

Martin Schubert (ed.)

ETICKÉ ASPEKTY EDUKÁCIE DOSPELÝCH

2017

UNIVERZITA MATEJA BELA V BANSKEJ BYSTRICI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA ANDRAGOGIKY

ETICKÉ ASPEKTY
EDUKÁCIE DOSPELÝCH

Martin Schubert (ed.)



Banská Bystrica

2017

Názov: **Etické aspekty edukácie dospelých**
Editor: Martin Schubert (ed.)

Kolektív autorov:

Riešitelia výskumnej úlohy:

Mgr. Barbora Bírešová
Mgr. Milan Filip, PhD.
Ing. Viliam Michalovič
Mgr. Veronika Prokešová, PhD.
Mgr. Martin Schubert, PhD.

Ostatní autori:

Mgr. Gizela Brutovská, PhD.	Prof. PaedDr. Vojtech Korim, CSc.
PhDr. Eva Denciová, PhD.	Prof. PaedDr. Miroslav Krystoň, CSc.
Prof. PhDr. Pavel Fobel, PhD.	Prof. PaedDr. Eva Poláková, PhD.
PaedDr. Miroslav Kazík, PhD.	Mgr. Michaela Skúpa
PhDr. Andrea Klimková, PhD.	PhDr. Hana Vavříková

Recenzenti: Doc. Mgr. Miroslav Dopita, Ph.D.
Prof. PhDr. Daniela Fobelová, PhD.

Výkonný redaktor: Mgr. Veronika Prokešová, PhD.
Mgr. Michaela Skúpa

**Publikácia je výstupom výskumnej úlohy VEGA MŠVVaŠ SR č. projektu 1/0581/16
Andragogická etika v teórii edukácie dospelých na Katedre andragogiky
Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici
Zodpovedný riešiteľ: Doc. PaedDr. Ivan Pavlov, PhD.**

Vydavateľ: Belianum. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej
Bystrici, Pedagogická fakulta
Tlač: EQUILIBRIA s.r.o., Košice

© Copyright 2017 Martin Schubert

ISBN: 978-80-557-1354-0
EAN : 9788055713540

OBSAH

EDITORIÁL	7
ETIKA AKO APLIKAČNÁ STRATÉGIA (METODICKÉ A TEORETICKÉ ODPORÚČANIA) Pavel Fobel	9
ETICKÉ OTÁZKY V ANDRAGOGICKOM VÝSKUME Gizela Brutovská	19
POZNANIE A ETIKA Martin Schubert	33
SEBAROZVOJ DOSPELÉHO ČLOVEKA Michaela Skúpa – Barbora Birešová	51
EDUKACE JAKO NÁSTROJ FORMOVÁNÍ HODNOTOVÉ ORIENTACE DOSPĚLÝCH Hana Vavříková	65
VÝCHOVA A VZDELÁVANIE MLADÝCH DOSPELÝCH V PROSTREDÍ PRÁCE S MLÁDEŽOU Viliam Michalovič	81
NOVÉ HORIZONTY VZDELÁVANIA PRE UDRŽATEĽNÝ ROZVOJ JAKO HEURISTICKÝ KLÚČ K HODNOTÁM SÚČASNOSTI A BUDÚCNOSTI Andrea Klimková	97
EURÓPSKA IDENTITA A VÝCHOVA K MODERNĚMU OBČIANSTVU V CELOŽIVOTNOM VZDELÁVANÍ UČITEĽOV ETICKEJ VÝCHOVY Vojtech Korim	111
ETIKA VÝCHOVNÉHO PÔSOBENIA A SOCIÁLNE KOMPETENCIE UČITEĽOV Eva Poláková	125
OSOBNOSŤ KULTÚRNEHO ANDRAGÓGA Z ASPEKTU PROFESIJNEJ ETIKY Eva Denciová	133

INŠTITUCIONÁLNE PROSTREDIE KULTÚRY – ETICKÉ ASPEKTY KULTÚRNO-ANDRAGOGICKÉHO PÔSOBENIA Miroslav Krystoň – Veronika Prokešová	145
ETICKÉ DILEMY V RESOCIALIZAČNOM PROCESE DOSPELÝCH DROGOVO ZÁVISLÝCH JEDNOTLIVCOV Milan Filip	159
VZDELÁVANIE A VÝCHOVA V OBLASTI SEXUÁLNEJ ETIKY U DOSPELÝCH PRÍSLUŠNÍKOV NETRADIČNEJ RELIGIOZIZY Miroslav Kazík	173
ABSTRAKTY	191

CONTENT

EDITOR'S PREFACE	7
ETHICS AS AN APPLICATION STRATEGY (THEORETICAL METHODOLOGICAL RECOMMENDATIONS)	
Pavel Fobel	9
ETHICAL QUESTIONS IN ANDRAGOGY RESEARCH	
Gizela Brutovská	19
COGNITION AND ETHICS	
Martin Schubert	33
SELF-DEVELOPMENT OF AN ADULT	
Michaela Skúpa – Barbora Bírešová	51
EDUCATION AS A TOOL OF FORMING VALUE ORIENTATION OF ADULTS	
Hana Vavříková	65
EDUCATION OF YOUNG ADULTS THROUGH YOUTH WORK	
Viliam Michalovič	81
NEW HORIZONS OF EDUCATION OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT AS HEURISTIC KEY TO VALUE OF FUTURE	
Andrea Klimková	97
EUROPEAN IDENTITY AND EDUCATION TO MODERN CITIZENSHIP IN LIFELONG LEARNING TEACHERS OF ETHICS	
Vojtech Korim	111
ETHICS OF EDUCATIONAL ACTIVITY AND SOCIAL COMPETENCE OF TEACHERS	
Eva Poláková	125
PERSONALITY OF A CULTURAL ANDRAGOGIST FROM THE POINT OF VIEW OF PROFESSIONAL ETHICS	
Eva Denciová	133

INSTITUTIONAL ENVIRONMENT OF CULTURE – ETHICAL ASPECTS OF CULTURAL- ANDRAGOGICAL PERSPECTIVE Miroslav Krystoň – Veronika Prokešová	145
ETHICAL DILEMMAS IN THE RESOCIALIZATION PROCESS OF ADHESIVE DRUG-BASED UNDERTAKINGS Milan Filip	159
EDUCATION IN SEXUAL ETHICS OF THE ADULT MEMBERS OF NON-TRADITIONAL RELIGIOSITY Miroslav Kazík	173
ABSTRACTS	195

EDITORIÁL

Pred dvoma rokmi bola v Andragogickej revue (č. 1/2015), v česko-slovenskom vedeckom časopise zameranom na teóriu vzdelávania dospelých, andragogiku a rozvoj ľudských zdrojov, uverejnená štúdia s názvom Konceptuálne rámce andragogickej etiky. Bolo to vôbec prvýkrát, čo sa v andragogickej odbornej literatúre objavil konštrukt „andragogická etika“, resp. „androetika“. Autori štúdie, I. Pavlov a M. Schubert ním označili (vtedy ešte iba) myšlienkový model vedeckej disciplíny, profesijnej etiky, ktorá by ako špecifický typ aplikovanej etiky dokázala reflektovať andragogickú morálku. Potreba konštituovať takúto disciplínu pre nich priamo vyplynula nielen zo sociologickej diagnózy doby, ale aj zo zistení, že etickým otázkam týkajúcim sa inštitucionálnych, personálnych a procesuálnych aspektov andragogického pôsobenia sa v teórii a praxi edukácie dospelých nevenuje dostatočná pozornosť. Je to vskutku prekvapujúce zistenie, najmä vzhľadom na „univerzalizáciu morálneho diskurzu“ (Luhmann), ktorá sa dá chápať ako reakcia na spochybňovanie tradičných hodnotových systémov a ktorá tiež viedla k vzniku rôznych eticko-aplikačných diskurzov, t. j. aplikovaných etík. Ak etiku chápeme ako reflexívnu teóriu morálky, potom je absencia etických reflexií v andragogike povážlivá najmä preto, lebo v andragogických povolaniach sa „vo vysokej miere rozhoduje o veciach človeka, jeho bytí, kultivácii a udržaní ľudskej dôstojnosti“ (Kosová).

