaniu alebo zdieľaniu obsahu na uspokojenie individuálnych a skupinových potrieb a záujmov,
- nadobúdať prístup a realizovať informovaný výber zo širokej škály mediálnych foriem a obsahov z rozdielnych kultúrnych a inštitucionálnych zdrojov,
- porozumieť tomu, ako a prečo sú mediálne obsahy vytvárané, ale aj s nimi súvisiaci technický, právny, ekonomický a politický kontext,
- kriticky analyzovať techniky, jazyk a konvencie používané v médiách a význam ich posolstiev,

- používať médiá tvorivo na vyjadrenie a komunikovanie myšlienok, informácií a názorov,
- identifikovať, zabrániť alebo odmietnuť mediálne obsahy a služby, ktoré môžu byť nežiaduce, urážlivé, pohoršujúce a škodlivé,
- efektívne používať médiá na upevňovanie demokratických práv a občianskych slobôd. [online]. [2014-09-15] Dostupné na: <http://www.euromedialiteracy.net>

Súčasná globalizovaná, vedomostná, informačná a inými prívlastkami, ktoré vystihujú niektoré jej vlastnosti, je príznačná mnohými javmi a procesmi a oscilujú v širokom rozpätí medzi dobrom a zlom v najrôznejších podobách a variáciách. Pravdaže všetky tieto – pozitívne aj negatívne - úkazy sú súčasťou spoločenského diania, takže sa vyskytovali a vyskytujú aj v iných spoločnostiach či spoločenstvách. Nazdávame sa však, že v doterajšej histórii človek ešte nebol tak často konfrontovaný s fikciou a pseudorealizmom, kedy domnienky a obraznosť prevažujú nad faktami a vecnosťou. Na prvý pohľad sú hlavným vinníkom médiá, ale iba na prvý pohľad, pretože tie sú súčasťou spoločenskej reality. Sú tak „iba“ prostriedkami, ktoré spôsobujú, že dnešný svet je preplnený informáciami, ktoré nevznikajú ani nie tak v priamej medziľudskej komunikácii ale tými, ktoré tvoria a šíria masové médiá a nové technológie v rôznej kvalite, v rôznych kombináciách obrazov a zvukov, poprípade vznikajú v interakcii človeka s médiami. Všetky tieto podnety v rôznej miere a rôznym spôsobom zasahujú a ovplyvňujú všetkých súčasníkov, tzn. používateľov médií, tvorcov mediálnych komunikátov a/alebo recipientov mediálnych obsahov.

Prečo je dôležitá mediálna výchova v etickej výchove?

V rozpravách odborníkov v pedagogickej praxi azda od nepamäti zaznievajú otázky súvisiace s nevhodnými prejavmi správania sa žiakov. Aj aktuálnych informačných zdrojoch z masmediálnych štúdií, sociálnej a mediálnej komunikácie, pedagogiky, psychológie, sociológie, etiky médií a z ďalších vedných disciplín rezonujú otázky médií v najrôznejších súvislostiach. V tejto štúdie sa zameriame iba na dve oblasti, ktoré azda najzreteľnejšie odzrkadľujú vplyv na človeka, kultúru a spoločnosť a tým zdôvodníme i význam mediálnej výchovy v etickej výchove.

