

**UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE
FILOZOFICKÁ FAKULTA**

FENOMÉN VÝCHOVY V GLOBALIZUJÚCOM SA SVETE

Diplomová práca

Študijný program: Aplikovaná etika – etická expertíza a etické poradenstvo

Školiace pracovisko: Katedra všeobecnej a aplikovanej etiky

Školiteľ: PaedDr. Igor Lomnický, PhD.

Nitra 2010

Bc. Ľuboš Barbírik

ABSTRAKT

BARBÍRIK, Ľuboš: *Fenomén výchovy v globalizujúcom sa svete*. [Diplomová práca]
Barbírik Ľuboš: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Filozofická fakulta, Katedra všeobecnej a aplikovanej etiky. Školiteľ: PaedDr. Igor Lomnický, PhD. Stupeň: magister. Nitra: FF UKF, 2010, 59 s.

Predložená diplomová práca má teoreticko – analytický charakter. Pozostáva zo štyroch kapitol. V prvej kapitole sa venujeme globalizácii ako národnému, ale aj celosvetovému javu. Obsahom druhej kapitoly je výchova človeka v jednotlivých historických obdobiach až po dnešnú dobu a taktiež výchova k hodnotám. V tretej kapitole sa zaoberáme prosociálnosťou ako nevyhnutnou hodnotou a dôležitým prvkom výchovy. Štvrtá kapitola kladie dôraz na potrebu komunikácie na všetkých úrovniach nášho života. V práci predstavíme rôzne pohľady na výchovu a hodnoty ako aj na potrebu rešpektovania sa a spolupráce.

Kľúčové slová: výchova, hodnoty, multikultúrnosť, globalizácia, prosociálnosť, človek, spoločnosť

ABSTRACT

BARBÍRIK, Ľuboš: *The phenomenon of education in a globalized world*. [The diploma thesis] Barbírik Ľuboš: Constantine The Philosopher University In Nitra, Faculty of Philosophy, Department of general and applied ethics. Supervisor: PaedDr. Igor Lomnický, PhD. Degree: Master. Nitra: FF UKF, 2010, 59 s.

The diploma thesis has theoretical and analytical character. The first chapter is devoted to globalization perceived as a national and worldwide phenomenon. The content of the second chapter is the education of people in the context of particular historical periods up to the recent time. We are also dealing with education to values. In the third chapter we are talking about unselfish behaviour as an important value and essential component of education. The fourth chapter puts an attention on the necessity of communication which is needed in each life situation. In this work we are introducing different points of view on education and values. We also point out the necessity of respect and cooperation.

Key words: education, values, multiculturalism, globalization, unselfish behavior, human, society

OBSAH

ÚVOD	6
1. GLOBALIZÁCIA A GLOBÁLNA VÝCHOVA	8
1.1. Multikultúrna výchova.....	9
1.2. Základné pojmy v multikultúrnej výchove.....	13
2. VÝCHOVA A HODNOTY	17
2.1. Fenomén výchovy v jednotlivých historických obdobiach.....	20
2.2. Človek a jeho hodnota.....	25
2.3. Hodnoty v ľudskom živote.....	26
3. VÝCHOVA K PROSOCIÁLNOSTI	32
3.1. Členenie a analýza prosociálneho správania.....	35
3.2. Potreba “výchovného spoločenstva”.....	37
3.3. Prijat’ človeka takého, aký je.....	42
3.4. Reakcia na negatívne javy.....	44
3.5. Utváranie mravnej identity osobnosti.....	45
4. KOMUNIKÁCIA VO VÝCHOVE	49
4.1. Masová komunikácia a jej historický vývoj.....	49
4.2. Každodenná komunikácia medzi ľuďmi.....	52
ZÁVER	55
ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY	57

ÚVOD

Keďže v každej krajine sa stretávajú minimálne dve a viac kultúr, tak už nemôžeme hovoriť o tom, že jednotlivé krajiny sú monokultúrne. Z rôznych častí sveta prichádzajú ľudia do iných, často veľmi vzdialených krajín a prinášajú so sebou svoje zvyky, tradície, čiže svoju kultúru. Kultúry v jednotlivých častiach sveta sa teda premiešavajú, ľudia z rôznych kultúr sa učia spolu žiť na jednom mieste, tolerovať sa, osvojiť si nejaké pozitívne prvky z inej kultúry a preniesť ich do tej svojej. No nie vždy sa stane, že ľudia príjmu v svojej blízkosti niekoho „odlišného“. Častokrát sa mu snažia znepriíťmiť jeho asimiláciu v novom prostredí, v tom lepšom prípade ho ignorujú alebo obchádzajú. Práve takýmto ľuďom by mohla byť prospešná naša práca, mohli by sa zamyslieť a prehodnotiť svoje názory a postoje voči ľuďom, ktorí sa od nás na prvý pohľad odlišujú a žijú s nami na jednom území.

Multikultúrna výchova je neoddeliteľne spätá s prosociálnosťou. Prosociálneho človeka začíname formovať odvtedy, keď začne vnímať svet okolo seba, keď začne rozlišovať dobré a zlé konanie a na základe jeho činov a činov ľudí v jeho okolí mu vysvetľujeme podstatu prosociálnosti. Základom prosociálnosti je pomoc inému človeku bez toho, aby sme za to niečo očakávali. Pri tomto type pomoci nezáleží na tom, či je človek mladý, alebo starý, či je beloch, alebo černocho. K prosociálnosti by mal byť vychovávaný každý z nás bez ohľadu na to, z akej spoločenskej vrstvy pochádza a akú má farbu pleti. Táto výchova je základom ďalšie vývinu osobnosti.

Samotná výchova prebiehala v rôznych historických obdobiach inak. Počas celej existencie ľudstva sa vyvíjala a v tejto práci prinášame aj stručný prehľad výchovných metód v jednotlivých obdobiach ľudských dejín.

Dnešný človek má problémy s hodnotovou orientáciou. Mnohí si myliia tie pravé hodnoty, ako sú ľudské dobro, šťastie svoje aj iných s materiálnymi hodnotami a kladú ich na prvé miesto pred všetko iné na svete. Niektorí ľudia sa snažia získať materiálne veci za každú cenu, a pritom nepozerajú na to, že pri svojej ceste k týmto veciam, pseudohodnotám, ubližujú iným či už vedome, alebo nevedome. Ich jedinou vidinou je kariéra a peniaze, za ktoré si budú môcť kúpiť vysnivaný dom a auto, s ktorými sa budú môcť chváliť pred ostatnými. Pri ich ceste za týmto všetkým strácajú v očiach iných svoju hodnotu ako ľudia, prestávajú byť prirodzene rešpektovaní a ostatní ich berú ako tých, ktorí si idú len za svojím cieľom, pričom nepomôžu iným, keď z toho nebudú mať žiadny zisk. No človek s najväčšou hodnotou pre iných sa správa celkom opačne. Je vždy pripravený nezištne

pomôcť svojmu kamarátovi, ale aj tomu, ktorého nepozná, keď to naozaj potrebuje, a tým získava svoju hodnotu. A aj na to chceme poukázať v tejto diplomovej práci.

Ľudia by mali medzi sebou viac komunikovať, počúvať jeden druhého a riešiť spoločne svoje každodenné problémy, ale aj tie, ktoré majú širší rozmer a nedajú sa vyriešiť za krátky čas. Komunikácia je dôležitá na všetkých úrovniach života, či už v rodine, na pracovisku, alebo keď chceme len tak „pokecať“ s kamarátmi a známymi. Komunikácia v rodine je najdôležitejšia zo všetkého, lebo keď sa členovia rodiny rozprávajú a debatujú o všetkých veciach, nie vždy len o tých príjemných, tak je to oveľa lepšie, ako keby to „dusili“ v sebe. Vzájomnou nezištnou pomocou a častým rozprávaním sa všetko zvládneme ľahšie.

Cieľom práce je teoretické predstavenie najdôležitejších prvkov vo výchove dnešného človeka, ako je prosociálnosť, výchova ku kladným hodnotám, multikulturnosť a k otvorenej a úprimnej komunikácii.. Komunikáciu považujeme za jeden z najdôležitejších prostriedkov udržiavania a prehĺbovania medziľudských vzťahov, čo je na dnešnej úrovni globalizácie a multikulturality mimoriadne dôležité.

V práci použijeme metódy analýzy a komparácie, ktoré sú vhodné pre našu teoretickú diplomovú prácu, na základe ktorých poukážeme na procesy a javy, ktoré sú predmetom samotnej výchovy a globalizácie.

1. GLOBALIZÁCIA A GLOBÁLNA VÝCHOVA

Globálna výchova je progresívne sa rozvíjajúci prístup vo vzdelávaní, podporujúci porozumenie a spoluprácu medzi ľuďmi. Obsahuje učenie o problémoch a javoch, ktoré presahujú hranice štátu a sú celosvetovej povahy. Zdôrazňuje spoločné perspektívy, potreby a vízie, vnímanie a chápanie problémov z rôznych pohľadov, kooperatívne učenie, rešpektovanie rozdielov (Prucha, 98, s. 76).

Globalizácia začala už dávnejšie migráciou obyvateľstva z jednej časti sveta do inej, no u nás sa viac začala prejavovať na prelome tisícročí. Migranti začali prinášať do nášho života prvky svojej kultúry a my sa učíme s nimi žiť, chápať ich a rešpektovať. Takisto aj oni sa snažia asimilovať a prispôbiť sa iným podmienkam, v akých žili doteraz. Niektorí sa presúvajú ďalej na západ, ale tí, ktorí tu ostanú, sa úplne zžijú s naším prostredím a sú plnohodnotnými členmi našej spoločnosti. Cudzcinci prichádzajú k nám z rôznych dôvodov. Niektorí prišli kvôli zlej politickej situácii vo svojej krajine alebo prišli sem študovať, iní sa chcú zase na Slovensku presadiť v rôznych športových odvetviach.

Každý hovorí o globalizácii. Podľa Baumana je to: „Niečo, čo musíme dosiahnuť, aby sme boli šťastní, pre iných je zase príčinou nešťastia. Je to však nezmeniteľný osud sveta, neodvratný proces, ktorý každého z nás zasahuje rovnakou intenzitou.“ Fenomén globalizácie v sebe skrýva viac, než sa na prvý pohľad zdá. Odhaľuje spoločenské korene a dôsledky procesu globalizácie, čím sa pokúša rozptýliť nejasnosti okolo tohto termínu. Globalizácia rozdeľuje, ale aj zjednocuje a príčiny rozdeľovania sú pritom identické s tými, ktoré podporujú celistvosť planéty. Bauman hovorí: „Čo je pre jedných globalizáciou, to iní považujú za lokalizáciu. Niektorí sme naozaj „globálni“, iní sú fixovaní na svoju „lokalitu“, čo nie je prijateľný a preto krátko pretrvávajúci jav vo svete, kde „globalisti“ udávajú tón a stanovujú pravidlá života. Byť lokálny v globalizovanom svete je znakom spoločenskej degradácie. Nevýhody lokalizovanej existencie zvyrazňuje fakt, že verejné priestory sa odsúvajú z dosahu lokalizovaného života a lokality tak strácajú schopnosť prekonávať problémy a čoraz väčšmi závisia od rozhodnutí, ktoré nemôžu ovplyvniť.“ (Bauman, 2000, s. 7 – 8).

Najhlbší význam myšlienky globalizácie je podľa Baumana: „ Nejasný, neuchopiteľný, absencia centra, kontrolného panelu, správnej rady, funkcie manažéra. Tieto znaky ju radikálne odlišujú od myšlienky univerzalizmu, termínu, ktorý sa dnes už skoro vôbec nepoužíva. Univerzalizmus spolu s pojmami civilizácia, rozvoj, konvergencia, konsenzus a ďalšími vyjadrovali nádej, úmysel a odhodlanie nastoliť poriadok, čiže univerzálny poriadok v globálnom rozsahu. Globalizácia nie je to, čo by sme si všetci želali alebo

chceli urobiť. Ide skôr o to, čo sa s nami deje, čo je súčasťou našich životov.“ (Bauman, 2000, s. 58 – 59).

Reálny proces globalizácie nastáva na konci 20. storočia. Spôsobili ho najmä prevratné zmeny v oblasti informatiky, informačných technológií a nové možnosti komunikácie. Informatizácia je nevyhnutnou súčasťou globalizačného procesu. Môžeme hovoriť o informačnej spoločnosti, ktorá znamená ozajstnú kultúrnu revolúciu. Jej nástup prináša so sebou mnohé ťažko predstaviteľné zmeny v oblasti ekonomiky a sociálneho usporiadania jednotlivých národov, spoločností a sveta ako celku.. Tento proces je sprevádzaný aj politickou a územnou reorganizáciou sveta. Tá sa pod vplyvom všetkých týchto zmien stáva skutočným spoločným domovom. Mnohé problémy sa stávajú spoločnými pre všetkých obyvateľov Zeme a vznikajú problémy nové. Tieto problémy nie je možné chápať izolovane, ale navzájom sú prepojené a súvisia. Sú to ekologické (odcudzenie človeka od prírody), sociálne (kriminalita, migrácia veľkých skupín...), ekonomické (zväčšovanie rozdielov medzi bohatými a chudobnými), etické (nejasná globálna vízia, skresľovanie reality médiami) a náboženské problémy, konflikty a rozpad hodnôt (Kudláčová, 2007, s. 163 – 164).

1.1. Multikultúrna výchova

Průcha hovorí: „Globalizácia je spojená s multikultúrnou výchovou. Je to edukačná činnosť zameraná na to, aby učila ľudí z rôznych etník, národov, rasových a náboženských skupín žiť spolu, vzájomne sa rešpektovať a spolupracovať. Robí sa na základe rôznych programov v školách a mimoškolských zariadeniach, v reklamných kampaniach, v politických opatreniach. Prvý problém, ktorý je spojený s týmto pojmom, je, že sa táto činnosť označuje ako výchova. Je to preto, lebo termín multikultúrna výchova bol prevzatý z anglického multicultural education, ale v a angličtine sa pojem education dá preložiť do niekoľkých významov, napríklad výchova, vzdelávanie, pedagogika.“ Lepšie by bolo, keby sme namiesto slova výchova používali slovo vzdelávanie, ktorým nazývame taký proces, ktorý spočíva v zámernom a organizovanom vyučovaní nejakých poznatkov, postojov a znalostí (Průcha, 2006, s. 15 – 16).

Multikultúrna výchova je dôležitá z toho pohľadu, že čím ďalej sa svet viac globalizuje a kultúry sa miešajú, tak tým viac by sa mali deti, mladí ľudia, ale aj dospelí zaoberať touto výchovou. Keď budú vedieť niečo viac o iných kultúrach, ich tradíciách a zvykoch, tak ľahšie ich pochopia, nadviažu priateľské vzťahy s členmi iného etnika a zmiznú naše predsudky voči nim. Takisto aj členovia menšinovej kultúry postupne musia pochopiť

a rešpektovať zvyky a tradície tej kultúry, ktorá je na určitom území väčšinová. Čiže tolerancia a sloboda viery a kultúry je nesmierne dôležitá z oboch strán, aby členovia takýchto rozdielnych skupín mohli spolu žiť na jednom území a bez problémov žiť spolu každodenný život.

Multikultúrna spoločnosť podľa Polákovvej: „Multikultúrnou spoločnosťou chápeme ako sociálny systém, v ktorom symbioticky existujú rozličné národy charakterizované nielen svojou heterogénnou kultúrou, ale najmä stupňom multikulturácie. V sociálnej štruktúre tohoto systému sú určujúce procesy multikultúrnej integrácie, kde sa skúma stupeň zachovania špecifických rozvojaschopných vlastností heterogénnych štruktúr, preberanie vlastností iných kultúr a ich pretváranie a začleňovanie do vlastnej kultúry. Subjektívne stotožňovanie sa s danými procesmi, miera spolupatričnosti s vlastnou a ostatnými kultúrami, schopnosť vytvárania nových systémotvorných prvkov, tendencia k vzniku nových kultúrnych systémov.“ (Poláková, 2001, s. 11).

Průcha: „Multikultúrna výchova nevznikla spontáne, ale vyvinula sa v dôsledku naliehavosti určitých spoločenských problémov. Boli to hlavne rasové konflikty medzi beloškou a černoškou populáciou. Preto sa začali v druhej polovici 20. storočia objavovať pokusy o nápravné akcie a programy, ktoré mali napomáhať k zlepšeniu vzťahov medzi ľuďmi z rôznych etníc a rás. Vytvárala sa teoretická koncepcia multikulturalizmu, ktorá sa neskôr rozšírila do všetkých demokratických štátov. Dnes už je nemysliteľné pre oficiálnych predstaviteľov štátu, aby nesúhlasili s koncepciou multikulturalizmu. Učitelia multikultúrnej výchovy by mali vedieť, že ideológia multikulturalizmu sa stala východiskom multikultúrnej výchovy, ktorej súčasné modely pre výučbu na školách sú na tejto ideológii založené. V súčasnosti je táto ideológia často kritizovaná, lebo niektorí argumentujú tým, že v reálnej praxi multikulturalizmus nefunguje, ale je iba nejakou víziou. Treba pripomenúť, že pojem „multikulturalizmus“ označuje iba teóriu a ideológiu, ktorá sa nedá nahradiť pojmom „multikulturalita“, čo je označenie pre reálny stav existencie rôznych kultúr, rasových, etnických, náboženských skupín na svete. Multikulturalizmus je ideológia, ktorú môžeme prijať alebo odmietnuť, kým multikulturalita existuje objektívne a je nezávislá na našich názoroch a stanoviskách. Podstatou multikulturalizmu sú názory o rovnocennosti ľudských kultúr, rasových a etnických spoločenských: „Každá kultúrna skupina má svoje zvláštnosti, ktoré vytvárajú jej svojbytnosť a tieto zvláštnosti by mali byť uznávané a rešpektované príslušníkmi iných kultúr. Každá kultúra je rovnako hodnotná ako ostatné a prináša svoj špecifický vklad do histórie a rozvoja ľudskej civilizácie. Príslušníci každej kultúry musia mať rovnoprávne

postavenie a rovnakú príležitosť vzdelávať sa a uplatniť sa v živote“. Idei multikulturalizmu sa stali „filozofiou“ výchovy k multikultúrnosti v mnohých krajinách a prenikli do vzdelávacích programov.“ (Prucha, 2006, s. 237 – 240).

Multikulturalizmus je deskriptívna schéma spoločenskej reality, v ktorej rozdiely založené v konfúznom princípe etnicity, ktoré sú chápané ako kultúrne, vystupujú ako objektívne a zároveň nadradené nad iné typy spoločenských diferencií (Hirt, 2005, s. 50 – 51). Takéto chápanie je založené na diskurzívnej dohode, že kultúrne rozdiely vytvárajú relatívne uzavreté celky, jednotlivé kultúry.

Multikulturalizmus artikuluje konkrétne etnopolitické snahy, manažuje proces ustanovovania symbolických inštitucionálnych hraníc medzi etnopolitickými projektami a nacionalistickými doktrínami národných štátov. Kritický multikulturalizmus upozorňuje na diferencovanie spoločnosti pod nálepkou multikulturalizmu, ktorá je síce rozmanitá, no nielen podľa štruktúry vykonštruovanej v jeho duchu. Multikulturalizmus uznáva len rozmanitosť, ktorú sám kodifikoval.

Gažová hovorí o multikulturalizme: „Multikulturalizmus principiálne nerieši vzťah majority a minority ani princípy ich existencie. Zaoberá sa kritériami rozdielnosti ako kľúča k vytváraniu spoločenských kategórií a komunít. V tejto súvislosti sa chápanie multikulturalizmu presnejšie javí ako koncepcia, ktorej cieľom je teoretická analýza potencií bezkonfliktného a pokiaľ možno vzájomného obohacujúceho spolužitia rozmanitých spoločností a kultúr.“ (Gažová, 2003, s. 54).

K multikulturalite a k životu v multikultúrnej spoločnosti patrí tolerancia. V etike sa definuje ako charakteristika medziludských vzťahov, ktoré sa vyjadrujú náboženskou a názorovou znášateľnosťou. Je založená na vedomí všeľudskej jednoty, ktorá je zárukou komunikácie a spolupráce medzi ľuďmi napriek odlišným svetonázorovým postojom (Miedzgová, 1994, s. 52).