V ostatných dvoch rokoch sa táto neutešená situácia zlepšila, prinajmenšom v rovine teoretickej. Vedecká grantová agentúra Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR a Slovenskej akadémie vied pridělila v roku 2016 autorom vyše uvedenej štúdie grant č. 1/0581/16 Andragogická etika v teórii edukácie dospelých. V apríli toho istého roku sa konal štvrtý ročník medzinárodnej vedeckej konferencie Edukácia dospelých 2016 organizovaný Katedrou andragogiky Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. V plenárnom rokovaní odzneli dva andragogicko-eticky zamerané referáty na tému Andragogická etika – diskurz o výchove, sebavýchove, ideáloch, hodnotách a normách (I. Pavlov a M. Schubert) a Etika, étos a identita andragogiky (M. Beneš). V andragogicko-etickom duchu sa taktiež nieslo i rokovanie v jednej z odborných sekcií Etické aspekty výchovy a vzdelávania dospelých. Výstupom bol zborník vedeckých prác Etické kontexty andragogického pôsobenia (2016). V ňom sa náležitá pozornosť, najmä z pohľadu historických a systematických súvislostí, dostáva precizovaniu nosných konštruktov vedy o výchove, etike, étosu, ale i identite andragogiky – práve zdôrazňovanie etickej dimenzie andragogických činností sa ukazuje ako jedna zo stratégií jej obhajoby.

Problematika andragogickej etiky bola prítomná aj v tohtoročnom, piatom ročníku medzinárodnej vedeckej konferencie Edukácia dospelých 2017. V plenárnom rokovaní okrem iných vystúpil prof. PhDr. Pavel Fobel, PhD. z Katedry etiky a aplikovanej etiky Filozofickej fakulty UMB s referátom na tému Etika ako aplikačná stratégia (metodické a teoretické odporúčania). Rôzne andragogicko-etické otázky následne zazneli v referátoch účastníkov odbornej sekcie Etické aspekty výchovy a vzdelávania dospelých.

Zhmotnením všetkých ideí, ktoré vtedy odzneli, je tento zborník vedeckých prác, ktorého predhovor práve čítate. Všetci tí, ktorí do neho autorsky prispeli, pomohli ďalej upevniť teoretické základy andragogickej etiky tak, aby dokázala sledovať nové trendy a v ich svetle kriticky prehodnocovať všetky tie prvky svojej teoretickej konštrukcie, ktoré sa už javia ako neživotaschopné. Autori zároveň pomohli priblížiť sa k naplneniu vedeckých cieľov vyššie zmieneného projektu VEGA. Ich práce sú preto významným prínosom pre výskum aplikácie etických prístupov v podmienkach andragogického pôsobenia na Slovensku (ciele, obsahy, stratégie, aktéri v profesijnom, kultúrno-osvetovom a sociálnom kontexte vzdelávania dospelých). Ich prínos nastáva konkrétne skrze:

- identifikáciu súvislostí medzi profesionálnou snahou andragogiky a aplikovanej etiky, metodologických a metodických východísk pri tvorbe a zavádzaní etiky (P. Fobel);
- diskusiu o etických dilemách a problémoch, s ktorými sa výskumník – andragóg môže stretnúť pri skúmaní andragogickej edukačnej reality (G. Brutovská);
- poznávanie procesu ľudského poznávania, jeho neurofyziologických mechanizmov a z toho vyplývajúcich (andragogicko-)etických záverov (M. Schubert);
- tematizáciu rôznych axiologických aspektov andragogického pôsobenia (M. Skúpa, B. Birešová, H. Vavříková, V. Michalovič);
- zameranie pozornosti na tvorivý potenciál spoločného diskurzu aplikovaných etikov a andragógov pre riešenie teoretických a praktických otázok vo vzdelávaní pre udržateľný rozvoj (A. Klimková);
- predstavenie problematiky občianstva z aspektu jej edukačnej relevantnosti v rámci celoživotného vzdelávania učiteľov etickej výchovy (V. Korim);
- zdôraznenie a odôvodnenie potreby erudície a dôsledného uplatňovania etiky v oblasti vysokoškolskej pedagogiky (E. Poláková) a kultúrno-osvetovej andragogiky (E. Denciová);
- analýzu etických štandardov vo vybraných typoch inštitúcií v oblasti kultúrno-andragogického pôsobenia (M. Krystoň, V. Prokešová);
- poukázanie na etické dilemy v edukačnej intervencii zameranej na dospelých drogovovo závislých jednotlivcov v procese ich resocializácie (M. Filip);
- vstup na územie náboženskej výchovy, s osobitným dôrazom sa na vybrané otázky sexuálnej etiky členov netradičných náboženských skupín (M. Kazík).

Nádejám sa, že čitateľ nájde v tejto publikácii podnety pre uvažovanie o skvalitňovaní andragogického pôsobenia, ktoré je založené na interdisciplinárnom prístupe a reflektuje potrebu „etickeho obratu“ andragogickej teórie i praxe. Ved' napokon, etika – tolerancia a pluralizmus, odstup od našich vlastných pozorovaní a hodnôt s úmyslom brať ohľad na pozorovania a hodnoty iných ľudí – je v pravom slova zmysle základom a zároveň koncom každého poznania, vrátane toho andragogického. Na tomto mieste sú však prvoradá činy, nie slová.

Editor

ETIKA AKO APLIKAČNÁ STRATÉGIA (METODICKÉ A TEORETICKÉ ODPORÚČANIA)

Pavel Fobel

Riešenie etických problémov v andragogike patrí medzi tie témy, ktoré si vyžadujú riešenia a profesionálnu spoluprácu. Našimi iniciatívami vysielame signál, že nám záleží na tom, aby sa spoločnosť morálne zdokonaľovala, humánne ozdravovala, emocionálne i racionálne kultivovala a ponúkali sme riešenia k lepšiemu životu.

Je to zároveň napĺňanie odkazu nášho kráľa mudrcov – Aristotela, ktorý zasvätil svoj tvorivý život hľadaniu cesty k dobrému životu, porozumeniu atribútom života, porozumeniu toho, prečo usilovať o nadobúdanie cností a pestovať praktickú múdrosť – frónésis. Aj mnohí ďalší mudrci v nás neúnavne prebúdžali záujem o poznanie etických súvislostí, viedli nás k rozpoznávaniu morálnych kódov aj mechanizmov fungovania morálky. To všetko so vznešenou ambíciou – reagovať na etickú skepsu ich doby a presvedčať o možnosti lepšieho života.

Ak nazeráme na andragogiku z hľadiska aplikovanej etiky a jej aktuálnych nárokov, je možné ukázať aj kam by sa mal sústrediť spoločný dialóg a kde by sme mali hľadať isté riešenia. V aplikovanej etike, aj napriek jej krátkej histórii sa uskutočňujú isté teoretické zmeny, ktoré následne ovplyvňujú postupy v aplikačnej rovine, ktoré môžu byť inšpiratívne pre vzájomné interdisciplinárne obohacovanie a možno aj rozvoj našich špecifických odborných oblastí. Tým by sa zároveň napĺňala predstava a pravdepodobne aj stratégia kooperatívneho inovatívneho úsilia zameraného na revitalizácii spoločenského života.

