

## UČITEĽ ETICKEJ VÝCHOVY V SÚČASNEJ ŠKOLSKEJ EDUKÁCII

*Ivan Podmanický*

*„Jiný rozséva a jiný sklízí, jii pracují o počátcích věcí a jiní v práce jejich vejdou...Já, podle Boží milosti jsem položil základ, jiní budou stavět, ale každý hled', aby stavěl jako moudrý stavitel.“ (J. A. Komenský)*

Vychádzajúc z tejto myšlienky J. A. Komenského, chceme len zvýrazniť, že v centre pedagogického snaženia a uvažovania i učiteľa etickej výchovy je človek *homo educantus*, ktorý ak sa má stať človekom potrebuje byť vychovávaný a vzdelávaný. Dovolíme si tu zvýrazniť práve formačný aspekt, lebo každý jednotlivec by mal byť počas svojej mladosti vedený a pripravovaný na to, že raz bude stáť na vlastných nohách. V praktickom živote to znamená, že sa bude vedieť postarať o seba, svojich potomkov a zároveň bude schopný prebrať zodpovednosť nielen za seba, ale aj za väčšiu či menšiu skupinu ľudí. Výchova každého neprebíha od začiatku „na zelenej lúke“ (porovnaj Sokol, J., 2002), ale starostlivo nadväzuje na to, čo je už k dispozícii. Vďaka tomu, že človek môže nadviazať na to, čo mu pripravili predchádzajúce generácie, dokáže i v modernom svete obstať. *„Odovzdávanie kultúry má pre človeka podobný význam, ako inštinkty pre živočíchov.“* (tamtiež, s. 82)

Keď vychádzame z predpokladu, že každý z nás sa potrebuje každodenne zmysluplne realizovať v procese lásky (milovať a byť milovaný), môžeme skonštatovať, že človek je tvor spoločenský, rituálov, dotykov a lásky. Preto sa na jeho bytie vo svete dovolíme pozeráť z pozície lásky a dôvery a z pozície lásky a viery (porovnaj Schaller, s. 15). Človek, ktorý vstúpil do týchto rovín nežije už zo seba ani pre seba. Štruktúra lásky a dôvery nie je náhodný jav, ale vychádza zo samotnej podstaty jeho prirodzenosti. Bezmocnosť novorodenca možno vnímať ako nedostatok, ale aj ako potencionálne bohatstvo rozvíjajúce sa v procese výchovy. Z tohto pohľadu význam výchovy tkvie najmä v zapamätávaní si človeka na jeho ľudskosť, uloženú práve v štruktúre lásky a dôvery.

Tu sa natíska základná otázka (porovnaj Schaller, 1993, s. 7): Čo môžeme rozumieť pod onou ľudskosťou či človečenstvom, ku ktorým má výchova a vzdelávanie viesť? Sú jej základy uložené v človeku samom? Človek potrebuje svet mimo seba, aby sa mohol správať a niečo chcieť. To, čo robí človeka človekom je obsiahnuté buď v ňom samom, alebo v prechode, ktorý znamená jeho možnosti a sily – v prechode k svetu. Na to, aby sme úspešne zvládli tento prechod, *„nám pomáhajú aj ľudia okolo nás, z rodinného aj spoločenského*

*života, teda reálne vzory hodné nasledovania, z ktorých vyžaruje ľudskosť, pokoj a ochota nezištne pomáhať“* (Lomnický, I., 2002, s. 175). To sú otázky, na ktoré hľadáme odpovede počas celého života.

Spoločným základným znakom spomínaných názorov je, že dominantnou podstatou i výchovno-vzdelávacieho procesu je láska. Spranger (tamtiež, s. 53) pokladal pedagogickú lásku za súčasť osobnej lásky, ktorá pochádza z metafyzického prazákladu. Tá dáva človeku naplnenie a núti ho pracovať aj na sebe samom. Nik sa nerodí „majstrom“ vychovávateľom, ale musí sa vytríbiť a zušľachtiť na úroveň, ktorú táto duševná činnosť vyžaduje. Keď budeme voľne parafrázovať Herbarta (tamtiež, s. 61) dovolíme si povedať, že edukačný proces môže byť vedou pripravený, ale nie realizovaný.

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

V zhode so Sokolom (2002, s. 84) sa domnievame, že je najvyšší čas, aby si školy i učiteľia (nielen etickej výchovy) presne uvedomili, čo by mali deťom v súčasnosti ponúkať. Okrem základnej ochrany pred „predčasným vstupom do života“ sú to najmä tri veci:

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

Realizácia týchto úloh iba zvýrazňuje špecifickosť statusu učiteľa etickej výchovy i úzke prepojenie učiteľského povolania a profesionálnej etiky. Preto je dôležité klásť dôraz na rozvoj etickej dimenzie v profesijnom statuse učiteľa, keď z normatívnej „kodifikácie“ sa čoraz viac dostáva do pozornosti práve etický, axiologický a prosociálny rozmer. Nejedná sa

o nový rozmer pedagoetiky, ale o jej renesanciu s novým obsahom (Žilínek, 1995, č. 11-12, s. 37).