Místrík rozumie pod pojmom tolerancia nejakú povolenú odchýlku od normy. Pri určovaní pôvodcu normy veľa závisí od toho, čoho sa má norma týkať. Či sa týka vecí, alebo ľudí. V rámci každej spoločnosti je určitá mierka, ktorá udáva, čo ešte daná spoločnosť toleruje a čo už nie. Vznikajú časté problémy pri otázke, čo s tými, ktorí sa odlišujú už príliš. Zjednodušene sa dá povedať, že ich spoločnosť odsúva na okraj alebo ich úplne vylučuje. Synonymom slova tolerovať je znášať alebo trpieť. Trpíme vtedy, ak nám niečo nie je po vôli. Avšak netrpíme ničím, čo nás nezaujíma alebo čo nám je ľahostajné. Preto nemôžeme povedať, že to tolerujeme. Ľahostajnosť nie je tolerancia. Človeka začíname tolerovať vtedy, keď sa prestávame čudovať a pozastavovať sa. Je to podmienené empatiou

a vyvoláva v určitom zmysle prosociálne správanie sa jedincov. Pokiaľ by sme žili v kultúrnej homogénnej spoločnosti, tak o tolerancii by sa hovorilo oveľa menej. Nebolo by ju treba, lebo všetci by mali rovnaké zvyky, normy a náboženstvo. Potreba tolerancie vzniká až vtedy, keď sa objavia odlišné skupiny, menšiny, ktoré sa často stávajú objektom „normalizácie“, teda formovania na obraz väčšiny. Môžeme povedať, že tolerancia je obmedzenie silnejšieho v prospech slabších (Mistrík, 2001, s. 26 – 27).

Nemusí byť však len pozitívnou vlastnosťou. Pozitívnu hodnotu má len vtedy, ak je prejavom našej schopnosti chápať inakosť iných ľudí či už je to iná farba pleti, príslušnosť k inému národu, odlišné predstavy o životných hodnotách či odlišné záľuby. Nesmieme byť tolerantní k násiliu a k trestným činom. Je jedno, či nejaké zlo spáchal „biely“ alebo „čierny“, ale musíme ten čin hodnotiť na základe jeho zlého úmyslu, následkov a nepozerať sa na to, že ho urobil príslušník tej alebo onej rasy, vierovyznania.

Je niečo iné, keď kultúrny pluralizmus a toleranciu hlásame a niečo iné, keď ju žijeme. Musíme si uvedomiť, že multikultúrne spolužitie nám prináša rôzne situácie. Niektoré sú očakávané, iné prídu nečakane v priebehu života. Poukazovanie na tieto riziká a iné problémy vyplývajúce z kultúrnych rozdielností je niekedy mylne spájané s nacionalizmom, rasizmom alebo etnocentrizmom. Naopak, niekedy až euforické básnenie o obohacujúcom kultúrnom kontakte, o nulovom riziku ohrozenia vlastnej kultúrnej identity, o apriori dobrej kultúrnej rozmanitosti sa často javí ako spoločenské a politické kliše, pričom každý si myslí to svoje.

Multikultúrnosť podľa Hajka: „Spájanie a prelínanie rôznych kultúr na jednom území nesie so sebou riziko, že obyvatelia budú na tú istú konkrétnu situáciu reagovať rôznymi spôsobmi, ktoré budú podmienené aj ich kultúrnou – civilizačným zázemím. Existuje aj možnosť opačného hodnotenia rovnakej situácie príslušníkmi rozličných civilizačných úrovní a skupín. Je to možnosť, ktorú nielenže nemožno vylúčiť, ale ktorá by za určitých okolností mohla mať pre obyvateľov planéty fatálne následky. Preto je nielen potrebné, ale aj nevyhnutné poznať filozofické, ale najmä etické základy politického, právneho a ekonomického myslenia ľudí žijúcich v odlišnom kultúrnom prostredí. Je to snáď jediný reálne možný prístup k problému, najmä ak chceme „nový svetový poriadok“ pochopiť z takých perspektív a v takých globálnych dimenziách. Hoci o odlišnostiach myslenia v rôznych častiach sveta nikto nepochybuje, problémy tohto typu sa doteraz u nás nestali predmetom systematickejšej osvety ani súčasťou vzdelávacieho systému. Na jednej strane k nám prenikajú rôzne učenia založené na „pravdách Východu“, na druhej strane sa na

systematické štúdium týchto kultúr vynakladá minimum času a prostriedkov.“ (Hajko, 2005, s. 113 – 114).

Súčasná vízia globalizujúcej sa spoločnosti naznačuje tri základné, dlhodobé trendy, ktoré musia zákonite ovplyvniť aj ďalší vývin vedných disciplín. Je to internacionalizácia a informatizácia spoločnosti, rastúci vplyv vedy a techniky. V súvislosti s vplyvom internacionalizácie spoločnosti dochádza k interakcii edukačného prostredia krajiny s medzinárodným edukačným prostredím. Tomuto významne pomáha informatizácia, ktorá má svoj najväčší potenciál práve v oblasti vzdelávania. Nové potreby spoločnosti sú vyjadrené v idei celoživotného vzdelávania a učiacej sa spoločnosti.

Kudláčová hovorí: „Vytvára sa európska identita, ktorá je konštruktívnym prvkom nového vedomia Európana a predpokladá vedomie národnej a osobnej identity, ktoré súvisí s vedomím vlastnej hodnoty a ľudskej dôstojnosti. Tento dynamický proces sa môže uskutočňovať len v priestore európskej dejinnosti. Nová etapa vo vývoji Európy a jej dejín si vyžaduje nový model výchovy. V rámci procesu globalizácie treba uskutočniť analýzu dejín európskeho myslenia a európskych vývinových procesov. To má význam pre pochopenie európskeho vedomia, identity, ale aj identity národnej a osobnej. Model výchovy v globalizujúcej sa výchove sa musí zmeniť, no to neznamená, že výchova bude úplne odlišná ako výchova prebiehajúca v doterajšej európskej tradícii a kultúre. Výchova sa nezačína z bodu nula, ale môže len kontinuálne pokračovať vo svojom vývine, no musí zohľadňovať potreby a požiadavky dnešnej doby (Kudláčová, 2006, s. 143 – 147).

Dnešná výchova by mala byť zameraná práve na výchovu k akceptovaniu aj iných kultúr okrem svojej vlastnej. Keďže už nie je výnimkou, že vo svojom okolí máme ľudí odlišných rás a vierovyznaní, musíme sa s nimi naučiť žiť a brať ich ako seberovné ľudské osobnosti.

1.2. Základné pojmy v multikultúrnej výchove

Pri vysvetľovaní multikulturality treba zaobchádzať racionálne, bez nereálnych očakávaní. Aby boli učitelia schopní realizovať túto výchovu, musia mať hlavne jasno v jej základných pojmoch a musia vedieť, z čoho majú čerpať informácie, aby ich mohli odovzdať svojim zverencom. Porozumieť základným pojmom multikultúrnej výchovy nie je až také jednoduché, lebo majú interdisciplinárny pôvod, čiže pochádzajú z rôznych vied a jednotná koncepcia multikultúrnej výchovy nie je na medzinárodnej scéne ustálená, teda existujú rôzne názory na jej účelnosť a fungovanie. Základnými pojmi sú etnikum, rasa, kultúra, národ, etnicita, etnická identita... Týmto pojmom treba dobre porozumieť, aby sme ich mohli odovzdať a vysvetliť svojim žiakom, príbuzným alebo kamarátom.

- Etnikum je skupina ľudí, ktorí majú spoločný pôvod, zvyčajne aj spoločný jazyk a zdieľajú spoločnú kultúru. Etnikum alebo etnická príslušnosť je stotožňovaná s národnosťou. Najpodstatnejším znakom etnika je spoločný jazyk a teritórium. Každé etnikum sa vyznačuje svojou vlastnou etnicitou. Termín „etnikum“ pochádza z antickej gréčtiny, v ktorej „ethnos“ znamenal kmeň, rasu alebo národ, čo znamená, že teórie o etnickej diferenciacii ľudstva majú veľmi staré korene.

- Etnicita je súhrn kultúrnych, rasových, jazykových a teritoriálnych faktorov, historických osudov a predstáv o spoločnom pôvode, ktoré formulujú etnické vedomie človeka, jeho etnickú identitu. Etnicita je ústredným pojmom pri teórii multikultúrnej výchovy. Je to preto, lebo etnicita je úzko spojená s prvkami príslušnej kultúry. Keď má byť cieľom multikultúrnej výchovy poznávanie a rešpektovanie aj iných kultúr ako svojej vlastnej, znamená to poznávať a rešpektovať iné etniká.

- Etnická identita je uvedomovanie si a cítenie s určitou etnickou skupinou na základe spoločne zdieľaných znakov etnicity alebo rodového pôvodu. Je súhrnom názorov na pôvod, etnický priestor, historické osudy, postavenie, úlohu a povahu vlastného etnika a na jeho miesto medzi ostatnými etnikami.

- Národ je množstvo ľudí z toho istého „kmeňa“, ktorí žijú na rovnakom mieste, hovoria tým istým jazykom a snažia sa o spoločné dobro a svornosť. Je to osobité kultúrne a politické spoločenstvo, na utváranie ktorého majú najväčší vplyv spoločné dejiny a spoločné územie. Národy sú vymedzované tromi typmi kritérií: kritérium kultúry (spisovný jazyk, náboženstvo, dejiny), kritérium politickej existencie (vlastný štát alebo autonómne postavenie vo federatívnom štáte) a psychologickými kritériami (spoločné vedomie o svojej príslušnosti k určitému národu). Príslušnosť k národu nie je len otázka objektívnych znakov ako jazyk, ale tiež subjektívneho počtu jednotlivcov. Pre multikultúrnu výchovu predstavuje existencia národov problematickú záležitosť. Na jednej strane sú také názory, že v období globalizácie je národ prežitkom, ktorý nemá oprávnenie existovať v dnešnej civilizácii, nemá opodstatnenie v dnešnej globalizujúcej sa spoločnosti. No na druhej strane je nesporné to, že existencia národov a vedomia národnej identity pokračuje a nejaví známky odumierania. Vedomia národa, národnej príslušnosti žije a predstavuje reálnu hodnotu v duchovnom živote ľudí, určujúcu ich činy. Národná kultúra, jazyk, tradície, spôsob života, spoločenský a politický systém, ale aj hospodárstvo predstavujú niečo, čo ľudia sledujú a s čím sa identifikujú. V tomto zmysle sa nedá národný štát považovať len za niečo imaginárne. Národ môžeme chápať v zmysle

etnickom, teda ako súbor osôb so spoločným jazykom, históriou a tradíciami na spoločnom území alebo v politickom zmysle ako spoločenstvo občanov určitého štátu.

S pojmom národ veľmi úzko súvisí národnosť a národnostná menšina. Národnosť je príslušnosť k určitému národu alebo etniku. Národnostná menšina je spoločenstvo občanov, ktorí žijú na území určitého národa, ale hlásia sa k inej národnosti.

- Kultúra je súhrn prostriedkov a mechanizmov špecificky ľudskej adaptácie k vonkajšiemu prostrediu. Predstavuje program činností jednotlivcov a skupín, ktorý je fixovaný sociokultúrnymi stereotypmi a podávaný prostredníctvom kultúrneho dedičstva. Kultúra vystupuje v podobe výtvorov ľudskej práce, noriem, hodnôt, kultúrnych vzorcov, ideí a inštitúcií organizujúcich ľudské správanie. Je to celistvý systém významov, hodnôt a spoločenských noriem, ktorými sa riadia členovia danej spoločnosti a ktoré prostredníctvom socializácie posúvajú ďalším generáciám (Prucha, 2006, s. 27 – 47).

- Rasy sú veľké skupiny ľudí s charakteristickými telesnými znakmi, ktoré sú dedičné, vytvorili sa vplyvom prírodného prostredia a vznikli pôvodne v určitých geografických teritóriách. V antropológii sa uplatňuje triedenie ľudstva, rasová taxonómia, prevažne podľa somatických znakov. Ako základné rasové skupiny sú rozlišované rasy europoidná (Európania a Indovia), mongoloidná (Číňania, Kórejci, americkí Indiáni...) a negroidná (väčšina Afričanov, černosi v celom svete).

Keď hovoríme o rasách, tak je potrebné spomenúť aj rasizmus. Označuje také konanie, ktoré prekračuje vnímanie rasových odlišností a pretvára sa na nepriateľské aktivity voči členom inej rasy. Prejavuje sa to v diskriminácii, v agresívnom a násilnom správaní (Prucha, 2006, s. 51 – 54).

Rasizmus je prejav neznášanlivosti medzi dvomi skupinami ľudí, ktorí nemajú rovnakú farbu pokožky. Rasizmus vychádza z presvedčenia, že ľudské vlastnosti sú rasovo podmienené. Samotný termín sa objavil na začiatku 20. storočia v súvislosti s nástupom nacizmu v Nemecku. O rasizme môžeme hovoriť vtedy, keď hovoríme o ideológii, v ktorej je základom to, že rozdiely medzi jednotlivými etnikami sú vrodené. Je spojený so zmiešavaním kultúr a rás po celom svete. Ľudia, ktorí zastávajú rasizmus, chcú chrániť svoje územie pred tými, ktorí sú príslušníkmi inej rasy ako oni. Rasistami sa často stávajú mladí ľudia, ktorí cítia potrebu niekam patriť. Bez nejakých objektívnych dôvodov sa stanú rasistami a možno vo vnútri ani nesúhlasia s rasistickou „politikou“, ale sú radi, že v každom prípade si ich niekto zastane a vždy bude za nimi niekto stáť. V neskoršom veku si mladí ľudia častokrát zvažia, či vstúpili do ideálnej skupiny a veľa z nich si uvedomí, že rasizmus nie je to, čo chcú naozaj presadzovať a začnú akceptovať ľudí s inou farbou

pokožky. No u niektorých sa tento pocit nenávisti časom viac prehľbuje a propagujú rasizmus v tých najnásilnejších formách. Sú to predovšetkým takí ľudia, ktorí nemajú alebo nemali dobré rodinné zázemie a nemal im kto vysvetliť, že černocho, Arab alebo Číňan nie je vo svojej podstate horší alebo menejcenný človek ako ten, ktorý má svetlú farbu pokožky.

V súčasnom globalizujúcom sa svete, kde by mal byť najväčší dôraz pri výchove mladých ľudí kladený na výchovu k multikulturalite, je tento spôsob správania sa neprípustný a odsúdeniahodný. Rasizmus asi nikdy úplne nevymizne, pretože vždy sa nájdu ľudia, ktorí nedokážu žiť na jednom území a v blízkosti niekoho odlišného. Ale výchovou proti nemu a výchovou k akceptácii iných kultúr a iných ľudí by sme ho mali do veľkej miery potlačiť.

2. VÝCHOVA A HODNOTY

Máloktoí rodiča sa vedome zamýšľajú nad cieľom výchovy, skôr ho len intuitívne tušia. Z odborného hľadiska to je rozvoj dieťaťa z rozumovej stránky, osvojenie si zručností a získanie skúseností potrebných pre život, vypestovanie spoločensky žiadúcich návykov, vlastností a pozitívne formovanie jeho charakteru.

Výchova dieťaťa závisí od situácie v rodine, kvalitou jej zázemia, vzťahov, ochrany, prejavmi lásky či plnením primárnych a sekundárnych potrieb. Ak sú tieto nevyhnutné atribúty nedostačujúce, kvalita výchovy je ohrozená. Preto k negatívnym javom ohrozujúcim výchovu a vedúcim k asociálnemu až delikventnému správaniu detí a mládeže patrí nedostatočná, zanedbaná či absolútne chybná rodinná výchova. Ak život rodiny korešponduje s kladnými hodnotami, potrebami, pevným zázemím, nadštandardnými vzťahmi medzi jej členmi, smer výchovy ma veľké predpoklady na to, aby sa vyvíjala správnym, prijateľným smerom a postavenie rodiny v tomto smere má nenahraditeľnú úlohu. Dieťa sa pod vplyvom rodičov formuje tak, aby si vedelo v ďalšom živote samostatne poradiť i bez nich, teda využiť dobré základy svojej výchovy a pripravenosti vo „veľkom“ svete. Dobrý rodinný kolektív dáva priestor na neustále prijímanie skúsenosti, utvára, formuje a upevňuje mravné presvedčenie, svetonázor, predostiera hodnoty života, formuje celú osobnosť, vedie dieťa k zaradeniu do spoločnosti, života. Dôležitým faktorom, zohrávajúcim primárnu úlohu rodiny je i citová výchova. Práve zanedbaním či absolútnym odoprením tejto zložky výchovy prichádza v neskoršom období k správaniu spoločnosťou opovrhnutiahodným, ba až delikventným. Viaceré štúdie dokazujú, že nepriaznivé či rozvrátené rodinné prostredie, jeho zanedbaná citová i mravná zložka výchovy má za následok negatívne správanie u detí a mládeže.

Rodičia pôsobia na svoje dieťa ako vzor, čo si treba uvedomiť. Dieťa si pozorne všíma prístup rodičov k iným ľuďom, ich správanie, využívanie voľného času. Dôležitý je spôsob emocionálneho prežívania rôznych situácií v rodine. Veľmi zložitá je problematika odmien a trestov pre dieťa. Praktické skúsenosti a výskumy potvrdzujú, že rodičia si hneď všimnú a potrestajú zlé správanie, zatiaľ čo dobré správanie pokladajú za normálne. Oveľa vhodnejšie je vychádzať z princípu dobra, teda podporovať to kladné, čo v osobnosti je, rozvíjať to pochvalou alebo inými formami odmeňovania. Pre dieťa je často najlepšia odmena od rodiča to, že ho otec alebo mama pochvália, keď urobilo nejakú dobrú vec. Ak dieťa neurobí správnu vec, treba mu to tiež dať najavo a napomenúť dieťa. Fyzické tresty nie sú dobrým výchovným prvkom a často ho využívajú tí rodičia, ktorí boli v detstve sami takýmto spôsobom trestaní. Ďalšou dôležitou výchovnou metódou je kladenie primeraných

požiadaviek na dieťa. Začína sa to dodržiavaním čistoty v najnižšom veku až po očakávanie študijných výsledkov vo vyššom veku dieťaťa. Tieto požiadavky treba kontrolovať a prispôbovať ich možnostiam dieťaťa (Prevendárová, 1996, s. 63 – 65)

Počiatky výchovy nachádzame v najstarších ľudských kultúrach. Výchova je fenomén, ktorý počnúc mýtickou dobou zaznamenáva v dejinách svetového aj európskeho myslenia neustále premeny a naberá rôzne formy a podoby. Relatívna a dočasná platnosť výchovných cieľov v jednotlivých kultúrach, tradíciách a dejinných obdobiach poukazuje na rozmanitosť a dynamiku výchovy. Nové formy a modely výchovy vznikajú v dynamickom napätí medzi starými formami výchovy a novým sociálno – spoločenským kontextom v konkrétnom historickom čase, ktorému už staré formy nezodpovedajú a nevyhovujú (Kudláčová, 2006, s. 133).

Podľa Anzebachera je základom výchovy výchova v rodine. „Rodina sa vyvinula na autonómnou oblasť interakcie, ktorá je odlišná od ostatných systémov. Predmoderná rodina bola tiež hospodársky podnik, často tiež pospolitosť, v ktorej žili spolu s nukleárnou rodinou aj iné osoby. Pre celkový sociálny systém je veľmi dôležité, ako je tento malý, osamostatnený sociálny útvar nosný a stabilný. Úlohy, na ktoré je rodina špecializovaná, majú pre spoločné dobro nezastupiteľný význam, lebo pre rodinu neexistuje žiadna uspokojivá alternatíva.“ (Anzenbacher, 2004, s. 261).