Musíme si uvedomiť, že každý etický problém má viacero dimenzií a akékoľvek parciálne riešenie nemusí priviesť k úspechu alebo našim očakávaniam. Aj každý malý úspech v etickej oblasti môže byť ohrozený alebo je ovplyvnený širšími systémovými okolnosťami. Preto si každá morálna obnova alebo úspech žiada širšiu podporu a komplexné pôsobenie. Aj preto si myslíme, že ťažko uskutočníme morálnu zmenu, ak nebude uplatňované širšie kooperatívne úsilie v etickej oblasti, ak nebude etické poradenstvo prepojené s poradenstvami v inej oblasti, alebo ak nebude existovať

interdisciplinárna a medzirezortná kooperácia, naratívne a metodologické zjednocovanie, spoločné porozumenie, a ak nebude prekonávaný metodologický či teoretický partikularizmus.

Kreovanie dobrého života je dnes spojené s takými preferovanými témami ako napr. zvyšovanie kvality života, trvalo udržateľný rozvoj, spoločensky zodpovedné správanie, spoločenské stratégie, poradenstvo v etike, formovanie mäkkých zručností, sociálna solidarita generácií a komunít, kultúrna diverzita, riešenie migrácie, ľudské práva a rodová problematika, Smart City ako aj celý rad ďalších tém a problémov spojených so šťastnejším a lepším životom. Dnes sa už hovorí nielen o šťastí ako etickej kategórii ale aj o indikátoroch šťastia na mestskej, národnej či firemnej úrovni, reálne fungujú vo svete už tri ministerstvá šťastia a ďalších 128 krajín v rámci OSN sa prihlásilo k tejto politickej ambícii. Dnes už nie je biznis len doména ekonómov ale aj otázka sociálna a morálna, či andragógov.

Pre ilustráciu môžem uviesť témy, ktoré výrazne rezonujú a vzbudzujú pozornosť etikov z hľadiska aplikačného úsilia. Je predpoklad, že vzhľadom na komplexnosť problematiky je dôležitá aj širšia súčinnosť. Takou oblasťou záujmu sa stávajú napr. najnovšie normy ISO, ktoré si už vyžadujú znalosť a spôsob implementácie mäkkých noriem (viď napr. ISO 26000) alebo eticky zodpovedné podnikanie, ktoré tvoria nosný diskurz so širokospektrálnym zastúpením. Kto by mal tieto otázky riešiť v nadväznosti celej škále spoločenských zložiek a komplexného zastúpenia, ak nie odborníci s porozumením etických a sociálnych dimenzií. Kategória dospelých, predmetný záber andragogiky, jej vzdelávacieho a socializačného úsilia je široko zastúpené v riešení otázok spoločenskej dynamiky a nemôže byť spochybnená v komplexnom úsilí o dobrý život. Preto andragogický expertný prístup plní etickú funkciu, podieľa sa na normatívnej spoločenskej úlohe a využíva vlastný profesionálny i odborný potenciál na podporu humanity.

Aplikovaná etika si za 40 rokov svojej existencie už viac menej vymedzila svoje špecifické postavenie vo vzťahu k filozofii, k všeobecnej etike ako aj niektorým vedným oblastiam, ktoré si vyžadovali etické riešenia. Tak vznikla biomedicínska etika, etika biznisu či environmentálna etika alebo aj sociálna etika a profesijné etiky. Dnes sa vedie, podobne ako v tejto oblasti, intenzívny diskurz aj v iných oblastiach ako napr. v etike vedy, etiky techniky, etiky médií, etike inštitúcií, prípadne aj v takých tematických okruhoch ako je nanoetika, organizačná etika alebo spoločenská zodpovednosť. V uvedených oblastiach sa postupne buduje vlastné odborné zázemie a teoretický rámec.

V krátkej histórii bolo nutné odolávať argumentom skeptikov aj fundacionalistov, teoretikom a antiteoretikom, univerzalistom aj plytkému pragmatizmu, partikularistom aj principialistom. Samotná aplikovaná etika sa postupne rozvinula a variovala do pomerne širokospektrálneho portfólia špecifických disciplín, v ktorých spolupracujú vedci rôznych odborov ale aj odborníci z praxe (vznikajú tzv. epistemické komunity). Každú z daných teoretických oblastí reprezentuje istá odborná komunita, realizujú vedecké alebo pracovné stretnutia, realizujú spoločné výskumy, vydávajú renomované časopisy, sú graduovaní v danej vedeckej oblasti, rozvíjajú aj špecifické študijné odbory. Aplikovaná etika si postupne vybuodovala po celom svete centrá a asociácie, odborníci ponúkajú isté profesionálne služby pre jednotlivé odbory a oblasti na ktoré sa špecializujú. Aplikovaná etika a jej jednotlivé subdisciplíny prešli aj istou vnútornou genézou a sú na rôznej úrovni rozpracovanosti. Na rozdiel od klasických tradičných vedných oblastí ide v aplikovaných etikách o tzv. voľné diskurzy, ktoré fungujú formou interdisciplinárnych dialógov a niektoré dokonca nadobúdajú už parametre transdisciplinarity. V súčasnom svete sa v rôznych krajinách, na jednotlivých kontinentoch prezentujú v špecifických variáciách a tiež v rôznej intenzite. Za pozornosť stojí aj fakt, že spravidla sú etické aplikácie zosúladené s kultúrnou tradíciou, hodnotovým kontextom alebo špecifickými vývinovými líniami spoločnosti. Výsledkom teoretického úsilia v aplikovanej etike sú už minimálne štyri encyklopédie ako z aplikovanej etiky všeobecne, alebo jej špecifických oblastí, kde je formulovaný ich základný teoretický potenciál, vlastný odborný rámec. Dnes sa ťažiskové aplikované etiky dostali už do tretej fázy vývinu a prešli istými kvalitatívnymi zmenami. Diskutujeme tiež o novej paradigme, o nových trendoch v aplikovaných etikách, v rámci ktorých sa overujú nové metódy či metodiky, formy poradenstva, katalógy kompetencii, praktická účinnosť aplikačných postupov.

Prečo zdôrazňujem tieto trendy a intencie v etickej aplikácii? Je to dôležité pre každý nový diskurz, pre prehĺbovanie odborného dialógu v istej špeciálnej oblasti etickej aplikácie, pre hlbšie porozumenie spoločného úsilia, ako aj pre to ako nadviazať na nové trendy a skúsenosti. Je dôležité konceptualizovať tieto novovznikajúce diskurzy a pridať im tú hodnotu, ktorú si v teoretickej aj praktickej rovine zasluhujú.

Preto si dovoľím poukázať na niektoré dôležité atribúty aplikačnej stratégie v etike, ktoré sú dôležité pre konceptualizáciu istého špecifického etického diskurzu.

- Každá problematika má svoju vlastnú genézu a úroveň rozpracovanosti, ktorú je nutné identifikovať a čo najprecíznejšie vyjadriť, ako aj kriticky vyhodnotiť.