Na médiá v živote súčasných detí a mládeže je možné nazerať minimálne z dvoch uhlov pohľadu. Z jednej strany sú to nenahraditeľné prostriedky, ktoré im zabezpečujú základné ľudské právo slobodného prístupu k informáciám a umožňujú využívať tento kapitál, vymieňať si názory, presvedčenia či postoje s inými ľuďmi – komunikovať. Informácie totiž reprezentujú jednu z najvšeobecnejších vlastností bytia - antropologický vzťah medzi jej pôvodcom a prijímateľom a aj ich „mravnú kvalitu, ktorá je podmienená zámerom vysielateľa. Tento realizuje svoj úmysel výberom informácie určenej prijímateľovi, ďalej tým, aký fenomén vyčlení z udalosti, aké súvislosti medzi faktami naznačí. Ide teda jednak o noetický problém pravdy, jednak aj o problém morálneho vzťahu.“ (B. Seilerová – V. Seiler, 2008, s. 25) Spoločným menovateľom všetkých informácií je, že zasahujú, pôsobia a ovplyvňujú svojich príjemcov. Tieto otázky gnozeologického charakteru by mali byť vlastné každému súčasníkovi, pretože až ich uvedomenie mu do (ne)určitej miery zabezpečí zdravý život s médiami. Z druhej strany je obraz médií temnejší, keďže tvoria a šíria aj najrôznejšie a morálne neutriedené informácie, s ktorými je rozvíjajúca sa osobnosť konfrontovaná. Pre deti a mladistvých bez životných skúseností a schopnosti kritického myslenia, ktorí nie sú náležite pripravení pracovať s médiami a ich obsahmi, sú fenoménom ohrozujúcim ich integritu. Médiá a hlavne masmédiá a nové technológie totiž nie sú iba prostriedkami interpersonálnej komunikácie, ale sú i súčasťou a

iniciátorom špecifickej, celospoločenskej, historicky a kultúrne podmienenej komunikačnej aktivity. Ide o jeden z typov sociálnej komunikácie, ktorá sa realizuje pomocou a prostredníctvom médií. Osobitosti tvorby mediálnych komunikátov sú hlavným dôvodom, čoraz naliehavejšej potreby naučiť sa médiá „čítať“, pochopiť princípy ich fungovania a vedieť kriticky hodnotiť ich „správanie“. Médiá totiž produkujú a distribuujú obsahy s rôznymi, potenciálne i manipulatívnymi, zámermi, ale aj také, ktoré môžu ich nedospelým recipientom spôsobiť traumu či iné ujmy v psychickej oblasti. Naučiť sa odhaliť takéto komunikačné stratégie umožňuje mediálna výchova. Keďže médiami zobrazované javy či procesy by mali byť kriticky hodnotené v zmysle morálnych princípov a humanizmu, ideálnym priestorom sa javí etická výchova s ohľadom na jej ciele, obsah, metódy a formy a, prirodzene, kvalifikovaného a kompetentného učiteľa, ktorý má tieto spôsobilosti už osvojené. Z uvedených (a ďalších) dôvodov by bolo chybné uvažovať o mediálnej výchove a etickej výchove osve a ešte k tomu bez osadenia do aktuálnych socio-kultúrneych podmienok. V takomto chýpaní oboch výchov ide o priam rudimentárny význam, pretože výchova k mediálnej gramotnosti vo vyučovaní etickej výchovy môže mať zaujímavý pozitívny aj vedľajší efekt. Z pohľadu mediálnej výchovy je ním zodpovedný a etický prístup žiakov k médiám a ich produktom, z hľadiska vyučovania etickej výchovy ním môže byť zatraktívnenie procesu osvojovania si názorov, postojov a hodnôt žiakmi využívaním médií a mediálnych obsahov. Médiá sú totiž i prostriedkom, reprezentujúci exemplárne modely, skrz ktoré si nedospelí recipienti mediálnych obsahov osvojujú hodnoty, normy, symboly a vzory istej kultúry, ovplyvňujúce a usmerňujúce ich názory a postoje, a teda aj správanie sa v súkromí či na verejnosti. Potom sa niet ani čo čudovať nad prejavmi správania sa najmä najmladšej generácie, ktoré sú v rozpore s elementárnymi etickými princípmi, morálkou či humanizmom. Vulgárne vyjadrovanie, hrubosť, cynizmus či narastajúca agresivita, sú dostatočným dôkazom aj (ale nielen) vplyvu médií. Súvislosť medzi médiami a vzormi správania sa reprezentovaných médiami skúmajú psychológovia a sociológovia desiatky rokov. Známym príkladom pôsobenia mediálnych vzorov na rozvíjanie agresívneho správania sa detí, je Bandurov a Waltersov experiment z roku 1973 s veľkou bábikou „Bobo“, v ktorom skupina detí predškolského veku sledovala na filmovom plátne, ako herec bábiku bije a kope. Nadväzné pozorovanie hry detí s bábikou preukázalo, sa k nej správali podobne agresívne ako herec vo filme. Uvedený príklad je síce z minulého storočia, ale práve ním chceme pripomenúť, že išlo o pôsobenie vzoru prostredníctvom tradičného média. Pravdaže súvislosť medzi sledovaním vzoru a jeho osvojením nemožno absolutizovať a podstatu takéhoto pôsobenia médií je aj náročné dokázať, pretože v socializácii majú dôležitú úlohu aj iné činitele. Uvedením predmetného príkladu sme chceli naznačiť, že dynamický rozvoj médií sa prejavuje v zlepšení ich technickej a technologickej stránky, čo umožňuje flexibilnejšiu prácu s informáciami či komunikáciu, ale tiež využívať sofistikovanejšie stratégie konštruovania a zobrazovania mediálnej reality. V dôsledku toho je aj pôsobenie nových médií na recipientov intenzívnejšie – v dobrom i v zlom. Médiá majú nielen informačnú hodnotu, ale aj hodnotu etickú a hodnotu spoločenskej prospešnosti tým, že používateľom ponúkajú možnosti kultivujúce ich vedomostnú stránku, kultúrny rozhľad i etické hodnoty. V tomto súvise V. Hochelová (2011, s. 104) konštatuje, že etické hodnoty „predstavujú základné etické princípy a normy schopné korigovať nevhodné a škodlivé správanie ľudí. Sú to hodnoty ako tolerancia, rešpektovanie iných ľudí, živých bytostí, úcta k ľuďom bez ohľadu na ich spoločenský status, vyznanie, farbu pleti, etickú či národnostnú príslušnosť, rešpektovanie dôstojnosti človeka či ekonomické postavenie, rešpektovanie práva na život akýchkoľvek tvorov na