Sú deti radi vychovávané? Existujú rôzne poňatia výchovy, ktorých realizácia sa stretáva s rôznou úrovňou prijatia tým, kto je vychovávaný. Je vymedzený cieľ výchovy, ktorý treba dosiahnuť formou zámerného, cieľavedomého pôsobenia rodiča alebo učiteľa na dieťa alebo žiaka. Keď sa deti chcú podriať výchove týchto dospelých, môžu sa za určitých okolností ich pedagogickým požiadavkám prispôbiť. Problémy ale nastanú vtedy, keď deti nie sú vnútorne presvedčené o oprávnenosti toho, kto ich chce vychovávať či už z hľadiska morálnych kvalít pedagóga, jeho schopnosti presvedčiť deti o svojej pravde, alebo jednoducho preto, že majú na veci iný názor. V takom prípade sa síce môžu navonok prispôbiť, ale vnútorne ich táto výchova nijako nezasiahne. Príkladom je typ prísneho učiteľa, na ktorého hodinách sú žiaci slušní, tichí a poctiví, no keď na ďalšiu hodinu príde iný učiteľ, tak ho neposlúchajú a ukážu svoju problematickú tvár. Tento typ výchovy vychádza z jednosmerného autokratického pôsobenia pedagóga na deti s cieľom prispôbiť ich určitým cieľom, ktorý je navonok účinný, ale málokedy je skutočne efektívny a deti si ho len zriedkakedy osvoja. Učiteľ si svojou vynútenou autoritou síce vybudoval navonok u svojich žiakov rešpekt, ale oni vnútorne toto jeho pôsobenie neprijali. Samozrejme, nastanú situácie, kedy je potrebný aj tvrdý postoj vychovávateľa

k svojmu žiakovi alebo dieťaťu. No človek to musí vycítiť a vedieť, kedy má takýto prístup použiť. Aj žiaci samotní väčšinou považujú autoritatívne jednanie učiteľa ako adekvátne, a naopak, toho, ktorý si nedokáže vybudovať takýto rešpekt, považujú za slabocha. Ale postupom času, keď je človek starší, sa mu menej a menej páči, keď je o ňom rozhodované bez prihliadania na jeho názory. Preto tomuto štýlu výchovy, s výnimkou situácií, kde je podobný prístup vnímaný ako adekvátny, kladú vychovávaní vo vnútri aj navonok silný odpor.

Pelikán hovorí o inej koncepcii výchovy: „Vychádza predovšetkým z dieťaťa, z jeho osobnosti, želaní a vnímania života. Dnes sa s ním často stretávame v rodinnej výchove v západoeurópskych a amerických rodinách. Základom je humanistické vnímanie dieťaťa ako svojbytnej bytosti, ktorá má v sebe všetky zárodoky ďalšieho vývoja. Výchova ich najlepšie rozvinie vtedy, keď príliš neobmedzuje dieťa, ale vytvára predovšetkým priestor pre ich prejavenie a svojbytný priestor. Prednosťou tohto prístupu v porovnaní s autoritatívnou výchovou je rešpektovanie osobnosti dieťaťa. Preto je tento spôsob výchovy deťom bližší a pre nich prijateľnejší. Ale rešpektovanie osobnosti dieťaťa by nemalo znamenať podriadenie sa mu. Je dôležité vytvoriť v škole pozitívnu klímu, lebo keď sa žiaci do školy tešia a nie sú v strese, tak sú otvorenejší pedagogickým vplyvom. Nemali by sme ale posudzovať úroveň školy podľa toho, či sa v nej deťom páči, alebo nie, ale podľa toho, aké sú výsledky celého pedagogického procesu, teda koľko sa toho v škole naučia a ako sú pripravení na ďalšie štúdium a do samotného života. Keď sa zamyslíme nad obidvomi predstavenými prístupmi, tak vidíme, že hlavným problémom oboch je to, že vychádzajú z určitého problému medzi vychovávateľom a vychovávaným. Autokratický prístup akcentuje pedagóga ako východisko komunikácie a v kontaktoch medzi účastníkmi pedagogického procesu prevláda smer od vychovávaného k vychovávanému. V druhom prípade je východiskom dieťa a smer je opačný. Skutočná interakcia ale predpokladá vyrovnanosť medzi oboma smermi.“ (Pelikán, 1997, s. 69 – 75).

Kudláčová hovorí o výchove, ktorá v dejinách naberá rôzne formy a podoby. “V procese výchovy pretrváva niečo nemenné a trvalé, čo robí výchovu výchovou. Je to jej podstata, čiže kultivácia človeka. Výchova je výhradne ľudská záležitosť, čo sa týka vedomého rozvíjania osobnosti. Má integrálnu, teda všestrannú funkciu. Je pozitívna a mravná vo vzťahu k človeku a k životu. Obsahuje zámernosť a cieľovosť, ktoré vedú k rozvoju osobnosti. Výchova je živý proces, ktorý nemôžeme hodnotiť iba z racionálneho hľadiska. Je však potrebné, aby mal tento proces svoju logiku a jeho efekt sa dal hodnotiť. Podľa

výsledkov výchovy ju môžeme považovať za legitímnu alebo nelegitímnu. Má svoju trvácnosť a treba prirodzene predvídať jej budúcnosť.“ (Kudláčová, 2006, s. 139 – 141).

Podľa Kudláčovej vplyvom internacionalizácie a informatizácie vzniká nová rovina edukačného prostredia, ktoré sa utvára v súlade s národnými a regionálnymi danosťami a inštitucionálnymi štruktúrami v každom európskom štáte. Každé štátotvorné spoločenstvo si musí zadefinovať svoju identitu a v súlade s ňou aj ciele a priority výchovy voči európskemu edukačnému prostrediu. Po dobe moderny a postmoderny prichádza potreba jasnejšieho hodnotového smerovania. Človek potrebuje istotu, a preto začína hľadať pevné hodnoty. Sama výchova a vzdelávanie sa chápu ako hodnoty. Súčasný človek preferuje edukáciu nie v zmysle prijímania hotových výsledkov a poznania, ale objavovania (Kudláčová, 2006, s. 146 – 148).

Novovek nám vnútil predstavu, že výchova je činnosť porovnateľná s akoukoľvek inou tvorivou činnosťou. Že má, podobne ako výroba alebo umelecká tvorba, subjekt, že je analogická riadeniu, lebo vychovávateľ vedie svoje deti tam, kam treba, že je nácvikom žiadúceho správania, podobne ako drezúra, že je technológiou formovania človeka do podoby, ktorú príslušné authority považujú za žiadúcu (Diatka, 2001, s. 80).

2.1. Fenomén výchovy v jednotlivých historických obdobiach

V období mytológie si mýtus ako obraz sveta a záväzný spôsob prežívania života vyžadoval jeho neustále prítomňovanie. Uskutočňovalo sa to prostredníctvom iniciácie, teda obradom, ktorým je človek uvádzaný do nového spoločenského postavenia a prijíma nové povinnosti a kompetencie. Iniciácia prostredníctvom výchovy a učenia zasväcovala mýtom do poriadku kozmu a fyzis. Počiatky výchovy a vzdelávania boli súčasťou kultových miest a metodologicky súviseli s kultom vyjadrovaným prostredníctvom rituálov. Mýty sa prednášali na verejných zhromaždeniach a boli jediným a jednotným prameňom poznania pre celú spoločnosť. Výchovný rozmer mýtu je vo vzorcoch, stále sa opakujúcich situáciách a spôsoboch správania, v ktorých sa vždy a znovu potvrdzuje základný nárok na jednotu sveta a poriadku v ňom ako celku, proti vôli, želaniam, túžbam a potrebám jednotlivca. Výchovným cieľom bolo priviesť človeka k poznaniu, že on sám vo svojej nedokonalosti je vybočením, zmarením, ak nenájde cestu späť k poriadku a zákonu, ktoré vládnu životu a svetu ako celku (Kudláčová, 2006, s. 15 – 17).

V prehistorickej dobe bolo cieľom výchovy nabádať deti, aby sa stali dobrými členmi kmeňa alebo tlupy. Kládne sa dôraz na výchovu k občianstvu, lebo už primitívni ľudia sa zaujímali o rast jednotlivca ako člena kmeňa. Deti spolupracovali v sociálnych procesoch

aktivít dospelých, učili sa pozorovaním a vykonávaním základných činností. Ich učitelia boli bezprostredne z ich komunity.

Kultúra v Mezopotámii a Egypte rozvíjala výchovu a vzdelávanie s úctou k jej cieľom a odbornej príprave. Oficiálna mezopotámska výchova bola praktická a zameraná na výchovu pisárov a kňazov. Vychádzala zo základov písania, čítania a náboženstva smerom k vyššiemu vzdelávaniu v práve, medicíne a astrológii. Vyučovalo sa memorovaním, ústnym opakovaním, napodobňovaním modelov, ale aj individuálne.

V Egypte bolo vzdelávanie kontrolované kňazmi a intelektuálnou elitou egyptskej teokracie. Kňazi vyučovali humanitné odbory a matematiku, náboženstvo, medicínu v oficiálnych školách už od 3. tisícročia pred Kr. Architektúra, stavebníctvo a sochárstvo bolo mimo oficiálneho vzdelávania. Praktická odborná príprava na kňazstvo sa začínala v chrámových spoločenstvách, do ktorých chlapci vstupovali ako sedemnásťroční. Úplné vzdelanie mohli dosiahnuť iba kňazi a vládnuca vrstva, ostatné vrstvy mohli absolvovať len nižšie vzdelanie. Napriek tomu schopnosť čítať a písať bola veľmi rozšírená.

Staroveké vzdelávanie v Číne bolo typické svojím výrazným sekulárnym a morálnym charakterom. Jeho prvoradým cieľom bolo rozvinúť zmysel pre morálnu citlivosť a povinnosť voči ľuďom a štátu. Vyučovalo sa z bambusových kníh. Morálny výcvik a prax rituálov prebiehali prostredníctvom metódy učenia sa naspamäť a príkladov. Výchova a vzdelávanie tu boli považované za vnútorný proces individuálneho rozvoja.

Najdôležitejším výchovným cieľom Mayov, Aztékov a Inkov bolo uchovávanie kultúry, príprava na povolanie, kultivácia morálky. Mayovia boli religióznou kultúrou. Kňazi boli obľúbení, lebo mali rozsiahle poznanie. Boli poradcami vládcov a šľachty. Učili históriu, písanie, metódy čarodejníctva, medicínu a kalendárny systém. Hlavnými výchovnými znakmi Mayov boli vštepovanie sebadisciplíny, kooperácia a sebaovládania.

Zachovanie kultúry Aztékov stálo na ústnom odovzdávaní a zvyku opakovania dôležitých udalostí. Kňazov a starších šľachticov nazývali ochrancami, lebo boli zodpovední za výchovu a vzdelávanie. Vzdelávanie sa začínalo v desiatich rokoch, ústne sa odovzdávala história prostredníctvom rozprávania, poézie a hudby.

Inkovia mali takisto vysoko rozvinuté ústne podanie, čo malo veľký význam pre zachovanie ich kultúry. Výchova bola rozdelená do dvoch kategórií: vysoko inštitucionalizované vzdelávanie a výchova šľachty a výchova ostatnej populácie, ktorá bola prípravou na povolanie. Šľachtu vychovávali mudrci a bežným ľuďom odovzdávali poznatky príbuzní. Budúca šľachta mala presný vzdelávací program, ktorý trval štyri roky.

Napriek absencii poznania to bola práve bežná populácia, ktorá stavala cesty, mosty a impozantné stavby, ktoré Inkov preslávili (Kudláčová, 2006, s. 36 – 43).

Najväčším prínosom gréckej vzdelanosti bolo vytvorenie prvých systémov písma na európskom kontinente. V mykénskej kultúre (1400 – 1100 p. Kr.) bola výchova určená len aristokratickej vrstve a len mužom prostredníctvom poradcu a príkladu staršieho muža. Jej cieľom bolo pripraviť odborníkov, ktorí pomáhali vládnucej vrstve pri výkone vlády. Tanec, poézia a inštrumentálna hudba boli dobre rozvinuté a poskytovali základný element vo výchovnom formovaní dominantných tried. Do gréckej výchovy boli zavedené hlboké zmeny ako výsledok politickej transformácie obsiahnutej v dozrievaní mestských štátov. Začala sa orientácia na praktické potreby gréckych mestských štátov, tendencia k racionalizmu, úsilie o harmonický rozvoj ľudského individua.

Výchova a vzdelávanie v Sparte boli predĺžené až po vysoký stupeň umeleckého zošľachtenia. Dominovala mestská a vojenská výchova. Umenie a šport ukázali cestu na výchovu primeranú mužom rôznych tried. Edukácia dievčat bola podriadená ich budúcej funkcii matky. Prísny režim eliminoval choré a postihnuté deti. Sedemročných chlapcov odoberali rodičom a vychovávali pod štátnou kontrolou až do dvadsiatky. Všetko bolo organizované s ohľadom na prípravu na vojenskú službu. Tvrdosť výchovy sa stupňovala s narastajúcim vekom chlapcov. Telesná výchova bola preceňovaná na úkor duševnej.

V Aténach bol cieľom výchovy harmonický rozvoj osobnosti nielen zo stránky telesnej, ale aj duševnej (ideál kalokagatie), teda byť dobrým a múdрым človekom. Vzdelanie sa týkalo len slobodných občanov, mužov. Povinnosťou žien bolo starať sa o rodinu. Od siedmich rokov navštevovali chlapci elementárnu školu, kde sa vyučoval telocvik, písanie, čítanie, počty, hudba, tanec, spev. Vyššie školy, od päťnástich rokov, si mohli dovoliť študovať len chlapci z bohatých rodín.

V období helenizmu (od 2. polovice 4. storočia p. Kr.) vznikali špecializované školy, ktoré sa vyvinuli z aténskych gymnázií. Dominantné boli rečnícke školy a popri nich vznikali aj filozofické. Okrem gramatiky sa tu vyučovala aj logika, filozofia a etika. Tieto školy pretrvali až do čias rímskeho impéria (r. 529).

Kým výchova v antickom Grécku bola zameraná na dobro a krásu, výchova v starovekom Ríme bola skôr racionálna, zameraná na praktické, úžitkové ciele. Dôraz sa kládol na výchovu k osobnej statočnosti, občianstvu a prísnej disciplíne. Rimania rozvíjali praktické disciplíny, ako rečníctvo a právo. Jednotlivec bol vedený k tomu, aby všetko podriadoval celku. Takáto výchova pomohla Rimanom k tomu, že ovládli svet.

V starom Ríme, v období kráľovstva (8. až 6. stor. p. Kr.), bolo cieľom pripraviť roľníka a bojovníka. Učilo sa doma, výchova bola prísna, ale obsahovo slabá.

V začiatkoch Rímskej republiky (5. stor. p. Kr.) bola výchova ešte zväčša záležitosťou rodiny, no už začali vznikať prvé školy pre deti zámožných rodičov. Vplyv gréckej na rímsku kultúru sa prejavuje aj vo výchove. Ideálom vzdelaného Rimana bolo byť dobrým rečníkom a mužom, ktorý pozná dejiny, literatúru a právo. Počas dlhej histórie starovekého Ríma nastávali postupné posuny výchovných ideálov a koncepcií a to predovšetkým od pôvodného, prevažne etického poňatia výchovy v rodine k neskoršej všestrannej koncepcii, ktorá bola ovplyvnená gréckymi tradíciami. Na rozdiel od Grékov, v rímskom prostredí bola rodina považovaná za prirodzený stav, v ktorom by dieťa malo vyrastať a byť vychovávané. Školstvo u Rimanov začalo existovať až vtedy, keď sa dostali do kontaktu s gréckou kultúrou. Po dobytí Grécka privážali do Ríma otrokov, ktorí boli natoľko vzdelaní, že mohli vyučovať. V Ríme sa začali zriaďovať školy a z nich bola vytvorená sústava, ktorá položila základ neskoršieho systému európskeho školstva.

V období cisárstva sa postupne rozširuje vplyv štátu na výchovu. Mnohé rímske rodiny sa nedostatočne starali o svoje deti, tak bolo nevyhnutné, aby zodpovednosť za výchovu prevzal štát. Vzdelanie bolo všestranné, učila sa gramatika a rétorika, ktoré sa dopĺňali filozofiou, dejepisom, aritmetikou, geometriou, astronómiou, muzikou, gymnastikou, herectvom a štúdiom jazykov.

Židia ako jediný z východných národov sprístupnili základné vzdelanie všetkým, no školská výchova bola sprístupnená len chlapcom od šiestich rokov. Negramotnosť a neznalosť zákonov starí Hebrejovia prísne odsudzovali. Sprostredkovateľom vzdelávania a výchovy bol pisár. Ako jediný čítal Zákon pre seba a pre ostatných ľudí a takto ich vyučoval. Židovská výchova bola stále viac charakterizovaná svojou náboženskou orientáciou. Tento výchovný systém môžeme do určitej miery považovať za spájajúci článok medzi starými orientálnymi systémami a neskoršími európskymi výchovnými koncepciami.

V kresťanskej tradícii bolo vzdelanie prístupné len slobodným zámožným občanom. Spočiatku bolo aj otrokom umožnené dosiahnuť základné vzdelanie, aby mohli pracovať tam, kde si práca vyžadovala nejaké vedomosti. Toto ich vzdelanie sa stalo predmetom obchodu. Pre rané kresťanstvo bolo vážnou otázkou, či je grácie vzdelanie v rímskych školách vhodné pre kresťanov. V období raného stredoveku je vzdelanie prístupné len pre duhovenstvo. Rečnícke a filozofické školy sa postupne pretvárajú na školy katechetické a teologické. Centrami vzdelania a kultúry sa stali kláštorné školy, ktoré sú až do 8.

storočia takmer jedinými vzdelávacími inštitúciami. Nevzdelanosť stúpala a biskupi zakladali katedrálne školy na výchovu svetských kňazov. Aj tieto školy najskôr slúžili na výchovu svetských kňazov a až neskôr boli povolené externé triedy pre svetské povolania. V období scholastiky (9. až 14. stor.) sa vyučovalo metódou, pri ktorej sa z protikladov vyvodzuje konečné riešenie. Základom bola gramatika, latinčina a rétorika. Všetko bolo podriadené náboženstvu. Vrcholná scholastika sa opierala o Písmo a Aristotelovu filozofiu. V 12. stor. sa rozvíjali vedy ako teológia, filozofia a právo). Cieľom scholastickej filozofie bolo prostredníctvom filozofie racionálne zdôvodniť zjavené pravdy. V 12. až 15. storočí vznikajú v Európe univerzity. Stávajú sa voľným, slobodným združením učencov a študentov, získavajú rozličné privilégia a neskôr ich uznáva duchovná aj svetská moc. V období renesancie a humanizmu bolo príznačné spolužitie učiteľov a žiakov v úzkom a srdečnom kontakte. Podstatou výchovy je mravno – náboženský cieľ. K náboženskej morálke a klasickým jazykom pribudla história, filozofia, logika a metafyzika, matematika, prírodoveda a hudba. Nepoužívalo sa memorovanie a telesné tresty, bola zavedená samospráva chovancov. Výchova, ktorá mala byť zábavná, bola pokladaná za všemocnú a zastávali sa základy mravnej tolerancia. Humanisti boli za miernu disciplínu. Reformátori (15. až 16. stor.) hovorili o potrebe šírenia a rastu vzdelanosti pre cirkev, ktorú založili. Vychovávali kňazov, ktorí boli protiváhou katolíckym a školy, v ktorých by sa vzdelávalo v súlade s novou náukou. Najdôležitejšie je protestantské náboženstvo, ku ktorému sa pripája štúdium latinčiny, gréčtiny a hebrejčiny, lebo sú dôležité pre náboženské štúdium. Vzdelávali sa chlapci aj dievčatá. Predstavitelia katolíckej protireformácie (2. polovica 16. stor. až 17. stor.) sa usilovali získať pre vzdelanie aj ľudí iného vyznania. Zakladali školy a prijímali aj nadaných chlapcov z chudobných rodín. Vychovávali osobnosti pre dôležité posty. Jezuiti sa nebránili novým metódam ani pozitívam iných študijných poriadkov, dokonca ani protestantským. Veľký význam pripisovali telesnej výchove a rečníctvu. Často sa opakovalo, boli odmeny a tresty. Jan Amos Komenský (1592 – 1670) hovorí o celoživotnej kultivácii osobnosti. Jeho dielo Vševýchova (Pampaedie) sa považuje za prvý skutočný výchovný systém. Je prvým teoretikom univerzálneho vzdelávania ako celoživotného procesu. K univerzálnemu vzdelávaniu sa majú privádzať všetci, vo všetkom a všestranne. Prameňom múdrosti je pre neho poznanie sveta, prírody, ľudského rozumu a Biblie. Išlo mu o pansofické vzdelanie, ktoré je pokusom o usporiadanie ľudského poznania. Jeho konkrétnym cieľom je dosiahnutie životnej múdrosti a účelom dosiahnutie všeobecnej harmónie a odstránenie

príčin ľudských zdrojov. Cieľom pansofie bolo dosiahnutie životnej múdrosti, poznanie toho, čo je pre ľudský život podstatné. Pansofia je všeobecná múdrosť, podľa Komenského znamenala spojenie univerzalizmu s redukciou na podstatné. Požiadavku všeobecného osvietenia ľudstva možno zrealizovať tromi schopnosťami, ktorými sa človek odlišuje od zvierat: rozumom, rečou, konaním.