K tomu je dôležité precizovať vzťahy k iným vedným oblastiam a úroveň aplikačno-etickéj rozpracovanosti. Ak budem uvažovať o etike vo vzťahu k andragogike bolo by potrebné z nášho hľadiska vymedziť si tieto stratégie a špecifiká, vyjadriť autentický pôdorys spoločného etického úsilia. Je dôležité prehĺbiť naratívne aj teoretické porozumenie, ustúpiť od pozície, keď niektorá z disciplín je vnímaná ako vonkajší alebo sekundárny moment, resp. ak sa etika redukuje na istú osvetovú úlohu bez praktického vyústenia alebo inovatívnej možnosti. Vtedy kooperácia ťažko nadobudne parameter interdisciplinarity, vzájomného obohacovania sa. Tento trend je vlastný skôr fundacionalizmu a partikularizmu, tj. už prekonaným teoretickým trendom a v aplikovanej etike je tiež odmietaný (čím nechcem povedať, že u nás neexistuje a nie je praktizovaný).

- Podľa nás sa dá nazerať na možnosti andragogickej etiky aj v širších súvislostiach ako len z čisto vzdelávacieho zamerania. Preto ponúkame niekoľko motívov pre diskusiu z hľadiska aplikovanej etiky:

a) Andragogická etika je často vnímaná ako špecifický typ profesijnej či učiteľskej etiky, t.j. istých morálnych nárokov na profesiu v tejto oblasti. Z pohľadu aplikovanej etiky je tento pohľad príliš zúžený a nepokrýva všetky možnosti, ktoré sa v aplikácii etiky dajú realizovať. Vnímať ju len ako subdisciplínu učiteľskej etiky alebo správania sa aktéra vzdelávania dospelých je dosť redukcionistické. Podobný problém je evidentný aj v aplikovanej etike, pokiaľ hovoríme o etickom poradenstve a poradenstve v etike. Aj v prípade andragogickej etiky je možné postrehnúť výraznejšie presahy učiteľstva či procesu vzdelávania. Dôležitosť etického profilu andragóga, aj z hľadiska procesu vzdelávania, je evidentná. Akcent by sa mal presunúť na obsah a metódy ale tiež na širšie spoločenské poslanie andragogiky (ovplyvňovať morálne postoje a konanie cieľových skupín vzdelávania). T.j. nielen kto má vzdelávať, ale aj ako a s akým cieľom socializovať jednotlivé komunity dospelých. Ktoré skupiny si vyžadujú osobitú etickú pozornosť a čo mám záujem s nimi dosiahnuť. Ide tu o integrujúcu, kooperatívnu súčinnosť spoločenských a humanitných vied v súčasnosti.

b) Z hľadiska obsahu a metód vzdelávania sa aplikácia etiky spája s uplatňovaním metód a postupov, ktoré vedú k posilňovaniu morálneho svalstva rôznych cieľových skupín, komunit alebo jedincov. Tu nám ide skôr o selekciu vhodných morálnych alebo hodnotových tém, ktoré sú aktuálne,

je nutné ich riešiť, pretože spôsobujú spoločenské tenzie. Našou úlohou nie je poukazovať na problémy, ale ich riešiť a pripravovať aktérov pre zmenu, ich riešenia. Tu nejde len o učiteľa, inovatívne metódy, ale ich etickú účinnosť, pripravenosť, adaptabilitu na zmeny a pod. Je dôležité ako budú rôzne kategórie reagovať napr. na spravodlivosť vojenských konfliktov či migračné krízy, nezamestnanosť či starostlivosť seniorov a pod. Aj preto vnímame pozitívne metodické posuny smerom k postfundacionalizmu a ústupu od prístupov založených na prioritizácii teórii, princípov, univerzalistických presvedčení. Musíme sa naučiť nielen uvažovať ale aj kriticky posúdiť morálne zložité situácie, podporovať sebareflexiu a kultúrne sebavedomie, rozvíjať cit pre sociálnu solidaritu a flexibilný altruizmus. Nová etická stratégia vo vzdelávaní je tvorená skôr diskurzom o hodnotových záležitostiach, riešení morálnych dilem z praktického života, uplatňovanie performatívnych formátov, kreatívnych cvičení. Dôležitá je tiež istá vyváženosť teórie a praxe, empirickej a teoretickej zložky, tvorivosti a overovania si vlastnej morálnej pozície, rozhodovacích pozícií v rámci istých etických rámcov (kódexov, zaužívaných praktík, očakávaní) a akceptácie istých morálnych presvedčení, hľadanie morálnej argumentácie či limitov etickej primeranosti v konaní. Na tom môže andragogická etika úspešne participovať.

- c) Implementácia etiky v oblasti andragogiky je špecifickou etickou stratégiou, v ktorej ide skôr o praktickú aktivitu, projektovanie a uplatňovanie v praxi istých nástrojov či postupov na podporu etiky. Aj tu je dôležitá interdisciplinarita a spoločné postupy. Môže ísť o realizáciu programov s etickým zameraním, presadzovanie poradenstva s etickým poslaním, tvorbu ohlasovacích mechanizmov, mediačnú pomoc, investigatívne aktivity a kreovanie morálnych vzorov, diskusné fóra na špecifické témy a pod. Bez interdisciplinárnej súčinnosti len ťažko môžeme realizovať etickú a spoločenskú revitalizáciu.
- V aplikačno-etickom úsilí dnes sústredíme nemalú pozornosť na expertíznu a poradenskú činnosť. Dospeli sme k presvedčeniu, že etická odbornosť je dôležitá pre úspešnú aplikáciu a že je dôležitá aj istá úroveň etických kompetencií a interdisciplinárneho porozumenia. Práve poradenstvo v etike, pokiaľ si chce nárokovať na špecifické poslanie, musí dbať o isté špecifické epistemické, tak aj

performatívne zručnosti. Aj u nás v aplikovanej etike bolo dôležité ujasniť si istý katalóg profesionálnych požiadaviek pre túto oblasť, aké ciele chceme naplniť a teda aký typ poradenstva sa bude realizovať. Kompatibilita so zahraničnými subjektmi podobného typu sa ukázala taktiež veľmi dôležitá. Museli sme ukázať aj napr. na odlišnosti od rôznych príbuzných typov poradenstva, ale zároveň sme sa nechali aj inšpirovať ich skúsenosťami. Zložitejšia sa ukázala otázka inštitucionalizácie tohto poradenstva v nadväznosti na spoločenskú objednávku, spoluprácu s rôznymi subjektmi. Tieto kritériá nám umožnili určiť aj to, kto a nakoľko je disponovaný pre expertíznu a poradenskú činnosť v etike.

- Dôležité je ujasniť si metódy a metodiky v nadväznosti na projekt či zámer, t.j. akými spôsobmi, postupmi by sa projekt realizoval. V mnohých prípadoch aj keď sa napr. označuje ako projekt s etickým zámerom sa v skutočnosti daným spôsobom nerealizuje.
- Aplikáčno-etický zámer plní svoj cieľ ak sú jasne artikulované morálne problémy, t.j. aktuálne etické dilemy v praxi, pričom dilemy paradigmatickej povahy. Práve ich identifikácia a nutnosť riešenia sú dôležitým motívom pre zmenu, dôvodom a nutnosťou pre riešenia, predpokladom pre realizáciu istého etického zámeru.
- Etika a zvlášť aplikovaná – praktická je o prevencii. T.j. celá filozofia a jej konštruktívna sila je v tom, že svojím zámerom plní preventívnu funkciu, vytvára ochranné a vedomé mechanizmy na elimináciu neetických praktík, t.j. na ich minimalizáciu, zmiernenie ich ostrosti, znižovanie frekvencie konfliktov a pod. Je o vytváraní prijateľných rámcov, reputácii, vhodnom očakávanom konaní a forme spoločenskej a generačnej koherencie, nového étosu a pod.
- Z hľadiska úspešnej inštitucionalizácie je dôležité, aby bola uskutočnená etická analýza (identifikácia morálnych problémov, hlavne ich príčin a potenciálnych dôsledkov). Zistenie dôležitých informácií a súvislostí tvoria diskretný poznatkový zdroj pre zmenu, argumentačnú bázu pre zdôvodnenie zmien a potrebné riešenia. Ako poukazuje aj slovenská aplikovaná etička A. Klimková: “Príprava aplikovaných etikov prekračuje úroveň teoreticko-etických a metodologických kompetencii tým, že inštitucionalizovať a aplikovať etiku v praxi znamená schopnosť realizovať špecifický typ etickej analýzy, a teda disponovať takými zručnosťami a kompetenciami, akými sú: (1) diagnostika etických a morálnych problémov, ktorá zahŕňa odborné, kritické, sociálno-kritické