Zemi, o pozitívny a zodpovedný vzťah k prírode, životnému prostrediu a spoločnosti.“ V tomto smere je dôležitý pomer obsahu mediálnych komunikátov. Aby uvedené a ďalšie kultivujúce hodnoty boli väčšinovým obsahom médií, bude potrebné vykonať ešte veľa práce a v rôznych oblastiach. Zatiaľ sa ukazuje, že sú v prevahe obsahy, ktoré predstavujú skôr pseudohodnoty či pseudoidoly. Iste by bolo zaujímavé poznanie, koľko dnešných mladých ľudí vie, kto je Daniel Valúch a koľko z nich pozná Paris Hilton alebo iné celebrity? Preto sú opodstatnené i tvrdenia, že médiá tvoria a distribuujú aj „obsahy, v ktorých sa znázorňuje násilie, agresivita, rasizmus, sexuálna promiskuita, obsahy zamerané proti ľudskosti, morálke, obsahy, ktoré zosmiešňujú a dehonestujú rodinu a vzťahy v nej.“ (M. Fekete, 2009, s. 27-28) Z porovnania oboch pohľadov sa dá zhrnúť, že médiá sú hodnotovo indiferentné a samy osebe nie sú ohrozením. Skutočným rizikom je zameranie a kvalita obsahov ktoré sprístupňujú, a teda čo nedospelí recipienti sledujú a čo pôsobí na ich psychický a a socio-morálny vývin. Pretože rozvíjajúca sa osobnosť je rovnakou živnou pôdou pre pozitívne i negatívne vplyvy a vzory. I keď táto lakonická konštatácia môže vyznieť neurčito, zdôvodňuje mediálnu výchovu v etickej výchove.

Mediálna výchova v etickej výchove – možnosť alebo kategorický imperatív?