Od polovice 20. storočia nie je školská výchova hrou a dobrovoľnosťou. V modernej výchove niekto formuje niekoho. Nie je to nič tajomné a ani pohyb alebo cesta v zmysle Božieho povolania. Učitelia vychovávajú a chovanci sú vychovávaní. Človek ostáva sám v sebe a vo svojej ustarostenosti o svoje zabezpečenie a svoju existenciu (Kudláčová, 2006, s. 84 – 120).

2.2. Človek a jeho hodnota

Kudláčová hovorí o vnímaní človeka v jednotlivých historických obdobiach. „Každé obdobie v dejinách ľudstva chápe človeka inak, hľadá jeho podstatu a zmysel existencie. Antropológia jednotlivých dejinných období sa svojimi koncepciami výrazne podpisuje na charaktere výchovy a výchova ovplyvňuje samotnú antropológiu. Akú antropológiu vytvoríme a prijmeme, takú výchovu môžeme uskutočňovať. Nositeľom a sprostredkovateľom hodnôt môže byť len človek a len on môže prijaté hodnoty ďalej rozvíjať a tvoriť nové. Výchova k hodnotám a rozhodovanie sa pre ne majú za následok plnšie utváranie vlastnej osobnosti, realizáciu človečenstva a dosiahnutie plnosti vlastného bytia. Antropologická dimenzia výchovy je neoddeliteľná od axiologickej. Aj aktuálny model výchovy potrebuje odhaliť svoje antropologicko – axiologické východiská a byť antropologicky a hodnotovo ukotvený. Človek nie je mierou, ale predpokladom výchovy, čo je antropologické kritérium pre súčasú výchovu. Z tohto kritéria vyplýva, že človek je osobou, človek je bytosť dejinná a človek má ľudskú dôstojnosť.“ (Kudláčová, 2006, s. 137 – 139).

Každý človek nadobúda hodnotu svojím príchodom na svet. Postupom času sa jeho hodnota zvyšuje, no nie u každého rovnako. Závisí od správania človeka, od jeho prístupu k iným ľuďom, od jeho konania. Hodnota človeka sa v priebehu života mení. Záleží na jeho skutkoch, správaní, vnútornom presvedčení. Mohlo by sa zdať, že hodnota človeka spočíva v tom, ako ho vidia ostatní ľudia navonok. No skutočná hodnota človeka je ukrytá v jeho vnútri, v jeho vnútornom presvedčení konať dobro. Všetci ľudia majú však jednu spoločnú hodnotu a tou je dôstojnosť. Či už je človek bohatý, alebo chudobný, či je jeho

spoločenské postavenie na vysokej úrovni, alebo sa len tak prediera životom na okraji spoločnosti, tak to by nemalo ovplyvniť jeho ľudskú dôstojnosť.

2.3. Hodnoty v ľudskom živote

Definícia hodnôt podľa Brožíka: „Hodnoty sú predmety hodnotovo – orientačnej činnosti, hodnoty, ktorým človek dáva prednosť pred ostatnými, po ktorých túži a ktoré chce dosiahnuť. Môžu byť etické, estetické, ekologické, právne, politické, náboženské, úžitkové alebo, podľa iných kritérií, duchovné či materiálne, kultúrne alebo prírodné. Nevystačíme si iba s určovaním polarít hodnôt, učíme sa diferencovať rôzne druhy meraných funkcií a im zodpovedajúce hodnoty čoraz precíznejšie, z najrôznejších aktuálnych hľadísk, ktorým zodpovedajú celkom špecifické, historicky nové normy. Hodnotu môže mať pre človeka čokoľvek. Veci, udalosti, vzťahy, poznatky, slová, iní ľudia a ich činy, ako aj výsledky týchto činov. Všetko jestvujúce, ale aj to, čo je iba v našej mysli, môže mať hodnotu. Rozličné hodnoty si každý človek môže uvedomovať inak, lebo každý oceňuje inú stránku ich funkcií. Často si však človek viaceré hodnoty vôbec neuvedomuje, najmä keď „fungujú“ celkom samozrejme a človek nemá žiadny naliehavý dôvod na meranie ich funkcií.“ (Brožík, 2000, s. 13 – 17).

Každý človek má svoj vlastný hodnotový rebríček, kde si usporadúva svoje hodnoty, podľa ktorých sa riadi alebo ktoré chce dosiahnuť. Poradie hodnôt v pomyselnom rebríčku závisí od výchovy, teda od toho, k čomu bol človek od malička vedený a aké hodnoty mu vštépovali jeho najbližší. Asi každý z nás má na prvom mieste zdravie, lebo od tejto hodnoty sa odvíjajú ostatné. Keby sme neboli my a naši blízki zdraví, tak nemôžeme byť ani šťastní, ani spokojní. Keď nie sme zdraví, tak nemôžeme rozdávať radosť ľuďom, ktorí si to zaslúžia a ktorých máme radi. Častou hodnotou v dnešnej dobe sú materiálne veci. Je nepochybné, že materiálne veci patria k našim životom, pretože musíme niekde bývať a musíme sa obliekať, aby sme v zime nezmrzli. Aj keď mnohí hovoria, že vedia žiť aj bez materiálnych vecí, nie je to tak, lebo aspoň v minimálnej miere je od materiálnych vecí závislý každý z nás.

Často sa nám stáva, že práve tie najpotrebnejšie hodnoty nedoceňujeme alebo si ich ani neuvedomujeme. Nie sú rukolapné ani očividné, aj keď prináležia veciam alebo ideám, ktorými sa filozofi odpradáva zaoberali, a predsa ich hodnotu nezbadali alebo ju nepovažovali za dôležitú. A tak hodnoty všetci ustavične hľadáme. Nielen zo zvedavosti, ale preto, lebo ich potrebujeme. No pri ich oceňovaní sa vieme niekedy veľmi pomýliť. Najžiadanejšie býva to, čo nie je, a tak sa orientujeme na hodnoty, ktoré by mali byť, lebo

ešte neboli alebo už boli, ale my sme ich zanedbali. Alebo na také hodnoty, ktoré sú z iných príčin zriedkavé, a preto vzácne (Brožík, 2006, s. 115).

Brožík hovorí: „Prítomnosť a kvalitu hodnôt zisťujeme až v súvislostiach udalostí, ktoré prežívame. Hodnoty nikdy nie sú totožné s vlastnosťami vecí, ani s tými, ktoré človek zámerne vytvoril, aby boli hodnotami. Hoci sú produktmi ľudskej činnosti, sú racionálne, funkčné vzťahy vecí, predmetov, udalostí, poznatkov či ideí, ktoré ale predpokladajú celkom určitú „spoluúčasť“ toho, kto ich používa a kto takto realizuje ich hodnotu. Ani ten najdokonalejší výtvor, výrobok či objav nenadobudne predpokladanú hodnotu, ak nie je funkčný, ak ho niekto nebude využívať pre svoju potrebu. Hodnoty, ktoré potrebujeme k svojmu životu, nám nikto neponúka lacno a naveky. Každú z nich si musíme zaslúžiť, primerane oceňovať a chrániť. Sme obklopení iba takými hodnotami, aké zodpovedajú nášmu stavu a ten preto nezakryjeme žiadnym, ani tým najefektívnejším módnym správaním či obliekaním. Ak nebudeme hodnoty rešpektovať, premenia sa nám na ‚suché lístie‘.“ (Brožík, 2006, s. 120 – 123).

Je prirodzené, že aktuálny spôsob, akým sa orientujeme medzi hodnotami, nezávisí iba od noriem, ku ktorým sa hlásime, ale aj od okolností a podmienok, za ktoré nemôžeme. Najviac sa orientujeme na hodnoty, ktoré nemáme, ale k životu ich potrebujeme. Alebo si aspoň myslíme, že ich potrebujeme a veríme, že budeme spokojní, keď sa k nim dopracujeme a užijeme si ich. Existujú hodnoty, z ktorých si vybrať musíme a hodnoty, z ktorých si vybrať môžeme. Taký výber býva zvyčajne podmienený našou voľbou, pri ktorej rešpektujeme celý rad okolností, nielen situáciu uprednostňovanej hodnoty, ale aj naše vlastné pomery (Brožík, 2006, s. 137 – 139).

Podľa Brožíka chceme v každom konaní dosiahnuť určitý cieľ a východiskom takej snahy je vždy poznanie hodnoty, ktorú považujeme za žiadúcu. Najmä, ak sa usilujeme o niektorú zo sekundárnych, čiže kultúrnych hodnôt, ktorú vieme identifikovať iba vďaka poznaniu. Poznávanie a všetko, čo s ním súvisí, má v hodnotových orientáciách človeka dôležitú funkciu, ale hodnotovo – orientačná činnosť nie je totožná s poznávacou, pretože ju ďaleko presahuje. Poznanie nám nielen pomáha, ale ukazuje nám cestu, dovoľuje predvídať, odhaľuje predtým netušené možnosti tvorby a tým nové, perspektívne spôsoby ľudskej existencie. Hodnotovo – orientačná činnosť, motivovaná našimi potrebami, nás so skutočnosťou zblízuje, zatiaľ čo pri poznávaní si od nej zachováваме odstup. Od uspokojenia potreby zvyčajne očakávame viac, ako môže splniť, najmä, ak sme ňou zaujatí a nevzdávame sa, že jej uspokojením zmiznú všetky príčiny našej nespokojnosti a nepokoja, že sa skončí všetko napätie a neistota vtedy, keď žiadúcu hodnotu dosiahneme.

Dosiahnutá hodnota vždy stráca časť svojho pôvabu, lebo hodnota, ktorá už splnila naše očakávania, sa rýchlo stáva samozrejmosťou. (Brožík, 2000, s. 26 – 29).

Keď získame niečo, po čom sme veľmi túžili, tak pre nás stráca to čaro nedosiahnuteľného. Časom si uvedomíme, že túto hodnotu máme, vlastnime ju a stáva sa pre nás bežnou hodnotou na úrovni každodenných vecí. To čo, sme dosiahli vlastnou námahou, ťažkou a vytrvalou prácou, by sme si mali vážiť a nezabúdať na to, čo to pre nás znamenalo, keď sme to ešte nemali.

Hodnotové orientácie nie sú iba problémom poznania, ale celým kľbkom súvislostí psychologických, sociálnych, ale najmä kultúrnych. Kvalita nášho života závisí od toho, čo nás láka, čo nás odpudzuje, čo nás trápi, čo nás teší. Závisí od toho, na aké hodnoty sa orientujeme, akými hodnotami žijeme, aké svojou existenciou tvoríme. Hodnotové orientácie by boli problémom aj pre takého človeka, ktorý by vedel všetko, k čomu sa ľudia už dopracovali a riadil by sa celou sumou ich doterajších skúseností. Aj tá má len obmedzenú platnosť, lebo život sa neustále mení. Situácie ľudí sa menia čoraz rýchlejšie a nadobúdajú pritom čoraz väčšie rozmery. Tradičné problémy sa globalizujú, ale s novými životnými možnosťami vznikajú problémy aj celkom nové, vďaka ktorým sú ohrozené aj také hodnoty, ktoré sa donedávna zdali byť celkom samozrejme. V teórii hodnotových orientácií je dôležité etické poslanie, ktoré pomáha kultivovať vzťahy ľudí ku všetkému, čo je ľudské. Táto teória sa zaoberá cieľavedomou voľbou hodnôt, ktorá sa významne podieľa na motivácii ľudských činností a formuje naše správanie i nás samotných spôsobom, za ktorý sme zodpovední (Brožík, 2000, s. 9 – 11).

Hodnoty, ktoré svojou valenciou pôsobia na človeka ako motivačné faktory, ako podnety a stimuly či už tvorby ďalších hodnôt, alebo uspokojovania ich potrieb, nás za túto činnosť doslova odmeňujú pocitom slasti, radosti. Touto odmenou nás k podobnej činnosti opätovne vyzývajú a motivujú. To priam volá po maximálnom využívaní hodnôt vo výchovnom procese. Výchova hodnotami nie je prijímaná s takou samozrejmosťou, akú by bolo možné očakávať. A to aj napriek tomu, že za určitých okolností je možné aj normám prisúdiť kvality funkcií, ktoré nazývame hodnotami. Každá hodnotová norma sa môže premeniť na lákavú predstavu toho, čo má byť, ak jej ako myslenej, konceptuálnej hodnote dáme konkrétnu podobu, ak ju premietneme do materiálu skúseností, ktorými každý človek disponuje, ktoré ho iritujú či uspokojujú, ktoré motivujú jeho počínanie alebo sú bariérou, ktorú nevie prekročiť.

Najväčším, či dokonca špecifickým problémom výchovy hodnotami nie je možnosť, že niekto podľahne ilúziám o hodnotách. Ilúzie si môže človek robiť aj o normách, ktoré si

osvojuje a zlá výchova či propaganda ho môže priviesť až k akceptácii neľudských noriem. Zložitosť a náročnosť výchovy hodnotami však vyplýva už so spôsobu jestvovania hodnôt. Každá hodnota je ovplyvňovaná aj voľbou normy, ktorá je použitá pri hodnotení. Túto voľbu môžeme ovplyvniť v pedagogickom procese klasickými prostriedkami vzdelávania a výchovy, a tak čeliť hroziacemu nebezpečenstvu svojvoľných, neopodstatnených a v konečných dôsledkoch zavádzajúcich hodnotení.

Diatka hovorí: „Výchova hodnotami musí rešpektovať situáciu vychovávaného a rátať aj s tým, že jej vlastné postupy nebudú zrejme v každej situácii rovnako úspešné.“ (Diatka, 2001, s. 100 – 104).

Keďže nám ide o etické hodnoty, hovorí Diatka, musíme venovať predovšetkým pozornosť činnostiam, prostredníctvom ktorých sa človek konfrontuje s inými ľuďmi, spolupracuje s nimi, delí sa s nimi o ich úspechy i neúspechy, prežíva s nimi všetko, čo ľudia môžu prežiť. Nikto sám nemôže prežiť to, čo prežívajú ľudia. Každý sám žije iba jeden život, ale ľudských životov sú milióny, každý sám žije iba dnes či zajtra, ale ľudia majú minulosť a dúfajme, že aj budúcnosť. Majú obrovskú skúsenosť uloženú vo svojej kultúre. Trena hovorí o „kultúrach“, lebo sú diferencované nielen etnicky a je ich preto viac, každá je osobitá. Nestačí však, aby človek nadobúdal iba poznatky o hodnotách, aby síce vedel, čo sa kde a kedy patrí, ale pritom necítil potrebu správať sa podľa takýchto pravidiel. Treba, aby si osvojoval hodnoty svojou činnosťou ako súčasť svojej skúsenosti, aby hodnoty prežíval, aby sa sám o tie žiadúce, pozitívne usiloval a tým negatívnym sa naučil čeliť. To je úloha celkom praktická a súčasná výchova chce človeku pomáhať pri jej riešení (Diatka, 2001, s. 112 – 113).

Svet hodnôt neexistuje sám osebe, bez človeka. Hodnotovosť do sveta prirodzenej duchovnej a materiálnej podstaty vnáša sám človek. On atribuuje i vo svojej vlastnej podstate elementy ľudskej morality. Konkrétny človek je vždy človekom ako autentická bytosť. V jeho podstate spočíva schopnosť vlastného sebaurčenia, mravného rozhodovania, identifikácie sa s vlastnými hodnotami a dosiahnutie mravnej identity. Človek je jediná bytosť, v ktorej sa vzťah k sebe samej manifestuje prostredníctvom reflexie, je slobodný a schopný sebaurčenia, ale zároveň aj nesúci zodpovednosť (Michajlov, 2000, s. 36).

Mravné rozhodovacie procesy človeka sa uskutočňujú v podmienkach reálnej životnej hodnotovej plurality. Akceptovať a stotožniť sa s faktom aj v hodnotovej sfére je prejavom uznania práva každému jedincovi na svoj svet a svoje chápanie sveta. To je prejav duchovno – mravnej kultúry osobnosti. Celková dynamika mravných kultúrnych procesov, voľba medzi hodnotovými systémami, kritériom hodnotovej merateľnosti a súmerateľnosti,

zmocňovania sa a identifikácia i samotná realizácia hodnoty sú hlboko individuálnym procesuálnym javom. Človek si utvára vlastný projekt „žitia hodnotovosťou“, v určitých fázach vývinu objavuje, akceptuje a zmocuje sa hodnôt. Hodnototvorný proces a mravná dimenzia identity sa nemôže utvárať v uzavretom svete osobnosti, ale v kongruencii s vonkajším svetom a praktickým životom. Mravnosť vo svojej prakticko – činnostnej podobe sa začína u jednotlivca prejavovať v konkrétnej životnej situácii, keď si uvedomuje a prežíva vnútorné napätie medzi rôznymi variantami svojho vlastného možného správania. Osvojovanie si mravných pojmov a mravných požiadaviek umožňuje dieťaťu obohacovať a rozvíjať si svoj duchovno – kultúrny poznávací obzor, pomáha zaujímať určitý vzťahový a hodnotový postoj ku svojmu správaniu a konaniu a ku správaniu a konaniu iných ľudí. Presvedčenie ako hlavný konštitutívny hodnotový prvok mravného vedomia určuje duchovnú tvárnosť človeka. Chápeme ho ako hlbokú a zdôverenú vieru človeka v zásady a ideály, ktoré sleduje v živote. Mravné presvedčenie, to je pevné názorové stanovisko v integrite celého duševného života človeka na mravné požiadavky, povinnosti, záväznosti, ich úprimné uznávanie, prežívanie ich pravdivosti a nevyhnutnosti, ako aj ich vyjadrenie v mravnom cítení, sebauvedomení a správani (Michajlov, 2000, s. 41– 44).

Ten istý objekt môže mať pre každého človeka inú hodnotu. Funkcia hodnotovo relevantných veličín sa mení nielen činnosťami ľudí a premenami ich situácie. Mení sa aj vekom a skúsenosťou, ktorej síce časom pribúda, ale vďaka ktorej v tom istom čase všeličo aj zovšednieva (Brožík, 2004, s. 19).

Hodnotenie poznávaním konkrétnych hodnôt môže byť vďaka svojej konkrétnosti synkretické, celostné, nešpecifikované podľa jednotlivých funkčných kvalít predmetu hodnotenia. Takto napríklad zisťujeme, že „Jožo je lepší ako Fero“ (Brožík, 2004, s. 25).

Brožík konštatuje: „Človek žije vo svete hodnôt, lebo iba on vie merať kvality funkcií normami a používa tieto normy aj pri zámernej tvorbe nových situácií, od ktorých očakáva plnenie celkom určitých funkcií. Človek si nevystačí s poznaním toho, čo je, potrebuje aj víziu toho, čo by malo byť, ako aj predstavu o tom, ako by sa to dalo uskutočniť. Taká vízia závisí okrem poznania aj od uvedomenia si vlastných potrieb a možností ich nasýtenia, od prežívania vlastnej situácie a od jej hodnotenia. Hodnotenie je vždy porovnávaním, no nie každé porovnávanie je hodnotením. Porovnávať môžeme aj vlastnosti vecí, ich rozmery a počet. Poznatky o tom, čoho je viac a čo je väčšie môžu byť súčasťou hodnotiacich súdov, ktoré sa zapodieávajú tým, čo je dobré, zlé alebo krásne.“ (Brožík, 2000, s. 53 – 54).

Pelikán: „Výchovou a hodnotami sa zaoberá veľa publikácií, no málokto hovorí o výchove ku šťastiu. Šťastie je predsa to najdôležitejšie, k čomu sa chce človek počas svojho života prepracovať. Ľudské šťastie je závislé na mnohých vonkajších okolnostiach, môže sa javiť ako veľmi problematické. Každý z nás považuje za šťastie niečo iné. Nieкто je šťastný, keď dosiahne materiálne bohatstvo, po ktorom túžil a nieкто zase potrebuje duševné uspokojenie, ktoré ho robí šťastným. Šťastie je uvedomeným subjektívnym prežitkom uspokojenia životom, ktorý býva sprevádzaný častejšími a intenzívnejšími pozitívnymi emocionálnymi stavmi. Toto je vysvetlenie, prečo zdanlivo objektívne veľmi priaznivá situácia nemusí viesť k pocitu šťastia a naopak.“ (Pelikán, 1997, s. 25).