skúmanie; (2) etické analýzy, etická expertíza, etické hodnotenia (neuralgický bod ekopraxe a environmentálnej praxe); (3) invenčná a kreatívna schopnosť hľadať tie najlepšie možné riešenia, vedieť ich nielen zdôvodniť ale aj inštitucionalizovať v spoločenskej praxi, tvorba tzv. eupraxie (dobrej praxe)“ (Klimková, 2015, s. 451-452).

- Z teoretického, metodologického, ako aj praktického hľadiska je vždy principiálne dôležité zvoliť si relevantnú etickú stratégiu. Daná voľba vychádza z dominantného etického zamerania našej analýzy, z toho aký aspekt chceme riešiť, aký je náš hlavný cieľ, čo môžeme a do akej miery vieme ovplyvniť. Je preto rozdiel či problém hodnotíme a riešime napr. na makro- , mezo- , či mikro – úrovni. Je tiež napr. rozdiel či problém reflektujeme na regionálnej úrovni alebo úrovni užších komunit, vo verejnom či súkromnom sektore, v rovine celospoločenskej alebo branžovej odozvy, či je predmetom skupina seniorov alebo mládeže, zahraničná alebo domáca firma, malá či veľká firma, či je zameranie skôr na štátnu politiku alebo na možnosti obcí a i. Všeobecné morálne apely, poukazovanie na morálne zlyhania, verbálne osočovanie nemá nič spoločné s aplikovanou etikou ani jej poslaním.
- Profesionálne realizovaná etická analýza je najlepším základom pre tvorbu projektov, pre voľbu správnych postupov, spôsobov riešenia problémov. Vtedy nadobúdame potrebnú istotu a presvedčenie pre etickú zmenu.

V poslednej dobe sú teoretické iniciatívy zamerané aj na vymedzenie kompetenčného profilu poradenstva v etike, etickej expertíznej činnosti a profesionálnemu poslaniu odborníka v aplikovanej etike. Opierame sa pritom o názory takých autorít ako P. Singer, Z. Bauman, R. Rorty a i. Tak napr. Z. Bauman vyjadruje presvedčenie, že „... formulácia etických súdov (má byť) zverená zvláštnemu druhu ľudí – o ktorých je možné dôvodne predpokladať, že majú v živote také postavenie, ktoré im umožňuje dopracovať sa ľahko k všeobecnej, nadčasovej a nadlokálnej pravde. Z tohto dôvodu je žiadúce týmto zvláštnym ľuďom, expertom na etiku, priznať postavenie, ktoré sa teší zvláštnej vážnosti u „obyčajných ľudí“ (Bauman, 1995, s. 116). Podľa Z. Baumana ide o erudovaného špecialistu, ktorý je odborne disponovaný pre kompetentný diskurz, využiť etické (teoretické) poznatky v riešení aktuálnych morálnych problémov, ktoré majú závažnú spoločenskú povahu. Takýto problém musí byť identifikovaný,

formulovaný a hodnotený ako etický problém. Následne musí byť aj riešený. (Bauman, 1995, s. 118)

Preto aj my kladieme dôraz na profesionálnu prípravu odborníkov, ktorí dokážu využívať svoje kompetencie v implementácii etiky, pri vytváraní etickej infraštruktúry, zavádzaní mechanizmov etickej podpory, pozná spôsoby ako predchádzať konfliktom morálnej povahy, ako tvoriť hodnoty a etické rámce, ako kreovať etických lídrov a tvoriť dobré meno v organizáciách rôzneho typu, participovať na etickom audite či pri prekonávaní etických oportunitizmov. Ponúkame nielen netradičné odporúčania, morálne argumenty ale dokážeme odhaľovať aj príčiny etických zlyhaní, pomáhať pri posilňovaní morálneho svalstva (tréningy, konzultácie, komunikačné platformy, interaktívne formáty etickej podpory a pod.), pomáhať pri monitoringu morálnych kolízií, či ponúkať etický audit. V tom vidíme špecifický potenciál aplikácie etiky, ktorý by sa mal pretaviť do spoločenských sfér a spolupráce odborníkov.

Vzdelávanie dospelých a vytváranie interaktívnych formátov k rôznym cieľovým skupinám, je dôležitou platformou etickej revitalizácie, pozitívnej zmeny a podpory etického sebavedomia. Poznanie špecifik a mechanizmov fungovania tejto rozsiahlej spoločenskej skupiny, jej štruktúry a dynamiky sú dôležitým východiskom spoločného etického úsilia.

Literatúra:

- BAUMAN, Z. 1995. *Úvahy o postmoderní době*. Praha: Sociologické nakladatelství 1995. ISBN 80- 85850-12-5.
- FOBEL, P. 2012. *ETIKA & PORADENSTVO & PRAX*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Fakulta humanitných vied, 2012. ISBN 978-80-557-0385-5.
- FOBEL, P. A kol. 2013. *Organizačná etika a profesionálne etické poradenstvo*. Žiar n. Hranom - Banská Bystrica, APRINT s.r.o. 2013. ISBN 978-80-89415-11-3.
- KLIMKOVÁ, A. 2015. *Ekologická etika ako interdisciplinárny diskurz, edukačný projekt, aj praktické majstrovstvo*. In.: Evropské pedagogické fórum 2015. Prínosy, výzvy, očakávania. Sborník príspevkov z mezinárodnej vedeckej konferencie, roč. V., Hradec Králové 23. – 27. listopadu 2015. Magnanimitas, Hradec Králové, 2015. s. 451-452. ISBN 978-80-87952-11-5.
- RASMUSSEN, L. M. 2005. *Ethics Expertise: History, Contemporary, Perspectives, and applications*. ISBN 978-1-4020-38-19-8.
- RORTY, R.: 2006. Is Philosophy Relevant to Applied Ethics. In: *Business Ethics Quarterly*, July 2006, Vol. 16. No.3, P. 391-399. ISSN 2153-3326.
- SINGER, P. 2008. *Odborníci na etiku. O etike*. In.: Spisy o etickom žití. Vyd. SSS, Bratislava 2008. S. 17-30. ISBN 978-80-8061-332-7.

Kontakt:

prof. PhDr. Pavel Fobel, PhD.

Katedra etiky a aplikovanej etiky

Tajovského 40, Banská Bystrica

E – mail: Pavel.Fobel@umb.sk

ETICKÉ OTÁZKY V ANDRAGOGICKOM VÝSKUME

Gizela Brutovská

ÚVOD

Empirický andragogický výskum (terénny a internetový) má veľký význam nielen pre rozvoj samotného odboru, ale aj pre andragogickú prax. Jeho výsledky výrazne ovplyvňujú dospelých jednotlivcov (edukátorov a edukovaných) a vzťahy medzi nimi (edukačné vzťahy), ďalej tiež prostredie, v ktorom edukácia prebieha (edukačnú realitu) a samotný priebeh edukácie (edukačné procesy) vrátane foriem, metód a obsahu edukácie. Je preto nevyhnutné, aby sa vykonával spôsobom, ktorý je etický, v súlade s teóriou a realizovanou metodológiou nevynímajúc výskumné metódy a techniky, následnú analýzu a interpretáciu výskumných zistení vrátane ich prezentácie.