I keď mediálna výchova a etická výchova sú na prvý pohľad akoby dva samostatné fenomény, ich dôslednejšia reflexia v aktuálnom socio-kultúrnom kontexte zobrazuje neoddeliteľnú a vzájomne sa ovplyvňujúcu dvojicu. Ich spojovacím prvkom je žiak, ako rozvíjajúca sa autentická osobnosť so špecifickou štruktúrou, vlastnosťami, záujmami i potrebami, ktorý je súčasťou kolektívu spolužiakov, členom spoločnosti, poprípade rôznych iných zoskupení. Z pohľadu mediálnej výchovy je ten istý žiak i používateľom médií a recipientom mediálnych obsahov rôznej kvality a zamerania, tvorených a distribuovaných médiami. Je teda príslušníkom masového publika, ktoré masmédiá vnímajú nielen ako ľudí túžiacich po serióznych informáciách, ale aj masu bažiacu po zábave a dnes najmä po senzáciách. Je to akiste jeden z dôvodov, prečo masovému publiku predkladajú obsahy, vyvolávajúce silné zážitky, pričom spravidla sofistikovanou emocionálnou intervenciou vyvolávajú v recipientoch pocity radosti, šťastia, nadšenia rovnako ako neistotu, strach, smútok, atď.

V súčasnosti je etická výchova na Slovensku povinný vyučovací predmet na primárnom, nižšom a vyššom sekundárnom vzdelávaní. Medzi ostatnými predmetmi má špecifické postavenie, keďže – v zmysle platného kurikulárneho dokumentu – spolu s náboženskou výchovou tvoria vzdelávaciu oblasť „Človek a hodnoty“. Podľa P. Fridrichovej (2011, s. 86) „cieľ etickej výchovy je pomerne náročný – veď výchova dobrého človeka, ktorý koná v súlade s vlastnými emóciami, je si vedomý vlastnej hodnoty, oceňuje hodnoty druhých, je schopný a ochotný pomáhať, podeliť sa, darovať, je empatický, asertívny, by sa malo stať asi predmetom celoživotného zdokonaľovania vlastného života.“

Zoznam bibliografických odkazov

BALÁŽOVÁ, E. 2013. Mediálna výchova v etickej výchove. In Pedagogické rozhľady, roč. 22, 2013, č. 4-5, s. 46-48. ISSN 1335-0404.

Európska charta mediálnej gramotnosti : The European Charter for Media Literacy. [online]. [2014-09-15] Dostupné na: <http://www.euromedialiteracy.net>.

FEKETE, M. 2009. Vplyv médií na vývoj detí a mládeže. In Mládež a spoločnosť, roč. 15, 2009, č. 4, s. 28-32. ISSN 1335 – 1109.

FRIDRICHOVÁ, P. 2011. Analýza kurikula etickej výchovy v Štátnom vzdelávacom programe Slovenskej republiky. In VALICA, M. - FRIDRICHOVÁ, P. et al. 2011. Modely výučby etickej výchovy a kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, 2011, s. 65-66, ISBN 978- 80-557-0326-8.

HOCHELOVÁ, V. 2011. Hodnotové aspekty masmédií s dôrazom na spravodajstvo. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, 2011. ISBN 978-80-8094-696-8.

KAČINOVÁ, V. – KOLČÁKOVÁ, V. 2013. Stav výučby mediálnej výchovy na slovenských základných školách. In Pedagogické rozhľady, roč. 22, 2013, č. 4-5, s. 22-14. ISSN 1335-0404.

Koncepcia mediálnej výchovy v Slovenskej republike v kontexte celoživotného vzdelávania. Bratislava : Ministerstvo kultúry Slovenskej republiky, 2009. [online]. [cit. 2014-10-11]. Dostupné na: <http://www.zodpovedne.sk/download/koncepcia_medialnej_vychovy_v_SR.pdf>.