Parafrázujúc Brezinku (1996, str., 158) to môžeme zdôvodniť nasledovne:

1. *Učitelia majú pri plnení svojich rôznorodých a ťažkých úloh veľkú dávku slobody voľby* - neexistujú univerzálne platné postupy, každá úloha si vyžaduje vlastný postup závislý od danej situácie.
2. *Učitelia sú pre svojich žiakov predpokladané vzory správania* – hlavne pri práci s mladými ľuďmi, ktorí sú veľmi ovplyvniteľní a potrebujú väčšiu istotu i ochranu.
3. *Samotní učitelia sú základným prostriedkom, ktorý je k dispozícii pre plnenie úloh ich povolania* – jeho pracovný nástroj je vlastná osobnosť, t.j. jeho vedomosti, profesijné i osobnostné kompetencie.
4. *Odbornú prácu učiteľov je obtiažné kontrolovať, preto nutnú kontrolu vykonávajú samotní učitelia* – pri monopolnom postavení školy nie je vždy dostatočný tlak na zvýšenie pracovnej horlivosti, osobného sebazdokonaľovania a rozvoj kreativity učiteľov.
5. *Na učiteľov sú kladené nielen oprávnené, ale často aj nereálne požiadavky a očakávania* – preto je dôležité ich rozlišovať pomocou vhodne zvolenej profesijnej morálky.

K povolaniu učiteľa etickej výchovy sú viazané požiadavky sebaurčenia, pravdivého života, zodpovednosti nielen za seba, ale i za druhých, schopnosti nadstavenia sa pre druhého, lásky k ľuďom i k svojmu povolaniu, kooperácie, neustáleho zdokonaľovania sa. Aby sa mohol stať tlmočníkom pravdy, musí ju najprv hľadať, objaviť, spoznávať a pochopiť potvrdzujúc slová Senecu ml.: „*Patet omnibus veritas, nondum est occupata*“ (pravda je prístupná všetkým, ešte si ju nikto neuchvátil pre seba). Učiteľovi nestačí iba odvaha vstúpiť do „tajomnej jaskyne“ nevedomosti. Na to, aby mohol vyvádzať iných z tmy nepoznania na svetlo poznania je potrebná jeho metanoia – premena (porovnaj Mráz, 2001, s. 47), ktorá je okrem uvádzaných atribútov podmienená i láskou k pravde, k dobru a túžbou ich ďalej odovzdávať. Toto je spojené s osobnou obetou, ktorá v etickej rovine je výrazom nadobudnutých *arété* – cností.

### **Realita učiteľa etickej výchovy**

V súčasnej edukácii sa učitelia musia potýkať s množstvom problémov týkajúcich sa zavádzania etickej výchovy na všetky stupne povinnej školskej dochádzky. Tie mu značne

komplikujú nielen jeho prípravu a sústredenosť na vyučovanie, ale aj celkový efektívny priebeh procesu. Spomenieme aspoň niektoré:

- Organizačné problémy vyučovania Etv na školách – vychádzajúce z delenia na etickú a náboženskú výchovu, vysoké počty v skupinách, nehomogénne skupiny...
- Nedostatočné pochopenie, miestami až neporozumenie predmetu Etv a tým nedocenenie či podceňovanie práce učiteľov...
- Strata motivácie i zmysluplnosti vlastnej činnosti, vyčerpanosť, „vyhorenie“ a z toho vyplývajúca minimálna vôľa a túžba rozvíjať vlastnú osobnosť.
- Nezáujem zamýšľať sa nad osobnostnými potencialitami potrebnými k výkonu profesie;
- Nedostatočné možnosti postgraduálneho vzdelávania v tejto oblasti.
- Nedostatok odbornej literatúry a metodických materiálov (nie učebníc pre žiakov).
- Nedostatočný sociálny status.

K spomínaným problémom pristupujú ešte nekompetentné vyjadrenie niektorých „odborníkov“, ktorí doteraz z rôznych dôvodov stále nepochopili ciele i podstatu etickej výchovy a majú tendencie ju nielen zaznávať či nivelizovať, ale aj naplňať rôznym obsahom. Týmto spôsobom vedená negatívna informačná kampaň nielenže neguje úsilie množstva kvalitných učiteľov etickej výchovy, „dostatočne“ ich znechucuje, ale často stavia etickú výchovu do priam nepriateľskej konfrontácie i predpojatej súťaživosti s náboženskou výchovou. Asi by sme si všetci mali uvedomiť, že každý výchovný predmet, ktorý napomáha formácii dieťa má v školskej edukácii nezastupiteľné miesto.

Pri jednotlivých výskumoch zameraných práve na učiteľa etickej výchovy, sme okrem spomínaných nedostatkov zistili aj množstvo pozitív týkajúcich sa učiteľovho vnímania významu svojej práce. Uvedieme najčastejšie spomínané:

- Zmysluplnosť zvoleného povolania a spokojnosť s vykonávanou prácou, pozitívna spätná väzba od žiakov i rodičov.
- Skvalitnenie a prehĺbenie vzťahov so žiakmi a pozitívna zmena celkovej klímy v triede.
- V prípade realizovania koncepcie humanizácie výchovného štýlu bola zaregistrovaná aj celková pozitívna zmena atmosféry.
- Zvýšený záujem o skúsenosti iných a zároveň ochota podeliť sa s vlastnými skúsenosťami.