Etické aspekty má teda celý výskumný proces počínajúc motiváciou a hodnotami samotného výskumníka zrealizovať výskum. Je nepochybné, že osobná zvedavosť výskumníka po príčinách a dôsledkoch javov spojených s edukáciou, po pochopení ich fungovania, snaha identifikovať nové poznatky a súvislosti je ideálnym stavom. Nebezpečným sa však môže stať situácia, kedy zanietenosť výskumníka prerastie v emocionalitu alebo až posadnutosť „za každú cenu“ objaviť niečo nové alebo neúmyselne vyberá a zveličuje tie javy, ktoré sú v súlade s jeho teóriou a vynecháva tie, ktoré sú v rozpore. Každý výskum je tiež do určitej miery kontaminovaný vlastnými hodnotami výskumníka. Základné hodnoty, univerzálne a odvodené normy, spoločne vytvárajú názor výskumníka na výskumný problém. Sú základom pre postoje a predsudky, ktoré určujú aké bude jeho rozhodnutie a konanie v rámci výskumu. Iba na základe týchto hodnôt je možné výskumné problémy identifikovať, analyzovať a skúmať určitým spôsobom (Krajčová, Pasternáková, 2009). Morálnemu usudzovaniu a rozhodovaniu pred, počas a po realizácii výskumu sa nedá vyhnúť. Andragogická teória (Pirohová, 2015) tvorí výskumný základ pre porozumenie skúmaného problému. Pokiaľ výber vhodnej teórie súvisí s prirodzenými aspektmi, ako sú jasnosť či súdržnosť teórie, dodatočný zreteľ je potrebné zväžiť v oblasti etiky. Jedná sa o tieto dodatočné kritéria: primeranosť etickej teórie vzhľadom k cieľom výskumu, vhodnosť teórie na

účely a návrh etického andragogického výskumného projektu a vzájomný vzťah medzi zvolenou etickou teóriou a teoretickým zázemím výskumu. Systematický a odôvodnený prístup k výberu etickej teórie v andragogickom výskume by mal mať prednosť pred náhodným alebo implicitným spôsobom výberu normatívneho rámca pre vlastný výskum.

Celkový dizajn etického andragogického výskumu je mnohostranné úsilie, ktoré je výsledkom vyváženosti teoretického a pragmatického rozhodovania výskumníka, buď na základe etického rozhodovania (uvedomelé prijímanie rozhodnutí na základe etických princípov a štandardov) alebo etickej reflexie (sebareflexie) založenej na kritickej analýze konania výskumníka vedeckou obcou alebo ním samým. Punch (2008) tvrdí, že výskumník by mal byť sám sebe moralistom. Klockars (1975) oproti tomu zdôrazňuje, že morálna citlivosť a zrelosť sa objavuje len prostredníctvom rozhovoru, dialógu a reflexie v rámci vedeckej obce. Otázka teda znie, či je vhodné posudzovať etickú hodnotu výskumu prostredníctvom vlastných kritérií výskumníka, keďže otázka nastavenia kritérií je otázka sociálne – štruktúrna, nie osobná, alebo poskytnúť svoju výskumnú prácu k etickému posúdeniu a diskusii v rámci vedeckej obce. Etika výskumu sa tak v takomto prípade stáva nielen záležitosťou výskumníka a jeho schopnosti kritického myslenia (Kosturková, 2016), ale aj akademickej a verejnej diskusie.

1 ANDRAGOGICKÝ VÝSKUM

Základ andragogiky ako vedy závisí od rozsahu, kvality, druhu a charakteru výskumu. „Empirický skúmať v andragogike predpokladá mať jednak metodologické znalosti, napríklad, ako vymedziť výskumný problém, akú metódu zvoliť, ako vybrať vhodnú vzorku participantov, kedy a ako zberať údaje, a jednak praktické zručnosti, napríklad, ako klásť otázky, ako získať prístup k informačným zdrojom, ako si získať spoluprácu participantov na výskume. Je to preto, že andragogický výskum je na jednej strane zmesou, ktorá sa dotýka tak edukačných teórií, rovnako ako aj reálneho praktického života“ (Brutovská, 2015, s. 5). Prostredníctvom výskumu sa hromadia znalosti, ktoré pomáhajú pri tvorbe andragogických teórií, a umožňujú efektívne riešiť otázky edukácie dospelých a jej každodenné praktické problémy. V andragogike má výskum často za cieľ návrh opatrení, intervencií alebo programov, ktoré zlepšujú andragogickú edukačnú realitu. Andragogicko edukačná realita sa vyskytuje vo väčšine životných situácií dospelého človeka v rámci edukačných procesov. Edukačné procesy z andragogického pohľadu sú všetky také činnosti, v ktorých dochádza k nejakému

učení (vzdelávaní) na strane dospelého subjektu, ktorému sú iným subjektom priamo alebo sprostredkovane (napr. cez počítačový vzdelávací program), zámerne alebo nezámerné prezentované nejaké informácie (Průcha 2014).

Samotný andragogický výskum začína formulovaním výskumného problému, ktorý so sebou prináša voľbu predmetu a objektu skúmania. „Predmetom môžu byť andragogické edukačné procesy, oblasť edukačnej reality alebo určité edukačné vzťahy obsahujúce protirečenia. Inými slovami všetko, čo zjavne alebo skryto obsahuje edukačné protirečenia a vyvoláva problémovú situáciu. Predmet výskumu zvyčajne obsahuje ústrednú otázku problému spojenú s predpokladom možnosti odhaliť zákonitosť alebo hlavnú tendenciu skúmaného protirečenia. Objektom výskumu sú tie vlastnosti a stránky predmetu, ktoré najzreteľnejšie vyjadrujú určité protirečenia. Dá sa povedať, že sú to:

- dospelí učiaci sa, ktorí predstavujú póly andragogického edukačného protirečenia,
- subjekty, ktoré realizujú vzdelávanie dospelých – edukátori (lektori, tréneri, koučovia, učitelia, manažéri vzdelávania, poradcovia a pod.), ktorí sú nositeľmi edukačných protirečení“ (Brutovská, 2015, s. 36). Kopecký (2007) špecifikuje predmet andragogického výskumu na:
 - učiaci sa subjekt, schopnosť učiť sa a previazanosť učenia s vytváraním osobnosti. Za vhodnú metódu sa tu považuje výskum životnej histórie (biografický dizajn). V súvislosti s tým tiež skúmame „nerovnomerné distribúcie schopnosti učiť sa“ a „príležitosti k učeníu“ ako činiteľov tvorby sociálnych nerovností.
 - miesta, v ktorých sa vzdelávanie a učenie odohrávajú. Sú tým myslené vzdelávacie inštitúcie, t.j. pracovné organizácie, školy, občianske združenia a nadácie (tretí sektor).
 - obsahy učenia, t.j. skúmanie toho, aké znalosti si dospelí osvojujú, relevantnosť obsahov učenia, t.j., ako sa prejavuje v študijných programoch a kurzoch pre dospelých.
 - kritická analýza politických a ideologických koncepcií o celoživotnom učení a znalostnej spoločnosti.