Výskumy preukázali, že šťastnejší sú tí ľudia, ktorí si založili rodinu, ako tí, ktorí ostali sami a starajú sa len o seba. Zdieľaná radosť je dvojnásobná radosť, zatiaľ čo zdieľaná starosť je polovičná starosť.

Hodnoty sa formujú a pretvárajú v každom človeku podstatnú časť jeho života. Dieťa má úplne iné hodnoty ako dospelý a každé dieťa a každý dospelý má iný hodnotový rebríček, takže je veľmi ťažké, ba priam nemožné vytvoriť nejaký univerzálny rebríček hodnôt, ktorým by sa riadili všetci ľudia na svete počas celého svojho života. Dieťa mení svoje priority a hodnoty aj každý deň podľa toho, aká hudobná skupina sa mu práve páči alebo aký futbalový klub vyhrá futbalovú Ligu majstrov. No neskôr, postupom času a dozrievaním osobnosti sa hodnoty menia. Z výhry svojho obľúbeného futbalového klubu prestáva byť prioritou, tou sa stane vzdelanie, šťastie svoje aj iných a pomoc tomu, kto to potrebuje, založenie si vlastnej rodiny a rozdávanie lásky svojim najbližším. No ani všetci dospelí nemajú rovnaké hodnoty a niekedy neveriacky krútime hlavou nad tým, čo je pre niekoho prvoradým cieľom. Častokrát je to len vlastný prospech bez ohľadu na následky.

3. VÝCHOVA K PROSOCIÁLNOTI

Prosociálnosť je konštantou ľudského bytia, je súčasťou ľudskej podstaty. Rozumieme ňou ochotu a schopnosť prijať a pochopiť iných a urobiť niečo pre iných aj vtedy, ak z toho nemáme žiadny prospech. Svojím hlboko humánnym, emotívno – mravným zameraním zodpovedá takýto postoj dobroprajnej a nezištnej lásky.

Podľa Žilínka môžeme pri vymedzení pojmu a základnej charakteristiky „prosociálneho“, vychádzať z takých prejavov správania, ako je spolupráca, pomoc, schopnosť podeliť sa, utešovať, obetovať sa, obdarovať. „Ich spoločnou základnou črtou je vyjadrenie podpory inému sociálnemu subjektu. Ide o také správanie jednotlivca, ktoré zohľadňuje a akceptuje fyziologické a psychické stavy a rozpoloženie iných ľudí, ich potreby, záujmy a problémy. Prosociálnosť vychádza zo základného poňatia humanity. Každá ľudská bytosť vo svetovom spoločenstve má akoby určené prvky prosociálnosti – dobro človeka. Poslaním „ľudského educandus“ je napomáhať rozvoju pozitívnych prvkov a daností v každej osobnosti. Altruizmus, teda nezištná pomoc iným, tvorí základ prosociálneho správania. V humanistickej etickej teórii predstavuje altruizmus jeden zo základných sociálnomravných princípov. Ak ho chceme plne akceptovať, tak sa musíme vzdať alebo potlačiť vlastný egoizmus.“ (Žilínek, 1997, s. 178).

Altruistickým správaním sa môžeme prejavovať navonok, no nie každý si prvky takéhoto konania osvojí aj vnútorne. Častokrát sa stáva, že ľudia sa nám zdajú milí, láskaví a pomôžu nám hocikedy, no konajú a správajú sa tak len preto, aby v očiach iných dobre vyzerali, ale vnútorne očakávajú za svoje skutky nejaké výhody.

Lencz hovorí: „Termín prosociálnosť je odvodený od latinského slova *socius* (spoločník, priateľ). Prosociálny je teda človek, ktorý sa k ostatným ľuďom správa ako k priateľom, čiže zachováva tzv. zlaté pravidlo mravnosti: Čo chceš, aby robili tebe, rob aj ty druhým, čo nechceš, aby robili tebe, nerob ani ty druhým. Toto pravidlo je známe a vo všetkých vyspelých kultúrach uznávané, stalo sa základom každého mravného kódexu. Prosociálnosť prináša trvalú radosť, je takpovediac novým ideálom šťastia. Urobiť niečo pre iného prináša radosť, ktorá môže byť hlbšia, trvalejšia a čistejšia ako radosť z toho, čo sme urobili pre seba. Je základom dobrých medziľudských vzťahov, teda skutočnosti, po ktorej všetci túžime.“ (Lencz, 1992, s. 9-10).

Zlaté pravidlo mravnosti by malo každého človeka sprevádzať počas celého jeho života. Je to jedna veta, na ktorú by sme si mali spomenúť pri každej svojej činnosti a interakcii s inými ľuďmi. Každý takýto kontakt s iným človekom by sme si mali premietnúť na seba,

teda zväžiť či by sa nám páčilo to, čo robíme inému, keby nám to robil on. A keď si odpovieme na túto otázku, tak potom sa rozhodneme ako budeme konať.

Žilínek hovorí o prosociálnom človeku ako o aktívnom tvorcovi kultúry ľudského života, sociomravných hodnôt, obhajcom ľudských práv a slobôd. Prosociálnosť má svoj osobnostný i sociálny rozmer. Prosociálna dynamika v medziľudských a sociálnych vzťahoch sa dotýka najmenej spoločenskej štruktúry, aspoň dvoch osôb, ale aj malých či väčších sociálnych skupín, spoločenstiev i celého svetového spoločenstva. Sociálne spolužitie v humanistickom zameraní je svojou podstatou prosociálne. Z hľadiska tvorivého rozvíjania prosociálneho správania a konania v celom sociálnovýchovnom spoločenstve je nevyhnutné vytvárať autentické výchovné prosociálne prostredie. Mravná výchova a výchova k prosociálnosti majú človeka privádzať k vlastnému slobodnému utváraniu života a nezovrieť ho do nejakej schémy. Prosociálnosť v jednotlivých ontogenetických štádiách utvárania identity pozitívne ovplyvňuje mravný vývin osobnosti. Mravnosť a prosociálnosť má v utváraní identity osobnosti svoj vlastný axiologický rozmer. Prosociálnosť so svojim vnútorne štruktúrovaným obsahom má významný mravný hodnotový status. Mravná výchova a výchova k prosociálnosti má aj svoju významnú dimenziu sociálneho učenia. Učiť sa novým možnostiam správania má teda svoj edukatívny rozmer. V tomto etickom učebnom procese sa ukazuje sila pozitívneho myslenia, schopnosť morálneho uvažovania a správania (Žilínek, 1997, s. 190 – 191).

Prosociálnosti sa učíme a rozvíjame ju počas celého nášho života. Ako malým by nám ju mali vštepovať naši rodičia a neskôr aj učitelia. No nie vždy sa stáva, že je dieťa v rodine vychovávané v tom najprosociálnejšom duchu. Častokrát rodičia nabádajú deti, aby sa správali viac egoisticky ako prosociálne. Je za tým snaha rodičov vychovať zo svojho dieťaťa človeka, ktorý ide nekompromisne za svojimi cieľmi a nepozera pri tom, že na svojej ceste za úspechom ubližuje iným, aj keď to môže byť nevedome, lebo je naučený takto jednať a nevie, že existuje aj iná cesta.

Žilínek: „V rozvíjaní základných filozoficko – antropologických východísk teórie výchovy k prosociálnosti chápeme osobnosť a v medziľudských vzťahoch akceptujeme ako pozitívnu hodnotu. To je východiskom súčasných humanistických socio – mravných teórií. Tak, ako vo všetkých sférach rozvíjania humanistických mravných procesov utvárania osobnosti i v procese rozvíjania prosociálneho správania a konania, vychádzame z hodnoty ľudskej osobnosti, úcty k nej, z jej dôstojnosti a sebaúcty. Vedomie ľudskej dôstojnosti, jej antropologický hodnotový status sa musí konkretizovať v každodennej realite medziľudských sociálnych vzťahov. To je kultúrohistorická danosť spoločného dedičstva

celého ľudstva. S prisudzovaním dôstojnosti a s jej plným rešpektovaním v každom jedincovi priamo súvisí aj sebaúcta a úcta k iným. Atribúcia, čiže prisudzovanie dôstojnosti a úcty znamená veriť, že i ten druhý už má alebo bude mať vlastnosti a postoje, ktoré v ňom chceme podporovať a pomáhať utvárať. Atribúcia sa musí zakladať na uznaní a láske. V rozvíjaní prosociálneho správania a konania je pozitívne hodnotenie iného človeka určujúcim atribútom. Proces tohoto rozvíjania je vo všetkých sférach svojho vývoja spätý s empatiou, teda schopnosťou vžiť sa do duševného stavu inej osoby, do jej spôsobu myslenia a cítenia. Toto vcit'ovanie vyvoláva psychické procesy, prostredníctvom ktorých si vie človek vyvolať obsahy myšlienok, emócií, rozličných napätí a ich súvislostí, ktoré prebiehajú v inom človeku. Medziľudské vzťahy predpokladajú vzájomnú empatiu a tá predpokladá uvedomenie si vlastného prežívania. Vžívanie a vcit'ovanie samo osebe nemožno pokladať za empatiu. Proces prežívania duševného stavu druhého môže vzniknúť na emocionálno – afektívnej úrovni. Vžívanie sa stáva empatiou až vtedy, keď osobnosť zážitok vedome spracúva a nachádza pochopenie v inom človeku.

- Kognitívna empatia sa prejavuje v procese vnímania inej osoby najmä pomocou predstavivosti a predvídania možných myšlienok

- Afektívna empatia je emocionálnou reakciou a predpokladá vcítenie sa do pocitov druhého.“ (Žilínek, 1997, s. 184 – 186).

Empatia je základom celej prosociálnosti a všetkých prosociálnych vzťahov v spoločnosti. Je to úprimné vcítenie sa do myšlienok a prežívania inej osoby. Keď majú iní ľudia problém, tak sa snažíme empaticky vycítiť a pomôcť im, aby sa zo svojej situácie dostali ľahšie s našou podporou. No niektorí ľudia častokrát svoju empatiu len predstierajú, snažia sa byť navonok tými dobrými a pomáhajúcimi, no vo svojom vnútri je im jedno, čo ten druhý prežíva a ako sa trápi. Platí to aj v empatii, keď sa s niekým tešíme z jeho dosiahnutých výsledkov a prežívame s ním podobnú radosť, ako by sme tieto úspechy dosiahli sami, ale niektorí ľudia sa tešia iba „naoko“ z úspechov iných, aby sa ukázali pred ostatnými v tom najlepšom svetle, no úspech iného človeka ich vo vnútri škrie a závidia mu.

Križová hovorí o empatii: „Námaha a strádanie pre iných, vytváranie priestoru vo svojom vnútri je pre nás prirodzené. Krátkodobo nás to síce viac ťahá k egoizmu, chceme, aby si nás niekto všimol, ocenil, no dlhodobo nás to nenapĺňa. Chceme si získať našu lásku, chceme pre niekoho žiť. O túto dialektiku ľudskej bytosti sa možno oprieť aj pri výchove k prosociálnosti. Ona je základom a motiváciou mnohých iných výchovných snažení.

Vytvára v sebe priestor pre iných, nech by boli akokoľvek odlišní od našich zaužívaných stereotypov, očakávaní, postojov či prejavov správania.“ (Križová, 2006, s. 3).

Sociálne zručnosti ako otvorená komunikácia, empatia, asertivita a schopnosť pozitívneho nahliadania na seba a na všetkých, s ktorými prichádzame do kontaktu, nám umožňujú prežívať hlboké medziľudské vzťahy.

3.1. Členenie a analýza prosociálneho správania

Vo vnútornom obsahovom členení prosociálneho správania podľa kritérií pre identifikáciu prosociálneho správania pokladáme za základné druhy altruistické správanie, pomáhajúce správanie, kooperatívne správanie. Ich spoločným znakom je realizácia činnosti v prospech iného sociálneho objektu a naopak, odlišujú sa v rozdielnych nákladoch, teda vo vlastnom zisku. Sociálny subjekt svoj vlastný záujem obetuje pri altruistickom správaní, pri pomáhajúcom znáša prirodzené náklady a kooperatívne správanie mu prináša zisk.

- Altruistické správanie predstavuje najvyšší stupeň miery prospechu vo vzťahu k iným. Vychádza z princípu „poskytnúť druhému viac ako sebe“. Jeho znakmi sú najmä prejav súcitu s ľuďmi, ktorí majú ťažkosti, radosť a vnútorné uspokojenie z obdarovania niekoho, námaha v prospech iných, akceptácia úspechu iných bez pocitu závidi. Patrí sem aj sociálna zodpovednosť, ktorá predovšetkým smeruje k pomoci človeku, ktorý je na nás závislý.

- Pomáhajúce správanie je zamerané na uspokojenie potrieb a záujmov iného jednotlivca alebo skupiny, vlastné zájmy sú v tomto prípade vylúčené. Poskytnutá pomoc v núdzi môže slúžiť aj na zlepšenie vlastného obrazu, na získanie si priateľa, na vyhnutie sa sankciám za neposkytnutie pomoci. Správanie môže byť motivované i očakávaním reciprocity. Kritériom tohto správania je „zvyšenie dobra“ inej osoby alebo skupiny.

- Kooperatívne správanie je bilaterálnym správaním, teda správaním zameraným na prospech iných i na vlastný prospech. Aj keď nespĺňa kategorickú požiadavku „iba v prospech iných“, zaraďujeme ho medzi prosociálne správanie. V bežných životných podmienkach predstavuje kooperatívnosť typický variant prosociálnosti (Žilínek, 1997, s. 181 – 182).

V dnešnom svete sa najčastejšie využíva kooperatívny druh prosociálneho správania. Je to spôsobené hlavne tým, že každý človek chce za svoje činy a konania aspoň minimálnu odmenu, chce zo všetkého aspoň niečo pre seba vyťažiť. Altruistické a pomáhajúce správanie vidíme najmä v rodinách a v sociálnych skupinách, ktoré žijú spolu dlhšiu dobu a dobre sa navzájom poznajú. Kooperatívne správanie môžeme badať najmä medzi

zamestnancami jednej firmy alebo organizácie, no prejavuje sa aj medzi samotnými firmami v snahe dosiahnuť spoločným úsilím väčší zisk.

Olivar hovorí: „Spolupráca z hľadiska pôvodnej analýzy nepatrí do kategórie prosociálnych činností. Ľahko sa pri nej dá očakávať úžitok zo strany osoby, s ktorou sa spolupracuje. Kooperácia často znamená, že si navzájom musíme pomáhať pod podmienkou vzájomnej výmeny. Táto výmena má však charakter dohody, ktorá je prosociálnosti na ťarchu. Potenciál prosociálneho správania spočíva práve vo všeobecnej schopnosti začať spoluprácu. Pomoc, služba, povzbudenie, ochota deliť sa charakterizuje iniciátora. Je to osoba presvedčená o tom, že treba urobiť prvý krok a nerozmýšľa o tom, aké výhody môžu vyplývať z danej činnosti. Preto sú nesprávne interpretácie, ktoré tvrdia, že také osoby nesú riziko, že iní ich zneužijú, a tak ich treba charakterizovať ako slabochov alebo submisívne osobnosti. Naopak treba povedať, že tieto osoby majú črty asertívnej, kreatívnej a iniciatívnej osobnosti. Dotyčná osoba musí vedieť, kedy a ako sa obetuje v prospech iného, musí byť slobodná a asertívna. Jej konanie nesmie byť dôsledkom vlastnej slabosti a nedostatočnosti, ale ani dominancie či vynucovania zo strany niekoho iného. V každom prípade určitú mieru moci získava ten, kto pomáha. To je dôležitý aspekt, ktorý treba brať do úvahy medzi nevýhodami prosociálneho konania pre prijímateľa.“ (Olivar, 1992, s. 156).

Pri kooperácii môžu nastať dva prípady. Prvý vtedy, keď pomáhame iným ľuďom z čisto nezištných dôvodov, keď za to neočakávame žiadnu odmenu alebo iné výhody. Keď vidíme človeka, ktorý má nejaké problémy, prvýkrát v živote a je veľký predpoklad, že ho už nikdy nestretne, tak tento typ spolupráce je bezpochyby prosociálny, lebo neočakávame za to žiadnu odplatu, ale naším úsilím je pomôcť človeku v núdzi bez myšlienok na vlastný prospech. Druhý prípad nastáva vtedy, ak vstupujeme do spolupráce s tým, že pomôžeme niekomu, no už dopredu máme „vypočítané“, že z tejto spolupráce vyjdeme s nejakým ziskom.

Podľa Olivara sa prosociálne správanie, tak ako aj postoje, dá naučiť a zdokonaľovať: „Zároveň sa môže ovplyvniť všetko, čo môžeme nazvať autentická a altruistická motivácia. V terminológii prosociálnosti sú najdôležitejšie pojmy zvnútornené normy a osobné hodnoty. Čiastočne sú vytvorené kognitívne. Často sú to hodnoty, ktoré platia v spoločnosti, do ktorej jednotlivec patrí. Človek si ich môže vytvoriť aj sám osobne. Normy a hodnoty môžu byť rôzne u jednotlivých osôb a tiež sa líši miera dôležitosti, ktorá sa im pripisuje. Skutočnosť, že jednotlivec je vystavený pôsobeniu určitých noriem, ktoré súvisia s prosociálnosťou a altruizmom, však sama osebe nestačí ako motivácia pre

altruizmus. Väčšina jednotlivcov si zvnútornila množstvo rôznych hodnôt a dodržiavala rozličné normy, pričom niektoré sú svojou podstatou morálne, iné nie. Niektoré osobné ciele sú špecifické pre jednotlivca, iné môžu byť všeobecnejšie. Sú jednotlivci, ktorých cieľom je spoločenské uznanie alebo materiálne výhody. Osobné ciele sú do určitej miery kognitívneho charakteru v tom zmysle, že sú založené na množstve predstáv alebo kognitívnych asociácií. Znamená to, že osoba, pre ktorú je osobný cieľ pomáhať iným, zhodnotí toto pomáhanie a ich dobro ako pozitívnu hodnotu, ale ich vrtochy bude pokladať za neželateľné. Niektoré sociálne normy spájané s prosociálnym správaním môžu viesť k značne altruistickému správaniu z hľadiska postojov a motívov. Norma reciprocity, ktorá sa viaže na princíp, že „treba si láskavosti vymieňať alebo treba ich recipročne oplácať“, pravdepodobne nepovedie k zvnútorneniu altruistických postojov. Osoby, ktoré sa riadia podľa tohto pravidla, druhým pomôžu preto, lebo už od toho druhého získali výhody. Na druhej strane norma sociálnej zodpovednosti, podľa ktorej treba pomáhať človeku v núdzi a tým, ktorí sú na nás závislí, môže ľahšie vyvolávať altruizmus. Keď si túto normu zvnútorníme, „konáme v prospech toho druhého nie preto, aby sme získali spoločenské uznanie a materiálne výhody.“ (Olivar, 1992, s. 153 – 155).

Každý z nás sa narodil do prostredia, ktoré vyznáva určité hodnoty. V našej kultúre sú tieto hodnoty vo veľkej miere v každej rodine rovnaké, ale niektoré sa líšia v malých detailoch. Konanie, ktoré môže v jednej rodine znamenať úplne normálny a bežný prosociálny čin založený na nezištnej pomoci, sa v inej rodine môže pokladať za ojedinelý skutok, ktorý nemá dieťa v takej miere zvnútornený a očakáva zaň nejaký druh odmeny. Vzájomnou interakciou rodín môžu deti, ale aj rodičia, odpozorovať od seba tieto dobré zvyky a naučiť sa ich a postupom časom sa stanú bežné, bez nároku na odmenu, aj pre tu druhú stranu, ktorá za ne čakala výhody.

3.2. Potreba „výchového spoločenstva“

Manninovej pohľad na výchovu: „Výchova je najcieľavedomejšie a najorganizovanejšie utváranie, kultivácia a vedenie ľudí. Jej teória spočíva v orientácii, utváraní a rozvíjaní požadovaných kvalít osobnosti a vytváraní zodpovedného systému všetudských hodnôt v kontexte poznávania základných oblastí kultúr s internacionálnym a funkcionálnym pôsobením. Je to riadené a zámerné pôsobenie na jedinca a sústreďuje sa na procesy učenia a socializácie, cieľom ktorých je dosiahnuť pozitívne zmeny v jeho vývine. Okrem individuálneho významu výchovy sa zdôrazňuje sociálna nutnosť výchovy, ktorou sa

jedinec pripravuje na plnenie spoločenských úloh, ktorými sa v budúcnosti zapojí do spoločnosti.“ (Manninová, 2008, s. 10 – 11).