- Záujem o vlastný osobnostný rast, o prijatie seba ako hodnoty a pozitívne vnímanie iných, snaha využívať nadobudnuté sociálne spôsobilosti vo vzťahoch na pracovisku i v rodine.

Bez ohľadu na to, že práca učiteľa etickej výchovy nie je morálne i materiálne docenená, vyžaduje si od neho značné nasadenie a úsilie. Pokiaľ chce naplniť ciele tohto výchovného predmetu mal by rešpektovať nami už spomínané zásady, ktoré môžeme zhrnúť do niekoľkých bodov (Podmanický, I., 2002, s. 61):

- Pochopenie života mladých, zmien v spoločnosti, mravných hodnôt je problematické bez nadstavenia sa učiteľa pre druhého.
- Etické správanie vychádza zo schopnosti prekročiť hranice záujmu vlastného ja, vidieť problémy druhých.
- Povolanie učiteľa výchovných predmetov obsahuje značne diferencované, náročné a zložité úlohy. K tomu patrí veľká miera jeho slobodného uvažovania, rozhodovania a konania, čo nie je možné bez prijatia mravnej zodpovednosti.
- Učiteľ by mal byť schopný kreovať edukačný proces tak, aby dával šancu byť úspešný všetkým subjektom, čo sa následne pravdepodobne prejaví vo zvyšovaní akceptácie a ocenenia hodnoty žiakov. Táto skutočnosť v konečnom dôsledku optimalizuje interpersonálne vzťahy v triede (Jablonský, 2002, s. 11).
- Autorita učiteľa i celková úroveň výchovného štýlu je závislá od jeho mravných a profesionálnych kvalít.

Boli by sme neradi, keby vznikol dojem, že požiadavky na učiteľa etickej výchovy sú v súčasnej dobe nereálne a sú len teoretickou fikciou – veď učiteľ je len človek, má svoje chyby a nemôže byť dokonalý. Napriek tomu si dovoľíme povedať, že nami spomínané požiadavky sú nielen reálne a dosiahnuteľné, ale aj nevyhnutné preto, aby etická výchova mohla byť vôbec realizovaná.

Azda aj preto je dobre si uvedomiť, že nielen učitelia etickej výchovy, ale nikto nie je neomylný. Nikto ani nemá žiadnu dialektickú záruku, že neurobí vo svojom živote chyby, ktoré by ho priviedli eventuálne aj k „hlbokému pádu“. Napriek rôznym omylom, človek nestráca svoju dôstojnosť. Vždy sa snaží žiť vlastný život v čoraz dokonalejšom súlade so svojou prirodzenosťou (porovnaj Buber, M., 1997). Platí tu stará zásada *Homo non vult esse*

*nisi homo* (Cusanus) – človek nechce byť ničím iným ako človekom a preto je na ňom, aby urobil kroky vzdľaťujúce ho od priepasti.

## Literatúra

- [1] BREZINKA, W.: *Filozofické základy výchovy*. Praha: Zvon, 1996.
- [2] BUBER, M.: *Problém človeka*. Praha: Kalich, 1997. ISBN 80-7017-109-X
- [3] JABLONSKÝ, T.: *Význam kooperatívneho vyučovania pri regulovaní interpersonálnych vzťahov v skupine*. In: ACTA, séria D, Trnava: PdF TU, 2002. ISBN 80-89074-46-4
- [4] LOMNICKÝ, I.: Dobrý človek v literárno-etickej reflexii. In: *Dobrý človek*. Nitra: FF UKF, 2002, s. 171-178. ISBN 80-8050-557-8
- [5] MRÁZ, M.: Antické východiská humanizmu. In: *Človek v centre psychologického skúmania a starostlivosti*. Acta Psychologica Tyrnaviensia. Trnava: Fakulta humanistiky, 2001, s. 43-49.
- [6] PODMANICKÝ, I.: *Klarifikácia základných témotvorných pojmov tvoriacich status učiteľa etickej výchovy*. In: ACTA, Séria D, Trnava: s. 61-70, Pdf TU, 2002. ISBN 80-89074-46-4
- [7] SCHALLER, K.: Studie k systematické pedagogice. In: *Studia paedagogica* 9, Pdf UK, Praha, 1993.
- [8] SOKOL, J.: *Filozofická antropológia*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-627-6
- [9] ŽILÍNEK, M.: *Prosociálnosť a učiteľská profesia*. Pedagogické spektrum, IV., 1995, č. 11-12.

---

Mgr. Ivan Podmanický  
Katedra pedagogiky a psychológie  
Pedagogická fakulta TU  
Priemyselná 4, P.O. Box 9  
918 43 Trnava  
e-mail: [ipodmanicky@pobox.sk](mailto:ipodmanicky@pobox.sk)