Andragogický výskum môžeme rozdeliť na základe viacerých znakov. Podľa vzťahu k realite a stupňa všeobecnosti rozlišujeme: základný, teoretický, empirický a aplikovaný andragogický výskum. Každý z nich vyžaduje inú zameranosť na jeho etickú stránku.

1.1 Empirický andragogický výskum

Podstatným znakom empirického andragogického výskumu je, že smeruje ku konkrétnym zisteniam, k jasne formulovaným poznatkom, ktoré je možné využiť v praxi, napr. výskum kompetencií edukátora dospelých vo vzťahu k realizácii profesijného vzdelávania alebo využívanie rôznych štýlov výučby dospelých s pomocou informačno-komunikačných technológií. K empirickému výskumu zaraďujeme výskum akčný, evaluačný, kritický a participatívny (Brutovská, 2015). Akčný výskum sa usiluje o zmenu stavu. Nie je hodnotovo neutrálny, môže mať politické pozadie. Má bezprostredné využitie v praxi, a teda jeho cieľom je zmena, ktorá môže byť ideologicky motivovaná. Evaluačný výskum je široko používaným typom výskumu. Ide v ňom o hodnotové posúdenie intervencií a programov na základe empirickej evidencie, teda ohodnotenie programu alebo intervencie pomocou empirických údajov a z nich odvodených tvrdení. V tomto type výskumu sa často uplatňujú politické a etické aspekty. Pre výskum, ktorého hlavným cieľom je kritika a zároveň vyvolanie impulzov pre zmenu, sa niekedy používa označenie kritický výskum. Špecifickým typom výskumu je participatívny výskum (typický pre kvalitatívne orientované výskumné stratégie), ktorý odmieta výskumnú situáciu, v ktorej nadradený subjekt skúma objekt. Naopak sa snaží transformovať túto situáciu do polohy partnerského vzťahu plurality poznávacích subjektov. Poznávací proces chápe ako dialóg všetkých strán zainteresovaných na riešení spoločenských problémov, ktoré boli v tomto dialógu definované. Poznávací proces pochopený ako dialóg pracuje na princípe dosahovania kumulatívneho poznávacieho efektu formou kontinuálnej spätnej väzby poznatkov medzi participantami. Je využívaným typom výskumu v andragogike.

V empirickom andragogickom výskume dochádza k získavaniu poznatkov systematickou analýzou dát, či už priamo na fyzickom mieste kde edukácia prebieha (terén) alebo prostredníctvom internetu. Súčasný nárast používateľov sociálnych sietí, výroba a spotreba on-line digitálnych médií, prax používania vzdialených serverov, na ktorých sú uskladnené spracované dáta, a využívanie mobilných aplikácií, robia internet vzrušujúcim a pútavým prostredím pre formálnu a neformálnu edukáciu a hravú interakciu (Jacobsen, 2010). Internet v podstate odkazuje na globálne dátové siete pre komunikáciu v zdieľaní informácií. V širšom zmysle slova internet môže odkazovať na: technologické systémy a jednotky (veci), odlišné spôsoby použitia a aplikácie (nástroje), alebo miesto výkonu činnosti a interakcie (sociálne priestory). Ponukou rôznych prístupov kladie rôzne teoretické a metodologické otázky, ktoré otvárajú nové otázky

etiky výskumu. Internetový výskum podľa *The Norwegian National Research Ethics Committees* (2014) teda zahŕňa:

- výskum na internete ako fenomén v jeho vlastnej realite (skutočnosti), jeho štruktúra a technológie (výrobný systém, technický dizajn, programy, kódy, atď.),
- využitie internetu ako výskumného nástroja (zber údajov a informácií pomocou informátorov, priestory, archívy, zámery, algoritmy a pod.)
- výskum v oblasti výroby, komunikácie a interakcie s využitím internetu (e-mail, sociálne médiá, blogy, diskusné fóra, diskusné stránky, komentáre, použitie počítačových hier, vyhľadávanie), webové stránky, on-line kurzy, on-line vzdelávanie, on-line poradenstvo a pod.,

Digitálne sociálne technológie majú tendenciu meniť spôsoby, akými sa ľudia rôznych vekových kategórií učia, spolupracujú, hrajú, socializujú, pristupujú k zdrojom a službám (Warrell, Jacobsen, 2014). Práve to sú oblasti, ktoré sú v súčasnosti základom pre realizáciu empirického andragogického výskumu. Od andragógov sa vyžaduje, aby využívali nové on-line výskumné metódy na štúdium požívania internetu a digitálnych médií, ktoré skúmajú vzťahy, komunikáciu, edukáciu vo formálnom a neformálnom prostredí. Výskum sa tak rozširuje, a od bežných a dobre vyvinutých metód zberu dát vo fyzickom prostredí „teréne“ (hlbkové rozhovory, focusové skupiny, telefónne prieskumy, poštové dotazníky a pod.), začína pracovať s vizuálnym pozorovaním, on-line výskumom a zberom dát v priestoroch akú sú blogy, webové stránky, chaty, sociálne siete atď. Posun smerom k e-learningu a blended learningu spolu s využitím nových metód na výskum on-line správania a interakcií vyvoláva nové otázky týkajúce sa etiky on-line zberu dát. Andragógovia musia zvážiť, ako navrhnuť a zrealizovať výskum eticky v internetovom prostredí. Je potrebné riešiť viaceré etické otázky.

2 ETICKÉ OTÁZKY V EMPIRICKOM ANDRAGOGICKOM VÝSKUME (TERÉNNOM A INTERNETOVOM)

Pod etickými otázkami rozumieme (Brutovská, 2016) tak etické dilemy ako aj etické problémy. Etické dilemy vznikajú vtedy, ak sa má výskumník rozhodnúť medzi dvoma rovnako ne/vhodnými možnosťami v rámci výskumu, ktoré predstavujú konflikt morálnych hodnôt, pričom nie je jasné, ktorá možnosť bude správna. Etická dilema má teda viacozmernú podobu voľby – buď/alebo. Etické problémy vznikajú v situácii, keď je zrejmé, ako by sa mal výskumník rozhodnúť, ale toto rozhodnutie sa mu osobne javí

ako morálne nesprávne. Etický problém má teda výsledné rozhodnutie v jednoznačnej podobe – áno/nie.

Existujú dva filozofické prístupy k etickým otázkam výskumu: utilitárny a deontologický. V utilitárnom prístupe sú dôsledky, ktoré môže výskum spôsobiť, prvoradé. Negatívne dôsledky výskumu sa nedajú ospravedlniť naplnením vznešených cieľov výskumu alebo vytvorením novej koncepcie. (Aguinis, Handelsman 1997) Zvažovať dôsledky svojho výskumu, predovšetkým uverejnenými závermi, patrí k základným povinnostiam každého výskumníka, ktorý skúma človeka a jeho pôsobenie. Utilitárna perspektíva považuje výskum za etický, ak je pravdepodobné, že zahŕňa viac výhod pre subjekty výskumu akoby spôsobil škody. Závery poskytujú „dobro“ pre čo najväčší počet jedincov. Utilitarizmus tak často vykonáva analýzu nákladov a výnosov, keď čelí etickým otázkam. Deontologický prístup kladie dôraz na prísne dodržiavanie medzinárodne dohodnutých etických princípov, bez ohľadu na dôsledky výskumu. (Schlenker, Forsyth 1977) Etické princípy, ako sú: „neklamáť“ a „vždy dodržiavať sľuby“ musia byť dodržané po celú dobu výskumu bez ohľadu na dôsledky. Výskum, zahŕňajúci podvod (klamstvo) alebo zadržávajúci informácie, je podľa tohto prístupu neetický aj v prípade, že výhody takéhoto výskumu výrazne prevyšujú potenciálne náklady subjektov výskumu. Okrem týchto dvoch filozofických prístupov je možné sa vo výskume opierať aj o normatívne etické teórie, ktoré majú širší záber, ako napr. kauzistická etika (usiluje sa o stanovenie platnej normy pre jednotlivý, konkrétny prípad v korelácii s normou všeobecnou), etika zodpovednosti (zohľadňuje pri skúmaní normatívne dôsledky konania a rozhodovania), etiku zmýšľania (posudzuje dobro a správnosť z hľadiska vnútornej motivácie zmýšľania), etiku cnosti (spája morálku s konkrétnym ľudským dobrom), situačnú etiku (odvodzujúcu normatívne hľadisko z danej situácie, v ktorej sa výskumník nachádza, vyplývajúcu z aktu samotného rozhodnutia), etiku diskurzu (zdôrazňovanie noriem, ktoré by umožnili racionálne a všeobecne akceptovateľné riešenie problémov vo výskume) a pod.