Lencz o vzťahoch vychovávateľ – žiak: „Klasická pedagogika stavala na vzťahoch vychovávateľ – žiak. Učiteľ bol výlučne nositeľom múdrosti, subjektom pedagogického pôsobenia, žiak bol vlastne iba jeho pasívnym objektom. Ak uznáme, že výchova je rozvíjaním vlastností, ktoré potenciálne v dieťati existujú, potom je najdôležitejším faktorom výchovy žiak. Moderné výskumy to potvrdili a poukázali na skutočnosť, že žiaci a ich vzájomné vzťahy podstatne ovplyvňujú výchovný proces. Preto je v moderných výchovných projektoch prvoradým výchovným prostriedkom vytvoriť spoločenstvo, ktorého členovia si navzájom pomáhajú. Ak má učiteľ sám vychovávať tridsať detí, jeho úsilie prinesie len malé výsledky, no ak vytvorí „výchovné spoločenstvo“, jeho žiaci sa stanú jeho spolupracovníkmi, čím sa jeho sily znásobia. Žiaci efektívne pracujú, pomáhajú si a učia sa zodpovednosti pri rozhodovaní. Lepší žiaci sú poverení starostlivosťou o iných a skúsenosti potvrdili, že sa správajú k nim viac altruisticky. Pri vytváraní takéhoto spoločenstva je dobré hovoriť so žiakmi ako so seberovnými, zapojiť ich do vytvárania pravidiel, ktoré platia v triede, učiteľ by mal byť otvorený voči potrebám a návrhom žiakov a viesť ich viac k spolupráci ako k súťaživosti.“ (Lencz, 1992, s. 17 – 20).

Keď sa učiteľ postaví k výchove svojich žiakov tým spôsobom, že bude na nich tvrdý a nebude chcieť pripustiť žiadny kompromis alebo dohodu a bude od nich vyžadovať len to, aby ho počúvali a boli ticho, tak v tomto prípade nemôžeme hovoriť o prosociálnej výchove. Základom všetkého je vytvorenie a udržiavanie dobrých vzťahov medzi žiakom a učiteľom a medzi žiakmi samotnými. Keď si deti v triede navzájom pomáhajú, tak výsledky tohto výchovného procesu a aj samotné študijné výsledky budú určite lepšie, ako keby v triede panovala nezdravá súťaživosť, keby si tí múdrejší robili posmech z horších známok tých priemerných.

Lencz hovorí o súťaživosti: „Výskumom sa dokázalo, že súťaživosť nie je ideálny výchovný prostriedok. Snaha vyniknúť nad ostatnými môže vybičovať výkony skupiny žiakov, ale podporuje skôr egoizmus ako prosociálnosť. Deti sú pripravené o radosť zo spolupráce. Podľa skúseností učiteľov vo výberových triedach často vyrastajú mladí géniovia, no vzťahy medzi nimi bývajú horšie ako medzi priemernými žiakmi. Napriek tomu má súťaživosť aj pozitívne stránky a učiteľ by sa ich nemal celkom vzdať. Pri súťaživosti je dôležitá asertivita, ale taká, ktorá je zameraná na užitočnú motiváciu, na obranu vlastných ideí a argumentov, využívajúc pri tom silu a intenzitu, rešpektujúc

sebaúctu a vzájomnú úctu k partnerovi Pri zachovávaní určitých podmienok môže byť súťaž skutočným prínosom:

- viac ako súťaživosť zdôrazňovať a hodnotiť spoluprácu
- dbať na dodržiavanie pravidiel
- vytvoriť také podmienky, aby mohol mať každý žiak zážitok z úspechu
- nedopustiť, aby sa nadaní žiaci sústredili len na seba, ale viesť ich k tomu, aby pomáhali slabším.“ (Lencz, 1992, s. 19 – 20).

Podstatu morálky učiteľského povolania utvárajú určité požiadavky a hodnotové súdy, pravidlá i normy plniace regulatívnu funkciu v správaní učiteľa v jeho profesionálnej činnosti. Tak ako každý druh profesijnej etiky má svoj konkretizačný rozmer, svoje špecifické črty a zvláštnosti zodpovedajúce historickým tradíciám a dobovým realitám, tak to platí aj o učiteľskej etike. Jej podstata, štruktúra, princípy sa určujú tou sociálnou realitou a funkciou, ktorú plnia učители v spoločenskom živote. Hlbšie zdôvodnenie učiteľskej etiky nachádzame v humanistickom učení o výchove a vzdelávaní, o kultúrnom a mravnom rozvoji ľudskej civilizácie a osobnosti človeka, v humanistickom poňatí vied o výchove človeka a rozvíjaní aplikačných a profesijných rovín etiky. Učiteľskú etiku vo svojej podstate možno skúmať ako špecifický prejav všeobecného postavenia morálky v podmienkach učiteľovej profesionálnej činnosti. Z jednej strany učiteľská etika v morálnom rozmere generalizuje skúsenosťami vypracovaný systém profesionálnych činov a konaní, ale aj požiadaviek a pravidiel správania učiteľa, jeho vzájomných vzťahov s prostredím. Z druhej strany umožňuje optimalizovať z morálneho hľadiska vzájomné pôsobenie učiteľa na vnútorný svet žiaka a na vzťahy v celom sociálnom prostredí jeho pôsobenia.

Učiteľská etika má svoj rozmer normatívnosti. Normy učiteľskej etiky sa vytvárajú v procese pedagogickej práce z potreby regulovať správanie učiteľa ku všetkým ľuďom, s ktorými sa stýka a rozvíja svoje vzťahy v intenciách svojich kompetencií. Etická dimenzia učiteľskej profesie je vo svojej podstate nenahraditeľná a v integrite s odbornou profesijnou oblasťou tvorí základ v kreovaní učiteľských kompetencií a spôsobilostí k zodpovednému výkonu tohto povolania. Učiteľ sa má správať tak, aby prispieval v najvyššej možnej miere k rozvoju a celkovej kultivácii osobnosti žiaka. Poslaním učiteľa v spoločenskom meradle a kritériom mravnosti jeho odbornej profesijnej činnosti a jeho celej osobnosti je služba človeku v jeho životnej kultivácii, slúžiť spoločenskému dobru, pokroku a šťastiu ľudstva.

Eticko – personálna rovina osobnosti učiteľa je významná a predpokladovo určujúca pre výkon jeho profesie. Urobiť deskripciu ideálneho učiteľa by bolo veľmi obtiažne, abstraktné a v realite života málo životné. Neexistuje iba jediná kombinácia osobnostných znakov, ktorej výsledkom by bola učiteľská spôsobilosť. Hovoríme skôr o pozitívnych vlastnostiach a mravných kvalitách, ktoré sú relevantné a dominantné pre dobrého učiteľa. Úsilie o blaho žiaka, láska k deťom, akceptácia dieťaťa a prejavovanie náklonnosti k nemu, zodpovednosť, spravodlivosť a profesionálny takt sú vlastnosti, ktoré by mohli charakterizovať ideálneho učiteľa. Učiteľ by mal mať s deťmi pozitívny vzťah, altruistický postoj a prejavovať záujem o ich prácu. Mravný status učiteľa v relácii k učiteľskému kolektívu a k žiakom sa prejavuje v autorite. Učiteľ má svoj základný základ autority formálnej, čo vyplýva z jeho hierarchickej sociálnej pozície a autoritu neformálnu, ktorá vyplýva zo slobodného uznania prevahy a roviny odborno-profesijnej a étosu jeho povolania, pozitívneho hodnotenia v socio – mravnej rovine. Autorita učiteľa v neformálnej, prirodzenej humanistickej pozícii je podmienená a určovaná jeho vlastným ľudským rozmerom, mravným osobnostným statusom, kultúrou správania, identifikáciou sa s učiteľskou profesiou. Učiteľ by mal zaujímať aktívnu životnú pozíciu, pozitívny vzťah k životu, integrovať v sebe a transferovať vo svojej činnosti humánnosť, mravnosť, kultúrnosť, múdrosť, vzdelanosť a dobrotu. Autorita získaná na základe svojich vedomostí, spôsobu ich odovzdávania žiakom a priateľských vzťahov v triede je oveľa viac oceňovaná deťmi a aj rodičmi ako tá, ktorá je získaná tvrdým vystupovaním a spôsobom výchovy, „nedotknuteľnosťou“ a neprístupnosťou učiteľa k svojim žiakom.

Gluchmanov pohľad na učiteľskú profesiu: „Učiteľská profesia má svoj morálny rozmer široký a mnohodomenzionálny. Požiadavky, pravidlá a hodnoty správania vytvárajú určitý normatívny rámec etického kódexu pre učiteľa. V konkrétnych morálnych požiadavkách na profesiu učiteľa sú špecificky vyjadrené všeobecné princípy morálky určujúce podstatu mravných noriem v edukatívnej realite. Normy a požiadavky učiteľskej etiky sa utvárajú v procese pedagogickej práce z potreby regulovať správanie učiteľa ku všetkým ľuďom, s ktorými prichádza do styku, a tiež regulovať vzťahy v celej edukácii. Normy učiteľskej etiky regulujú zložitý systém ľudských vzťahov učiteľa, do ktorých vstupuje vo svojej profesii. Poznanie a osvojenie si požiadaviek a určitých mravných normatífov môže napomáhať účinnej mravnej kreativizácii učiteľovej osobnosti. Učiteľ však nie je vykonávateľom príkazov a zákazov v kriteriálnom určení mravných normatífov, ale je slobodnou osobnosťou s vlastnou akceptáciou a prijatím zodpovednosti a tvorivého rozvíjania svojho mravného profesijného statusu.“ (Gluchman, 1998, s. 183 – 191)

Vo výchove a vyučovaní spred niekoľkých desiatok rokov sa striktno dodržiaval taký model výchovy, že učiteľ bol jednoznačnou autoritou, vyučoval tvrdým spôsobom a takmer vôbec sa nedá hovoriť o komunikácii medzi učiteľom a žiakom na tej úrovni, že by žiak svojmu pedagógovi oponoval alebo debatoval s ním. Dnes sa učiteľ pýta na názory svojích žiakov, rozoberá s nimi jednotlivé témy a živo s nimi diskutuje nielen o veciach, ktoré sa týkajú samotného vyučovania. Je treba podporovať nadaných žiakov, ale v takej miere, aby tí priemerní neboli a necítili sa zanedbávaní a menejcenní.

Existencia kolektívnej prosociálnosti sa nedá poprieť. To znamená existenciu kolektívnych prosociálnych činností alebo charakteristík skupín, kolektívov alebo národov, ktoré sú pre ne typické a dajú sa identifikovať v ich koreňoch, zvykoch, tradíciách, prísloviach a porekdlách, histórii, inštitúciách, vynikajúcich osobnostiach pre svoju prosociálnosť a pre svoju občiansku statočnosť. Existencia týchto modelov spolužitia nám umožní skúmať a zamerať sa na vzájomnú pozitívnu interakciu medzi skupinami, a tak vďaka obrovským možnostiam týchto modelov pri výuke a vzdelávaní môžeme pomáhať vytvárať a upevňovať prosociálne skupinové správania a zvyšovať pozitívnu identitu takých skupín. Umožňuje to senzibilizácia, ktorá predpokladá znalosť, a vplyv, ktorý má pripisovanie pozitívnych vlastností. Tá najviac podporuje šírenie prosociálnosti vo vzťahu k sebe ako aj smerom k iným. Už v malej skupine môžeme pozorovať internú prosociálnosť, ktorá podporuje súdržnosť všetkých alebo väčšiu vnútornú integráciu aj tých členov, ktorí sa nachádzajú na okrajových alebo vonkajších pozíciách. Možno tiež pozorovať medziskupinovú prosociálnosť, ktorá sa prejavuje vo výlučne prosociálnych akciách celej skupiny voči iným skupinám. Tieto dve dimenzie prosociálnosti, teda vnútri skupiny a medzi skupinami, sú veľmi dôležité pre chápanie javu kolektívnej prosociálnosti. Rodina v súčasnej spoločnosti poskytuje veľmi ilustratívny príklad niektorých základných črt prosociálnosti v skupine. Vie vytvoriť komunitu, v ktorej jednotlivec vďaka prosociálnej láske môže byť hodnotený viac ako prislúcha jeho vlastnostiam alebo užitočnosti. Jednotlivci nie sú navzájom konkurentmi a v dôsledku tejto harmónie prosociálnych vzťahov sa môže rodina premeniť na skutočný stimulátor spoločenských zmien. Preto treba vzťahy budovať horizontálne, aby všetci členovia rodiny mali skutočne možnosť preberať úlohy, rozdeľovať úlohy a zúčastňovať sa na rozhodovaní v rámci rodiny. Táto možnosť zapájať sa, ktorú majú aj najmenší členovia rodiny, spôsobí, že sa u nich bude vyvíjať otvorená osobnosť, pripravená uplatňovať toto svoje právo aj v inom spoločenskom prostredí. Mimoriadne dôležité je kolektívne poznanie pravidiel, noriem, cieľov, hodnôt, ktoré podmieňujú riadne fungovanie rodiny. Musia byť pre členov rodiny

explicitné, aby ich mohli účinne riadiť, To znamená, že všetci členovia rodiny budú môcť postupne prispievať k zániku nepotrebných pravidiel a súčasne spoluvytvárať nové, ktoré lepšie vyhovujú danej etape vývoja rodiny alebo spoločnosti. Tým získajú vedomie, že je možné zvládnuť a usmerňovať vzťahy a situácie.

Jeden zo spôsobov, ako prejavovať svoju osobnú prosociálnosť, je vytvárať skupiny alebo sa k nim pridávať, aby vykonávali určité činnosti. Naše sociálne úlohy súvisia predovšetkým s našou sociálnou rolou. Rolové aktivity podľa vedeckej definície nesúvisia s prosociálnosťou. Ale z hľadiska optimalizácie niet pochyb, že úlohy možno vykonávať rôznymi spôsobmi, napríklad neosobne, chladne a s odstupom alebo s veľkou motiváciou a kvalitne.

Olivar o prosociálnosti: „Prosociálne správanie nemožno chápať len v lineárnom a jednoduchom zmysle, nech už ide o medziľudské vzťahy, vzťahy v skupine, kolektíve alebo spoločnosti. Musíme teda mať na zreteli ako kolektívnu prosociálnosť, tak aj komplexnú prosociálnosť, do ktorej pristupujú aj ďalšie prvky, ktoré nie sú vždy blahodárne. Existujú jednoduché prosociálne činy, v ktorých vystupujú len autor a prijímateľ, pričom ten druhý má zreteľný úžitok. Na rozdiel od toho, pri komplexnej prosociálnosti máme na mysli činy, ktoré okrem pozitívneho prosociálneho vzťahu medzi vykonávateľom a prijímateľom implikujú aj tretieho. To môže byť osoba, kolektív, spoločenský cieľ a nemusí byť vždy prijímaný priaznivo. V skutočnosti praktický život spoločnosti, vzhľadom na svoju mnohorakosť a množstvo vzťahov, neustále a často zapája „tretieho“. Vyšší stupeň komplexnosti sa prejavuje v prosociálnom správaní osôb alebo skupín, ktoré vychádzajú z otvorených a vedomých kognitívnych poznatkov komplexnosti vzťahov, mnohorozmernosti spoločnosti a majú na zreteli často proti sebe stojace potreby zainteresovaných strán, snažia sa reagovať na všetky, podľa možnosti ich neredukovať a vyhnúť sa možným negatívnym účinkom prosociálnych skutkov na iné osoby alebo skupiny. Komplexným prosociálnym konaním by sme mohli nazvať také konanie, v ktorom je prítomný určitý stupeň niektorých znakov, ako je pluralita jednotlivcov, zasahovanie tretieho, špecifická rôznorodosť prijímateľov, výskyt a zasahovanie neprosociálneho správania v prosociálnom konaní. Príchod tretieho hlboko zasahuje do prosociálneho skutku. Tento aspekt nám dovoľuje tvrdiť, že trojuholníkový vzťah je vždy zložitý. Často sa tu vyskytuje jav, ktorý môžeme nazvať paradoxom prosociálneho činu. Patria sem činy, ktoré sú v podstate vykonané ako prosociálne pre určitých prijímateľov, ale v skutočnosti sú agresívnymi činmi pre niekoho tretieho.“ (Olivar, 1992, s. 173 – 179).

3.3. Prijat' človeka takého, aký je

Lenczova teória o akceptácii dieťaťa: “Predpokladom výchovy je akceptácia dieťaťa a prejavovanie náklonnosti k nemu. Je to motivované presvedčením, že dieťa je nesmierna hodnota a úlohou učiteľa je túto hodnotu objaviť a rozvinúť. Prijat' dieťa znamená prijať ho také, aké je a nepodmieňovať pozitívny vzťah k nemu splnením nejakých podmienok, ako je dobré správanie alebo dobrý prospech. Takýto vzťah rodičov a vychovávateľa k deťom priaznivo ovplyvňuje účinnosť výchovy, lebo podporuje receptivitu dieťaťa a vzbudzuje u neho dôveru k iným ľuďom. Prijímanie a náklonnosť rodičov a vychovávateľov podporuje účinnosť všetkých ostatných výchovných zásahov a nástrojov, má blahodárny vplyv na celú výchovu. Je prvou podmienkou dobrej rodinnej atmosféry. Prijatie dieťaťa je niekedy zložitá záležitosť, najmä vtedy, ak nezodpovedá očakávaniam rodičov alebo vychovávateľov. Tieto očakávania bývajú niekedy egoistické, motivované vlastným pohodlím alebo ctižiadosťou. Okolnosť, že dieťa „spôsobuje starosť“, nemusí byť známkou charakterových chýb alebo nedostatku schopností. Práve deti, z ktorých neskôr vyrastú tvorivé a aktívne osobnosti, mávajú v škole aj vo vlastnej rodine problémy, lebo vyčnievajú z radu.“ (Lencz, 1992, s. 21 – 23).

Dieťa sa narodí na tento svet s určitými predpokladmi, ale aj s chybami. Jeho predpoklady treba rozvíjať najskôr v rodine, potom v škole a neskôr už si ich dospelý človek rozvíja sám podľa svojich možností, ktoré sa mu v živote naskytnú. Nedostatky, ktoré dieťa má, sa do určitej miery dajú eliminovať alebo úplne odstrániť, no niektoré horšie vlastnosti, s ktorými sa narodí, sa dajú „vymazať“ len v malej miere. Musíme sa naučiť s takýmito vlastnosťami iného človeka žiť a akceptovať ich, no postupom času sa možno tieto jeho vrodené chyby úplne vytratia alebo sa ich naučíme akceptovať tak, že nám ani iným ľuďom nebudú vôbec prekážať a zabudneme na ne. Na tieto vlastnosti, ktoré nie sú žiaduce pre život dieťaťa v spoločnosti, sa snažíme často poukazovať a primeraným spôsobom vysvetliť dieťaťu, že toto jeho konanie obmedzuje alebo dokonca ohrozuje iných a častokrát sa stane, že toto naše vysvetľovanie sa stretne u dieťaťa s pochopením a časom úplne zmizne zo správania dieťaťa, ktoré sa začne správať viac empaticky a začne mu záležať na dôsledkoch jeho správania.

Olivar hovorí o empatii: „Empatia v zmysle humanistického prístupu znamená prijať druhého. Kto načúva, môže v niektorých okamihoch intenzívne chápať to, čo si druhý myslí, cíti a po čom túži a vytvárať s ním životný súlad. Vzájomná empatia pôsobí psychoterapeuticky, utvára základy autentickej sociálnosti, ktorá vylučuje zárodoky násillia alebo agresivity a utvára jednotu ako silu, ktorá buduje trvalé záväzky spolupráce,

solidarity a priateľstva. Vďaka úsiliu toho, kto počúva, rozprávajúci nevníma odlišnosť, vzdialenosť, kontrast. Cíti skôr podobnosť a blízkosť. Aj keď je to skúsenosť, ktorú sme pri rôznych príležitostiach nadobudli všetci, prekvapuje neznalosť o tejto možnosti zlepšenia sociálnych vzťahov. Je dôležité často prežívať túto skúsenosť, snažiť sa o silnú empatiu a vžívať sa do postavenia druhého bez toho, že by sme ho posudzovali. Niektorí by si mohli myslieť, že prijatie znamená podriadenie sa alebo závislosť. Nie. Autentické prijatie je čosi veľmi aktívne, pretože predpokladá schopnosť usilovať sa o pochopenie druhého a jeho životných okolností a zaujímať sa o neho tým, že ho prijímame a chápeme a to obohatí naše „ja“ a sebavedomie. Ak sa presvedčíme, že v úsilí o decentráciu, o zdanlivú stratu vlastného „ja“, nielenže nejde o žiadnu stratu, ale vlastné vedomie a sebaistota sa obohacujú, pravdepodobne budeme ochotnejší načúvať, než impulzívne rozprávať a reagovať.“ (Olivar, 1992, s. 98 – 99).