LANGEROVÁ, M. 2014. Čo všetko viem o médiách. Košice : Žabky a Dubnický technologický inštitút, 2014. ISBN 978-80-89400-96-6.

LINCÉNYI, M. 2013. Predstavy žiakov základnej školy o mediálnej výchove. In Pedagogické rozhľady. roč. 22, 2013, č. 4-5, s.3 2-33. ISSN 1335-0404.

PRŮCHA, J. et all. 2009. Pedagogický slovník. Praha : Portál, 2009. ISBN 978–80-7367-647-6.

SAHLBERG, P. 2013. http://www.washingtonpost.com/blogs/answer-sheet/wp/2013/05/15/what-if-finlands-great-teachers-taught-in-u-s-schools-not-what-you-think/

SLAVÍKOVÁ, N. 2013. Quo vadis mediálna gramotnosť? In Pedagogické rozhľady. roč. 22, 2013, č. 4-5, s. 2-8. ISSN 1335-0404.

Štátny vzdelávací program Etická výchova (Vzdelávacia oblasť: Človek a hodnoty) : Príloha ISCED 1. 2011 [online]. [cit. 2014-10-19]. Dostupné na: <http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/gymnazia/vzdelavacie_oblasti/eticka_vychova_isced1.pdf>.

Štátny vzdelávací program Etická výchova (Vzdelávacia oblasť: Človek a hodnoty) : Príloha ISCED 2. 2011 [online]. [cit. 2014-10-18]. Dostupné na: <http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/2stzs/isced2/vzdelavacie_oblasti/eticka_vychova_isced2.pdf>.

Štátny vzdelávací program Mediálna výchova (Prierezová téma) : Príloha ISCED 1. 2011 [online]. [cit. 2014-10-10]. Dostupné na: <http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/prierezove_temy/medialna_isced1.pdf>.

Štátny vzdelávací program Mediálna výchova (Prierezová téma) : Príloha ISCED 2. 2011 [online]. [cit. 2014-10-10]. Dostupné na: <http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/prierezove_temy/medialna_isced2.pdf>.

VERNIERS, P. (ed). 2009. EuroMeduc. Media literacy in Europe. Controversies, Challenges and perspectives. 2009/34 62/3 – Bruxelles : 2009. [online]. [cit. 2014-03-20]. Dostupné na: <http://www.euromeduc.eu/IMG/pdf/Euromeduc_ENG.pdf>.

VRABEC, N. 2013. Mediálna výchova : teoretické východiská a trendy. Trnava : Fakulta masmediálnej komunikácie UCM v Trnave, 2013. ISBN 978-80-8105-498-3.

Pedagogická fakulta
Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici

Táto práca bola podporovaná Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe zmluvy č. APVV-0690-10.

Názov:	**Inovácia etickej výchovy: teoretické a praktické reflexie**
Podnázov:	**Zborník vedecko-výskumných prác**
Editor:	Mgr. Petra Fridrichová, PhD.
Autori:	Prof. PhDr. Brigita Šimonová, CSc.
	Prof. Mgr. Belo Felix, PhD.
	prof. PaedDr. Vojtech Korim, CSc.
	PaedDr. Eva Balážová, PhD.
	PhDr. Janka Kyseľová, PhD.
	Mgr. Terézia Rohn, PhD.
	Mgr. Jozef Bugár, PhD.
	Mgr. Ján Kaliský, PhD.
Vedeckí recenzenti:	prof. PaedDr. Milan Portík, PhD.
	Doc. PaedDr. Ivan Pavlov, PhD.
Vedecký redaktor:	Doc. PhDr. Marta Valihorová, CSc.
Rozsah:	145 strán
Formát:	elektronický dokument
Vydanie:	prvé
Vydal:	Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici
ISBN:	978-80-557-0825-6
EAN	9788055708256

© Banská Bystrica 2014

Za jazykovú a obsahovú správnosť zodpovedajú autori príspevkov.