Ak sme empatickí, neznamená to naše podriadenie sa. Ide o to, že sa naučíme počúvať, vnímať a „čítať“ iných ľudí a budeme pre nich prospešní svojou empatiou voči nim alebo len svojou prítomnosťou vtedy, keď to potrebujú. Empatia je sčasti prirodzenou súčasťou správania sa každého človeka, no každý ju má rozvinutú inak. Niektorí ľudia sú až príliš empatickí a niektoré veci, ktoré by si nemuseli brať až tak k srdcu a tak hlboko ich prežívať, ich častokrát možno až zbytočne deprimujú a na nejaký čas dokonca až pripravujú o chuť do života. Iní zase berú s nadhľadom aj také veci, kde je namieste pozastaviť sa pri nich, popremýšľať a dať najavo svoju empatiu.

3.4. Reakcia na negatívne javy

Na otázky disciplíny majú odborníci rôzne názory. Paleta názorov a prístupov siaha od experimentov s antiautoritatívnou výchovou až po vynucovanie železnej disciplíny za každú cenu. Literatúra však jednoznačne hovorí, že časté používanie tvrdých techník usmerňovania, najmä fyzicky agresívnych, neprispieva k rozvoju prosociálnych tendencií, ale práve naopak, rozvíja v deťoch agresivitu. Morálne hodnoty, normy, požiadavka pomáhať iným majú charakter povinnosti. Z toho vyplýva, že keby sa tieto hodnoty iba vyžadovali, mohlo by to vyvolať odpor. A ak sa navyše tvrdo vymáhajú, tak dôsledky budú škodlivé. Táto tendencia odporovať, ak sa raz vyvolala a udržia, môže sa zmeniť na trvalý postoj, ktorý sa zovšeobecní aj na iné situácie a podnety. Môže vyvolať aj trvalú poruchu osobnosti. Iné je, keď vychovávateľ vysvetlí následky nesprávneho správania, a tým usmerní pozornosť dieťaťa na ublíženie spôsobené inému dieťaťu. V tomto prípade podporuje zásah vychovávateľa empatiu a prosociálnosť. Táto stratégia reagovania na

negatívne javy pri strednej úrovni posilňovania, kombinovaná s dobrým prijatím a uznaním dieťaťa, je priaznivejšia pre kladnú orientáciu detí voči ich kamarátom. Táto tzv. induktívna disciplína značí usmerňovanie pozornosti dieťaťa na dôsledky jeho činnosti pre iné dieťa. Má poznávaciu aj citovú zložku, podporuje schopnosť vcítiť sa, čo je základným predpokladom prosociálneho správania. Keď dieťa udrie svojho kamaráta, nepovieme mu, že je zlomyselný bitkár, surovec, ale poukážeme na to, že to spôsobilo bolesť a vysvetlíme mu, že sa to nemá. Jednou z príčin agresívneho správania detí je, že nepoznajú a nemali príležitosť si osvojiť stratégiu riešenia konfliktov bez násilia. Preto pri vhodnej príležitosti si s ním pohovoríme o spôsobe riešenia konfliktov (Lencz, 1992, s. 29 – 32).

Každý učiteľ a ten, čo vychováva, by sa mal naučiť zvládať negatívne javy, postoje a správanie, tých, ktorí sú mu zverení. Reakcia na negatíva je u vychovávateľa veľmi dôležitá, lebo dieťa si túto reakciu zapamätá a na základe toho neskôr koná. Učiteľ alebo rodič by mali svojim žiakom a deťom vysvetľovať ich zlé správanie tichým prejavom, na základe rozhovoru. Dieťa lepšie pochopí, že nemá robiť zlé veci vtedy, keď mu to vychovávateľ vysvetlí príjemným hlasom, že toho druhého, ktorému urobil niečo zlé, to bolí, ako keď bude neustále na neho kričať. Keď vznikne priateľská atmosféra, ktorá je založená na dôvernom vzťahu medzi učiteľom a žiakom, tak to veľmi priaznivo ovplyvní celý vyučovací proces. Pedagógovia v dôsledku strachu, že prídu o svoju autoritu a že im začnú deti „skákať po hlave“, sú veľmi prísni a vystupujú neprirodzene autoritatívne. Keď učiteľ uplatňuje induktívnu disciplínu, nehrozí nebezpečenstvo, že by žiaci jeho dôveru zneužívali. Študenti si ho vážia a akceptujú ho v jeho role učiteľa a to je tá najlepšia autorita, ktorá nie je vynucovaná strachom. Počúvajú ho preto, lebo ho majú jednoducho radi za jeho prístup k nim. V tomto prípade sa zapája do výchovy celá skupina a nie iba učiteľ. Podmienkou plnej realizácie výchovného spoločenstva je, aby k nemu patrili aj ostatní učitelia, s ktorými žiaci prichádzajú do styku, teda aby si aj ostatní učitelia osvojili prosociálny výchovný štýl. Pre študenta je psychicky veľmi náročné, keď sa na každej hodine musí prispôbovať iným nárokom učiteľa. A ťažkým to robia hlavne tí, ktorým nie je prosociálna výchova až taká blízka a potrpia si na tvrdý štýl výchovy. Z tohto dôvodu sú vzťahy medzi učiteľmi, ich zhoda v dôležitých výchovných otázkach také dôležité ako vzťah učiteľ – žiak.

3.5. Utváranie mravnej identity osobnosti

Žilínek hovorí: „Cieľom ľudského života je stať sa človekom. Ľudskosť je aj cieľom výchovy. Jej podstatu tvorí kultivácia človečenskosti výchovným a vzdelávacím

pôsobením na ľudské individuum. Rozvoj ľudskej osobnosti ako celistvej a autentickej bytosti je vo svojej základnej humanistickej podobe hlboko mravným procesom. Byť človekom znamená byť mravne rozvinutou osobnosťou.“ (Žilínek, 1997, s. 61).

Často počúvame, že pedagogika, špeciálny odbor, ktorý sa zaoberá výchovou, má dva predmety, a to výchovu a vzdelanie. Keď hovoríme v súvislosti so školskou výchovou o výchove popri vzdelaní, zvyčajne sa tým myslia dva druhy cieľov: Vzdelávacie ciele sa skôr týkajú vedomostí, ciele výchovné zase pestovaním mravnej stránky osobnosti. Vzdelaný človek sa nemusí označovať za človeka mravne dobre konajúceho, ale vidíme ho ako toho, kto je vedomosťami dobre vybavený. A človek bez hlbšieho vzdelania môže byť zase vychovávaný k mravnému konaniu. Vzdelanie akoby skôr apelovalo na rozum, výchova na vôľu, vzdelanie sa podieľa skôr na vedení, výchova zase na činnosti (Palouš, 1991, s. 29).

Podľa Gluchmana je utváranie mravnej osobnosti procesom komplexným, zložitým, dlhodobým. Zahŕňa širokú sféru socializačných a personalizačných funkcií výchovného procesu. Cieľovým zameraním je utvorenie autoregulatívneho mravného systému v každej osobnosti. Iba tak možno vytvoriť a umocniť vlastnú identitu človeka, byť sám sebou, autentickou osobnosťou (Gluchman, 2000, s. 149).

Žilínek hovorí, že mravná dimenzia rozvoja osobnosti je bytostne spätá s prosociálnosťou: „Predstavuje etickú hodnotu sociálneho správania človeka, prejavujúcu sa v medziľudských vzťahoch. Humanistická podstata nášho bytia sa prejavuje v rozvinutosti medziľudských a sociálnych vzťahov. Odovzdávaním sa inej osobe nadobúda človek vyššiu úroveň vlastnej sebareflexie. Vo vzájomných vzťahoch sa prejavuje naša identita. Vzájomné mravné porozumenie, ktoré v značnej miere závisí od kultivovanosti mravného cítenia, je najdôležitejším subjektívnym faktorom, zabezpečujúcim skutočný humánný súcit človeka k človeku. Vzájomné mravné porozumenie sa opiera o hlboký humánný súcit, takt a jemnosť, schopnosť cítiť s iným. V osobnostnej hodnotovej mravnej štruktúre súvisia so súcitom také vlastnosti, ako veľkodušnosť, žičlivosť, ohľadupnosť, veľkorysosť, štedrosť, šľachetnosť. Tieto vlastnosti prejavujú svoj axiologický status v tom, že v rámci medziľudských a sociálnych vzťahov človeka k človeku umožňujú do značnej miery meniť zámery a dôsledky konania.“ (Žilínek, 1997, s. 177).

Bez minima sociálne prijímaných noriem, bez akéhokoľvek étosu, nie je možné, aby sociálny útvar plnil svoju úlohu. Humanita je v sociálnom priestore možná len vtedy, keď osoby dokážu prejavovať záujem svojím vlastným presvedčením vo svedomí. Podmienkou dôstojného ľudského spolužitia vo všetkých oblastiach spoločnosti je prechod od morality

k mravnosti. Aspoň minimálna miera mravnej identity je vo všetkých sociálnych útvaroch potrebná a závisí od povahy sociálneho útvaru (Anzenbacher, 2001, s. 107 – 108).

Otázka identity človeka sa stáva centrálnym filozofickým, teologickým, etickým, psychologickým, pedagogickým problémom súčasnosti. S identitou sa spája cieľ ľudského vývoja a snaženia. Je spätá s hľadaním jedinečnosti svojej osoby. Po celý život je človek na ceste k svojej identite. V jeho ľudskom bytí sú potenciály a základy, aby sa stal aj pomocou výchovy a vzdelania človek subjektom, sám sebou. Jeho subjektívna, osobná substancia je identitou vlastného ľudského „ja“. Predstavuje kategóriu základnej ľudskej podstaty. V rovine autentického ľudského bytia kategória osobnej identity človeka súvisí s vlastným bytím, sebadefinovaním, s atribúciou hodnotových štruktúr, kvalít a vlastností v procese tvorby svojej integrity (Michajlov, 2000, s. 34 – 35).

Človek si svoju identitu autentizuje. Ako duchovno – sociálna bytosť si neustále uvedomuje a prežíva svoju vlastnú existenciu. Sebaakceptuje, pozoruje a hodnotí seba, svoje správanie a konanie vo vzťahu k vlastným morálnym kritériám a vlastnému hodnotovému systému. Schopnosť uplatnenia tohto hodnotového systému samostatným regulovaním, riadením a kontrolou svojich činov je prejavom mravnej autonómie osobnosti. V jej štruktúre najpodstatnejší funkčne a hodnotovo najvýznamnejší článok predstavuje mravné svedomie človeka.

Identita vo svojom morálnom rozmere u osobnosti je založená na pocite, že naše rozhodnutia sú zmysluplné a zároveň konzistentné s hodnotami k vlastnej subjektivite a s očakávaniami v sociálnom okolí. V tomto smere je významné v procese mravného rozvoja osobnosti operacionalizovať takými stratégiami a postupmi, ktoré napomáhajú umocňovať zodpovednosť morálneho subjektu za dôsledky vyplývajúce z jeho konania a správania. Medzi mravne kladnými motívmi a užitočnými výsledkami nachádzame zložitý proces pretvárania zámeru, prežívania vyjadreného v snahe, chcení, túžby, žiadosti. Tieto kvality charakterizujú mravný status osobnosti, schopnosť vlastného sebaurčenia, mravného rozhodovania, vlastnej percepcie a interpretácie zmyslu vecí a javov skutočného života (Michajlov, 2000, s. 40 – 43).

Diatkovo vysvetlenie prosociálnosti: „V prosociálnom správaní donedávna dominovala etika noriem a z nich odvodených povinností. Za prosociálne sa považovalo iba také správanie, ktoré osožilo niekomu inému, nie však človeku, ktorý sa takto správa. Zúžila sa iba na charitatívne činnosti, ktorých subjekty nielenže nie sú za svoje počínanie odmeňované, ale žiadnu odmenu ani neočakávajú. Ale naopak, čosi z toho, čo im prináleží, „obetujú“ iným, „potrebnejším“, bez nároku alebo nádeje na protislužbu. Je evidentné, že

za prosociálnosť nášho konania nevd'áčime iba vonkajším tlakom, ale že je motivované predovšetkým potrebami, ktoré nadobúdame ako bytosti uvedomujúce si svoju sociálnu, spoločenskú podstatu.“ (Diatka – 2005, s. 110 – 111).

V polovici 20. storočia sa psychoanalýzou človeka zaoberal Erich Fromm. Podľa neho bola významnou čťou produktívnosti človeka láska a rozum. Láska je významný atribút biofilnej orientácie a zahŕňa v sebe úsilie starať sa o niekoho alebo niečo. Je to produktívna činnosť, ktorá znamená prebúdzanie k životu a jeho obohacovanie (Fromm, 1992, s. 42).

Fromm zdôrazňuje, že podstatou všetkého života je udržanie a uskutočňovanie vlastnej existencie. Človek je súčasne tvorcom aj predmetom všetkých noriem (Remišová, 2008, s. 556).

Bez lásky sa človek nemôže stať prosociálnou bytosťou, lebo láska a náklonnosť k inému človeku podmieňuje takéto správanie, ktoré je prospešné pre celú spoločnosť. Prosociálnosť je zakorenená v každom z nás. Niektorí ju majú lepšie vyvinutú, iní zase v menšej miere. Je to prirodzená vec.

4. KOMUNIKÁCIA VO VÝCHOVE

Komunikácia na rôznych úrovniach je neoddeliteľnou, ba možno najdôležitejšou súčasťou každého výchovného procesu. Komunikovať začína každý človek hneď od narodenia so svojim okolím prostredníctvom rôznych zvukov a pohybov. Neskôr, keď sa naučíme rozprávať a počúvať, tak začíname prijímať prvé rady a poznatky od svojich rodičov, učiteľov a kamarátov. Nekomunikujeme len s ľuďmi, ktorých máme okolo seba, ale aj s celým svetom prostredníctvom novín, internetu, televízie, na masovokomunikačnej úrovni. Informácie prijaté týmto spôsobom sa musíme naučiť selektovať a vyberať si len tie, ktoré sú pre nás dôležité a potrebné. Prostredníctvom rozhovoru vysvetľujeme deťom všetky základné veci, ktoré by mali vedieť pri vstupe do nového kolektívu, pri vstupe do puberty alebo v rôznych životných obdobiach a situáciách. Vysvetľovať tieto základné veci sa snažíme zrozumiteľne, aby to dieťa ľahko pochopilo. Rodičia by mali dávať pozor na to, aké programy dieťa sleduje v televízii a aké správy si vyhľadáva na internete, lebo tieto komunikačné prostriedky dokážu veľmi veľa naučiť a môžeme nimi veľa spoznať, ale dokážu byť aj nebezpečné vo vývoji dieťaťa. Komunikácia je aj základom každého vzťahu medzi mužom a ženou. Bez každodenného rozhovoru o bežných problémoch sa treba rozprávať, lebo keď ich budeme dusiť v sebe, tak náš partner sa nedozvie, čo nás trápi a nebude nám vedieť pomôcť.

4.1. Masová komunikácia a jej historický vývoj

Poláková hovorí: „Prostriedkom masovej komunikácie sú masmédiá. Sprostredkujú verejné správy širokému publiku, ale rovnako sa využívajú aj na prenos osobných, komerčných, špecificky informačných, kultúrnych a iných správ.“ (Poláková, 2001, s. 14). Významnejšie presadenie sa prostriedkov masovej komunikácie na poli edukácie sme zaznamenali v druhej polovici 20. storočia. Spočiatku išlo o eufóriu prameniaku z vidiny maximálnej efektívnosti výučby v dôsledku objektivizácie (nahradenie človeka strojom) vyučovania, neskôr o racionálne využívanie rozhlasu, televízie a elektronických médií vo všetkých formách vzdelávania. Prostriedky masovej komunikácie treba však využívať „s rozumom“, optimálne, treba si uvedomovať ich kladné stránky, ale aj zápory. K správnej orientácii príjemcu v ponuke a optimálnom výbere medializovaných obsahov by mohla prispieť aj zámerná mediálna výchova, ktorá by sa vzostupnou náročnosťou realizovala už od najnižších stupňov inštitucionálneho vzdelávania. Postupná kvalitatívna zmena vkusu publika by kládla vyššie nároky na štruktúru a kvalitu medializovaných obsahov

a spätnoväzbovými efektmi by prispievala v konečnom dôsledku i na sebazdokonaľovanie individua a celej spoločnosti (Poláková, 2001, s. 19).

Pri skúmaní vzájomného vplyvu prostriedkov masovej komunikácie a spoločnosti uprednostňujeme kultúrny prístup. Podľa Polákovvej to znamená: „Médiá chápeme ako „kultúru“, významné je pôsobenie ich obsahu. Masmédiá a spoločnosť sú vo vzájomnej interakcii. Médiá reagujú na požiadavku spoločnosti na všeobecne prístupné informácie a zábavu, pričom súčasne podnecujú inováciu komunikačných technológií, čím prispievajú k zmenám v spoločnosti.“ (Poláková, 2001, s. 47 – 48).

Celý vývoj človeka je spätý s vývojom medziľudskej komunikácie, teda schopnosti človeka vymieňať si, zaznamenávať, obnovovať a šíriť informácie. Zdokonaľujúca sa schopnosť človeka dorozumievať sa vplývala počas dlhej histórie na vývoj kultúry, hospodárstva, civilizácie. V praveku sa ľudia dorozumievali len jednoduchými zvukmi a gestikuláciou. Bola to málo účinná forma komunikácie a mohli sa ňou odovzdávať len jednoduché informácie. Človek začal hovoriť asi 40 tisíc rokov pred naším letopočtom. So schopnosťou osvojovania slov, skladania ich do viet, osvojovania si číselných a iných symbolov, s rozvojom reči, používaním jazyka a logiky sa ľudstvo dostáva na cestu vytvárania nových, rozvinutejších foriem civilizácie. Neskôr, pri písaní, bolo dôležité, aby sa jednotlivé obrázky používali účelovo, aby mali svoj význam. To sa stalo až s rozvojom poľnohospodárstva a obchodu v Mezopotámii a Egypte 4000 rokov pred n.l. Potom Sumerovia prišli na to, že jednotlivé symboly nebudú zastupovať celé myšlienky, ale iba určité zvuky, čo bol prvý krok vo vývoji fonetického písma. Toto písmo zdokonalili Gréci, ktorí 500 r. pred n.l. používali grécku abecedu, ktorú neskôr zdokonalili Rimania. S rozvojom písma bol človek nútený riešiť aj problém záznamového média, na ktorom by správy pretrvávali. Egypťania asi 2500 rokov pred n.l. objavili spôsob výroby papyrusu, no prevratným sa však stal objav papiera, pergamenu a tlačiarenského listu (1450). V tejto epoche tlače dominovali knihy ako hlavné komunikačné médium. To už bol iba krok k tomu, aby sa správy aj prostredníctvom novín dostali k širokému okruhu čitateľov. Bol to začiatok éry masovej komunikácie, ktorá je charakterizovaná rýchlym technologickým vývojom takých komunikačných médií, akými boli film, rozhlas, televízia a nakoniec aj elektronické prostriedky masovej komunikácie.

Napriek tomu, že tlač predstavovala pomerne efektívny prostriedok šírenia informácií medzi väčšími skupinami ľudí, nespĺňala požiadavku okamžitého príjmu na veľkú vzdialenosť. S vývojom spoločnosti, rozvetvením jej sociálnych štruktúr a funkcií sa čoraz nástojčivejšie hľadal nejaký spoľahlivý prostriedok na rýchly prenos správ bez ohľadu na

vzdialenosť. Za začiatok elektronickej komunikácie možno považovať rok 1844, keď bolo uskutočnené prvé telegrafické spojenie medzi Washingtonom a Baltimorom. Od tejto doby sa prudko zdokonaľovali komunikačné technológie (Poláková, 2001, s. 20 – 30).

Jedným z účinkov novej komunikačnej technológie, o ktorom sa hovorí vo všeobecnej zhode, je tendencia k internacionalizácii masovej komunikácie. O potenciálnych dôsledkoch plynúcich z tohto trendu sa vedú mnohé diskusie. Posun smerom ku globálnej mediálnej kultúre má niekoľko zdrojov, medzi ktorými stojí za pozornosť mohutný vzrast schopnosti prenášať zvuky a obrazy za nízku cenu po celom svete, schopnosť prekračovať obmedzenia priestorom a časom a vznik globálneho mediálneho podnikania, ktorý globalizácii poskytuje organizačný rámec a potrebnú hybnú silu. Globálna komunikácia sa dá chápať ako potenciálne kultúrne obohatenie. V porovnaní s možným etnocentrizmom, nacionalizmom alebo xenofóbiou chápeme takúto globalizáciu pozitívne (McQuail, 1999, s. 137 – 139).

Viera, že médiá hrajú rolu v ranej socializácii detí a v dlhodobej socializácii dospelých je značne rozšírená, aj keď v skutočnosti je ťažké preukázať podstatu takéhoto pôsobenia. Je tomu tak preto, že ide o dlhodobý proces, a preto, že každý mediálny účinok sa ocitne v interakcii s ostatnými spoločenskými vplyvmi a s rozmanitými spôsobmi socializácie v rodinách. Téza o socializácii pôsobením médiami má vlastne dve stránky. Na jednej strane môžu médiá posilňovať a podporovať ostatné prostriedky socializácie, na druhej strane sú považované za potenciálnu hrozbu pre hodnoty, ktoré vstúpajú vychovávatelia a rodičia svojim deťom (McQuail, 1999, s. 392 – 393).

Jazyk je najdôležitejšou súčasťou každej kultúry, pretože artikuluje a homogenizuje skutočnosť spôsobom, zodpovedajúcim skúsenosti etnika, ktoré jeho prostredníctvom nielen komunikuje, ale ukladá do jeho znakového obrazu svojho sveta aj seba samého. V jazyku je zakódovaná sociogenetická informácia, bez ktorej sa dieťa nemôže stať človekom. Je prostriedkom symbolického usporiadania sveta a skúseností s ním, prostriedkom zvládania záplavy skúseností, ktoré dieťa musí získať a rovnako je médium uchovávaní dôležitých skúseností a ich odovzdávania, čiže tradície.

Len čo sa prebudíme k vlastnému životu, začíname si osvojovať tie najdôležitejšie signály, ktorými sú už odpradáva medzi ľuďmi slová. Pre človeka je však slovo oveľa viac ako signál, pretože označuje udalosti, veci, ich vlastnosti i prejavy a takto, svojím významom, slovo pomáha človeku artikulovať javy tvoriace priestor a čas jeho života, uvedomovať si ich existenciu, ich vzájomnú spojitosť a napokon chápať aj svoje miesto medzi nimi, a tak si uvedomovať sám seba. Až vďaka materinskému jazyku sa človek napokon stáva

príslušníkom celkom určitého národa Treba si pripomenúť, že práve prostredníctvom materinského jazyka sa dieťa stáva Slovákom alebo príslušníkom iného národa, čiže nielen určitým spôsobom hovoriacim, ale aj uvažujúcim, mysliacim človekom, uvedomíme si, že slovo je oveľa viac, ako len prostriedkom komunikácie. Spôsob a rozsah, ako s inými komunikujeme, brzdí alebo podporuje duchovný rast. Je nadviazaním takého vzťahu medzi ľuďmi, ktorého osobitosť je v používaní znakov ako prostriedkov jeho realizácie. Najčastejšie ide o slovné znaky vo vzťahu k hodnotám, vrátane etických hodnôt a prakticky sa uplatňujú aj rôzne druhy neverbálnej komunikácie, čiže takých prostriedkov komunikácie, v ktorých nie sú nositeľmi významu slová, ale iné znaky. V konkrétnom styku sa tieto spôsoby vždy kombinujú a prelínajú. Sama komunikácia súvisí s praktickým konaním človeka až natoľko, že je od neho len ťažko oddeliteľná a praktické konanie je bez komunikácie redukované na úkony, ktoré nevyžadujú kooperáciu Najčastejšie sa rozlišujú tri formy komunikačného vzťahu. Predovšetkým je to vzťah človeka k inému človeku, potom vzťah človeka k sebe samému, a napokon vzťah človeka k množine ľudí. Tú umožňujú najmä technické prostriedky, ktoré ju však svojou nedokonalosťou značne problematizujú, pretože väčšinou neumožňujú dialóg, pokiaľ nehovoríme o internete. Každá z týchto foriem komunikácie má svoje špecifické etické poslanie, ktoré nekončí len vzájomným informovaním sa o eticky relevantných udalostiach, iba v prikazovaní správať sa určitým spôsobom a len v motivovaní žiadúceho spôsobu správania. O to všetko síce v komunikácii ide, ale najpodstatnejšia etická funkcia komunikácie tkvie predovšetkým v konfrontácii človeka s inými ľuďmi.

Diatka hovorí: „Ľudské sebauvedomovanie je možné až na určitej úrovni skúsenosti a poznania, ktorú dieťa nadobúda nielen praktickým stykom s ľuďmi svojej doby, ale najmä osvojovaním si znakových prostriedkov, ktoré sú podstatou ich kultúry a fungujú ako socio – genetický kód, s ktorým sa dieťa narodí a ďalej si osvojuje špecifické jazykové prostredie. Len tak sa dieťa dostáva na úroveň generácií, ktoré odchádzajú a môže pokračovať v ich ľudskom diele. A to je najvlastnejšie a najpodstatnejšie etické poslanie komunikácie: umožňuje ľudskej bytosti, aby sa stala osobou a zaujala svoje špecifické miesto v živote ostatných ľudí. Komunikácia tento proces nielen umožňuje, ale ho priam organizuje.“ (Diatka, 2005, s. 63 – 68).

4.2. Každodenná komunikácia medzi ľuďmi

Pech hovorí o komunikácii: „Základným cieľom komunikácie je povedať alebo napísať niekomu nejakú myšlienku, vyjadriť svoj názor, prípadne presvedčiť svojho

komunikačného partnera o správnosti vlastných postojov. Aby bol tento cieľ splnený, musíme sa riadiť pravidlami, ktoré sa vytvárali behom civilizácie spoločnosti. Aby ten, kto vyslovuje nejakú myšlienku, mal úspech, musí voliť zodpovedajúce komunikačné prvky voči recipientovi. Každý náš prejav má obsahovú a formálnu stránku. Psychologické prieskumy ukazujú, že z celkového dojmu nášho prejavu najmenej ovplyvňuje poslucháča podstata toho, čo mu chceme povedať, oveľa viac pôsobí na neho náš hlas a neverbálne prejavy.“ (Pech, 2009, s. 8).

V každodennej komunikácii dochádza aj ku konfliktom. Sú to bežné výmeny názorov na nejakú banálnu vec, športovú udalosť či politickú situáciu, ale aj ostré konflikty v zamestnaní, v úradoch a na medzinárodnej scéne.

Konflikt je vnímaný ako „stret niečoho s niečím“. Je to niečo, čo vnáša do inak pokojných systémov (rodina, firma, spoločnosť) nerovnováhu a nestabilitu. Význam konfliktov je zásadný. Nie sú korením života, ale jeho kľúčovou podmienkou. Bez nich by sa zastavila evolúcia a systémy by stagnovali. „Zametanie konfliktov pod koberec“ je rovnako nebezpečné ako neprítomnosť konfliktov v systéme. Nemá zmysel konflikty prehliadať, ale ani odstraňovať. Treba ich riešiť. Keď má systém svoje konflikty a vie ich riešiť, môže sa tešiť zo solídnych evolučných vyhliadok (Plamínek, 2009, s. 14 – 15).

Plamínkov výklad o konfliktoch: „Správanie sa ľudí v konfliktoch nemá len vonkajšie príčiny súvisiace s podmienkami, v ktorých ľudia žijú a pracujú, ale aj s potrebami a záujmami, ktoré sú vyvolávané vonkajšou situáciou. Pomerne často býva ešte vplyvnejším vnútorný svet ľudí, ich osobnostné vlastnosti, schopnosti a postoje. D našich osobností sú zapísané určité základné programy, ktoré nám hovoria, čo sa počas miliónov rokov vývoja osvedčilo našim predkom v rôznych štandardných konfliktných situáciách. Najviac takých zdedených vzorcov správania máme k dispozícii pre prípad osobného ohrozenia. Iné vzorce nás zase nútia rešpektovať určité pravidlá vo vzťahu k iným ľuďom. Tie chránia spoločnosť ako celok, jej stabilitu a dynamiku. Pre prežitie jednotlivcov v konfliktných situáciách je dôležité, aby dostali do svojho programového vybavenia identické vzorce správania, ktoré obstáli v skúške po dlhú dobu. Z hľadiska celej spoločnosti je ale výhodné, keď sa ľudia odlišujú. Vďaka tomu môžu vznikať konflikty, stretávať sa rozličné názory a vyberať tie najživotaschopnejšie riešenia.“ (Plamínek, 2009, s. 82 – 86).

Bežná každodenná komunikácia sa uskutočňuje na mnohých úrovniach. Či už komunikuje rodič s dieťaťom, alebo rodičia spolu, deti v škole, zamestnanec so šéfom. Vo všetkých týchto prípadoch a v mnohých ďalších, ktoré sa denne vyskytujú, sa musíme naučiť komunikovať so svojim komunikačným partnerom podľa istých zásad. Keď sa rozprávame

s rodičom, tak ho musíme rešpektovať a počúvať, no v istej miere by mala byť dovolená aj diskusia. Pri rozhovore so šéfom taktiež musíme mať voči nemu určitý rešpekt, ale nebáť sa ho a „nevtierať sa mu“. Keď komunikujeme so svojimi kamarátmi alebo so spolupracovníkmi, tak je komunikácia uvoľnenejšia, bežné sú konštruktívne výmeny názorov. Na všetkých úrovniach komunikácie by však mala byť rovnaká jedna zásada, a to rešpektovať iného človeka, či už je „nižšie“ alebo „vyššie“ postavený ako my, nezosmiešňovať a nepodceňovať nikoho pri vzájomnej interakcii.

ZÁVER

Výchova prebiehala od začiatku ľudskej existencie. Už ľudia v najstarších a najjednoduchších zoskupeniach viedli svoje deti k nejakým činnostiam a deti boli vychovávané hlavne pozorovaním svojich rodičov, keďže ľudia nevedeli hneď na začiatku svojej existencie rozprávať. Neskôr bola výchova založená na vysvetľovaní vecí a javov prostredníctvom rôznych znakov a to sa vyvinulo až do tvorenia slov, a tým sa ďalej stávala komunikácia aj samotná výchova jednoduchšou.

Štýly a metódy výchovy v jednotlivých časových obdobiach v dejinách ľudstva boli rôzne. Najprv sa kládol dôraz na prísnu telesnú výchovu, čo bolo spôsobené častými vojnami a bitkami o jednotlivé územia, no popri tom sa nezabúdalo ani na filozofiu či umenie. Výchova hlavne k telesnej zdatnosti pretrvávala až do novoveku, lebo boj o rôzne územia naďalej neutíchal. Ale postupom času sa k tejto výchove kládol dôraz na všeobecné vzdelanie v oblasti medicíny, práva, jazykov a spomínanej filozofie a umenia.

Výchová taká, ako ju poznáme dnes, sa začala formovať a jej prvky sa začali objavovať v druhej polovici 20. storočia. S multikulturalizmom, čiže teoretickou formou multikulturality, sme sa začali stretávať najprv len teoreticky, no koncom minulého tisícročia sme si začali všimáť prvých ľudí na našom území, ktorí sa od nás na prvý pohľad odlišovali. Postupom času ich bolo stále viac a my sme sa začali zaujímať o ich život a o to, prečo vlastne k nám prišli. Dnes už nám nepripadá vôbec zvláštne, keď stretáme na ulici ľudí tmavej farby pleti alebo takých, ktorých kultúrnym prvkom je zahaľovanie si takmer celého tela počas celého roka. Títo ľudia sa na našom území asimilujú, my si na nich zvykáme a oni sa snažia zvyknúť si na náš spôsob života.

Globalizácia, globálne problémy a globálne riešenia sú hlavnou témou rozhovorov ľudí, ktorí zabezpečujú chod našej spoločnosti na národnej alebo medzinárodnej úrovni. Celý svet má veľa globálnych problémov, ktoré sa týkajú každého z nás, či už žijeme na Slovensku, v Brazílii, alebo v Malajzii, takže potreba spájania sa jednotlivých krajín, riešenie týchto problémov a výchova ku globalizácii a multikultúrnosti sú nevyhnutné. Všetko je to založené na komunikácii medzi ľuďmi, je treba o týchto problémoch hovoriť a spoločne ich riešiť. Keby sa o tom nehovorilo, tak by sme o tom nevedeli a žili by sme v omyle.

Multikulturalita je dnes už absolútne bežným, každodenným javom, s ktorým sa stretávajú ľudia na celom svete. Výchova k nej je podmienkou pre bezproblémové spolužitie na Zemi. Mala by sa stať neoddeliteľnou súčasťou výchovy v každej rodine a ísť ruka v ruku s prosociálnosťou a nezištnou pomocou. Aj tie najmenšie pozostatky predsudkov

o „odlišných“ ľuďoch na našom území by mali úplne vymiznúť, lebo práve tie tvoria základy konfliktov medzi jednotlivými rasami a medzi ľuďmi, ktorí vyznávajú odlišné náboženstvá. Vo väčšine prípadov nie sú tieto konflikty postavené na racionálnom základe alebo na objektívnych príčinách, ale k takýmto nepríjemným situáciám medzi dvomi odlišnými skupinami ľudí prichádza len preto, že členovia týchto dvoch skupín sa nevedia navzájom tolerovať a násilím chcu presadiť len svoju pravdu.

V našej diplomovej práci sme sa snažili objasniť príčiny globalizácie a potrebu výchovy k multikultúrnosti, ktorú je nevyhnutné zakomponovať do každého výchovného procesu či už v rodine, alebo v škole. Poukázali sme na potrebu komunikácie v rôznych životných situáciách, ktorá nám pomáha riešiť problémy, ale aj rozdávať radosť iným.

ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY

- ANZENBACHER, A. 2001. *Úvod do etiky*. 1.vyd. Praha : Academia, 2001. 292 s. ISBN 80-200-0917-5.
- ANZENBACHER, A. 2004. *Úvod do filozofie*. 2.vyd.přepřac. Praha : Portál, 2004. 384 s. ISBN 80-7178-804-X.
- BAUMAN, Z. 2000. *Globalizácia : Dôsledky pre ľudstvo*. 1.vyd. Bratislava : Kalligram, 2000. 123 s. ISBN 80-7149-335-X.
- BROŽÍK, V. 2000. *Hodnotové orientácie*. 1.vyd. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa, 2000. 140 s. ISBN 80-8050-368-0.
- BROŽÍK, V. 2004. *Hodnotenie a hodnoty*. 1.vyd. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa, 2004. 248 s. ISBN 80-8050-680-0.
- BROŽÍK, V. 2006. *O hodnotách a ľuďoch*. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa, 2006. 140 s. ISBN 80-8050-368-0.
- DIATKA, C. 2001. *Etika a súčasnosť*. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa, 2001. 154 s. ISBN 80-8050-493-8.
- DIATKA, C. 2005. *O etike a hodnotách*. 1.vyd. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa, 2005. 156 s. ISBN 80-8050-822-4.
- FROMM, E. 1992. *Mít alebo byť?*. 1.vyd. Praha : Naše vojsko, 1992. 170 s. ISBN 80-206-0181-3.
- GAŽOVÁ, V. 2003. *Perspektívy kulturológie*. 1.vyd. Bratislava : Peter Mačura - PEEM, 2003. 260 s. ISBN 80-88901-81-2.
- GLUCHMAN, V. 1998. *Praktické otázky etiky a morálky : Etika III*. 1. vyd. Bratislava : PVT, 1998. 200 s. ISBN 80-88859-13-1
- GLUCHMAN, V., DOKULIL, M. 2000. *Teoretické otázky etiky : Etika I*. 1.vyd. Prešov : LIM, 2000. 163 s. ISBN 80-967778-7-4.
- HAJKO, D. 2005 *Globalizácia a kultúrna identita*. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa, 2005. 128 s. ISBN 80-8050-913-1.
- HIRT, T. 2005. *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit*. Plzeň : Aleš Čeněk, 2005. 279 s. ISBN 80-86898-22-9.
- KRÍŽOVÁ, O. 2006. *Prosociálna výchova ako východisko pre spolužitie*. 1.vyd. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2006. 102 s. ISBN 80-8052-272-3.

- KUDLÁČOVÁ, B. 2006. *Fenomén výchovy: Historicko-filozoficko-antropologický aspekt*. 1.vyd. Bratislava : Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2006. 160 s. ISBN 80-8082-060-0.
- KUDLÁČOVÁ, B. 2007. *Človek a výchova v dejinách európskeho myslenia*. 2.vyd. Trnava : Trnavská univerzita, 2007. 199 s. ISBN 978-80-8082-120-3.
- LENCZ, L. 1992. *Pedagogika etickej výchovy : Výchova k prosociálnosti*. 1.vyd. Bratislava : Metodické centrum, 1992. 47 s.
- MANNINOVÁ, J. 2008. *Učiteľ v procese výchovy a vzťahov*. 1.vyd. Ivanka pri Dunaji : AXIMA, 2008. 198 s. ISBN 978-80-969178-5-3.
- MAREŠ, J., PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. 1998. *Pedagogický slovník*. 2.roz.vyd. Praha: Portál, 1998. 328 s. ISBN 80-7178-252-1.
- MCQUAIL, D. 1999. *Úvod do teorie masové komunikace*. 1.vyd. Praha : Portál, 1999. 447 s. ISBN 80-7178-200-9.
- MICHAJLOV, J. a kol. 2000. *Personálna obnova humanity*. 1.vyd. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa, 2000. 311 s. ISBN 80-8050-334-6.
- MIEDZGOVÁ, J. 1994. *Základy etiky*. 1.vyd. Bratislava : SPN, 1994. 107 s. ISBN 80-08-02369-4.
- MISTRÍK, E. 2001. *Od kultúrnej tolerancie ku kultúrnej identite : Učebné texty pre multikultúrnu výchovu*. Bratislava : Iris, 2001. 222 s. ISBN 80-88778-359-2.
- OLIVAR, R. 1992. *Etická výchova*. 1.vyd. Bratislava : Orbis Pictus Istropolitana, 1992. 209 s. ISBN 80-7158-001-5.
- PALOUŠ, R. 1991. *Čas výchovy*. 1.vyd. Praha : SPN, 1991. 237 s. ISBN 80-04-25415-2.
- PALOUŠ, R. 1993. *K filozofii výchovy*. 1.vyd. Praha : SPN, 1993. 119 s. ISBN 80-04-25390-3.
- PECH, J. 2009. *Řeč těla & umění komunikace*. 1.vyd. Praha : Svoboda, 2009. 138 s. ISBN 978-80-205-0606-1.
- PELIKÁN, J. 1997. *Výchova pro život*. 1.vyd. Praha : ISV, 1997. 108 s. ISBN 80-85866-23-4.
- PLAMÍNEK, J. 2009. *Konflikty a vyjednávání : Umění vyhrávat, aniž by někdo prohrál*. 2.vyd. Praha : Grada Publishing, 2009. 136 s. ISBN 978-80-247-2944-2.
- POLÁKOVÁ, E. 2001. *Prostriedky masovej komunikácie, multikultúrna spoločnosť a vzdelávanie*. 1.vyd. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa, 2001. 100 s. ISBN 80-8050-396-6.
- PREVENDÁROVÁ, J. 1996. *Základy rodinnej a sexuálnej výchovy*. 2.vyd. Bratislava : SPN, 1996. 83 s. ISBN 80-08-01212-9.

- PRŮCHA, J. 2006. *Multikulturní výchova : Příručka (nejen) pro učitele*. 1.vyd. Praha : Triton, 2006. 263 s. ISBN 80-7254-866-2.
- REMIŠOVÁ, A. 2008. *Dejiny etického myslenia v Európe a USA*. 1.vyd. Bratislava : Kalligram, 2008. 894 s. ISBN 978-80-8101-103-0.
- ŽILÍNEK, M. 1997. *Étos a utváranie mravnej identity osobnosti*. Bratislava : Iris, 1997. 232 s. ISBN 80-88778-60-3.