Realizácia andragogického výskumu so sebou prináša viacero etických otázok. Už výber a odmeňovanie účastníkov výskumu si zaslúži pozornosť. Využitie dobrovoľníkov je vedeckou obcou obhajované, lebo len tak sa môže zabrániť nátlaku v účasti. Donútenie tu ale aj tak môže stále existovať v dôsledku ponúkaných stimulov (Kimmel, 1996). Aj keď ponúkané stimuly, napr. peniaze zvyšujú mieru participácie, etické otázky sú vznesené, keď účastníci majú pocit, že si nemôžu nechať dovoliť stimuly ujsť.

Odmeňovanie skúmaných osôb, hlavne jeho forma a výška, je veľmi citlivou záležitosťou. Základným etickým aspektom spojeným s realizáciou kvalitatívneho andragogického výskumu je potreba získať poučený (informovaný súhlas) od účastníkov výskumu. To znamená, že osoba sa zúčastní výskumu len vtedy, pokiaľ s tým súhlasí. Pred vyjadrením súhlasu (písomný súhlas nie je vždy vyžadovaný, vyžaduje sa však vždy súhlas, napr. ústny nahratý na diktafón) musí byť účastník úplne informovaný o priebehu a okolnostiach výskumu. Informovaný súhlas má teda dve roviny. Prvá rovina znamená, že skúmané osoby dobrovoľne súhlasia so svojim začlenením do výskumu. Bolo by neetické skúmať niekoho bez jeho súhlasu alebo dokonca bez jeho vedomia. Druhá rovina je úplnosť informovania účastníkov o zámeroch a cieľoch výskumu. Zahŕňa v sebe (Sieber, 1992):

- vysvetlenie, kto realizuje výskum a jeho ciele – teda opis výskumu okrem zverejnenia hypotéz, aby sa tým neovplyvnili výsledky výskumu,
- informovanie o charaktere plánovaného výskumu,
- uistenie, že získané údaje budú slúžiť výhradne pre potreby výskumu, teda zaručenie dôvernosti a anonymity,
- popísanie, s čo najväčšou trpezlivosťou, spôsobov získavania (vrátane nahrávania zvukového alebo obrazového záznamu, s ktorým musia skúmané osoby súhlasiť), spracovania a prezentácie získaných údajov a tak umožniť skúmanej osobe zvážiť potenciálne riziká (ako stres, čas a pod.) a zisky (výhody) účasti; poskytnúť skúmanému čas a súkromie, ktoré mu umožní plnšie zvážiť participáciu,
- čo najpresnejšie vysvetlenie čo sa od neho očakáva, vrátane riešenia jeho „obáv“,
- zaistenie, aby si skúmaný uvedomoval, že môže odmietnuť účasť, a že aj neskôr môže stiahnuť svoj súhlas bez akýchkoľvek pokút, či penále.

Tieto skutočnosti, však môžu obmedziť alebo skresliť výsledky výskumu. Aj napriek tomu výskumník, vždy keď je to možné, použije postup, ktorý nevyžaduje zatajenie rôznych okolností výskumu skúmaným. V prípade, že osoba súhlas dať nemôže (neplnoleté osoby, osoby zbavené svojprávnoti) je nutný súhlas ich zákonného zástupcu alebo za nich zodpovedných osôb (Reichel, 2009).

Výskumníci môžu voľne využívať materiál z otvorených fór na internete bez získania súhlasu zo strany, na ktoré sa informácie vzťahujú. Toto správanie musí ale vždy byť s požiadavkou na rešpektovania súkromia. Môže byť ale ťažké rozlíšiť, čo je verejný a čo súkromný priestor vo vzťahu k informáciám, ktoré sú šírené a uložené na internete.

Výskumník si preto musí uvedomiť, že existuje rozdiel medzi tým, čo ľudia považujú za súkromnú sféru a čo je technicky dostupná informácia, ktorá vzniká pri komunikácii a interakcii medzi ľuďmi. Výskumník tak nesie zodpovednosť za ochranu integrity takto skúmaných osôb.

Výskumná andragogická obec má zodpovednosť nielen naplňať ideály objektívnej pravdy a hľadania vedeckého poznania, ale má zodpovednosť aj k subjektom skúmania. Výskumník - andragóg vždy musí zohľadniť dôsledky svojich činov voči subjektom skúmania a konať tak, aby boli zachované ich práva a integrita ako ľudských bytostí. Len také správanie je etické správanie. Pri realizácii andragogického výskumu je možné riadiť sa určitými etickými princípmi a štandardami.

3 ETICKÉ PRINCÍPY A ŠTANDARDY ANDRAGOGICKÉHO VÝSKUMU

Pred uskutočnením samotného výskumu by mal andragóg vyhodnotiť svoje kompetencie zrealizovať výskum eticky. Základom je poznanie etických princípov a štandardov andragogického výskumu. Etické princípy predstavujú všeobecné zásady vedeckej etiky, sú určitou normou správania, ktorú by mal andragóg rešpektovať pri svojej výskumnej práci. Nemôžu však nahradiť etické štandardy andragogického výskumu, t.j. odborné pokyny, ktoré majú slúžiť nielen vedeckej obci ale aj záujmom jednotlivcov a inštitúcií, ktoré nie sú sami vedeckými a podieľajú sa na výskume edukácie dospelých. Mali by byť zaznamenané v etickom kódexe. Etický kódex je pomerne podrobný a zahŕňa všetky stránky výskumnej práce počnúc etapou, ktorá predchádza výskumu, a končiac etapou po výskume. Porušenie týchto zásad by malo byť sankcionované vedeckou komunitou, napr. zrušením členstva.

Na Slovensku nie sú ani etické princípy, ani etické štandardy andragogického výskumu explicitne formulované a legislatívne ukotvené. Existuje síce Agentúra na podporu vedy a techniky, ktorá však sleduje problematiku etiky vedeckého výskumu ako takého a vydáva odporúčania pre správnu vedeckú prax, nie však priamo pre oblasť andragogického terénneho a internetového výskumu. Na každom výskumníkovi - andragógovi tak zostáva starostlivo si zvážiť každú jednu etickú otázku vlastného výskumu. Podľa Šveca (2010, s. 21) sa „nepísané mravné zásady vedcov viac - menej prenášajú interkultúrne z generácie na generáciu prostredníctvom tzv. neviditeľných kolégií, vednoprofesnej socializácie a informálnej edukácie adeptov vedy“.

Pri realizácii andragogického výskumu je tak možné riadiť sa etickými princípmi, ktoré definuje *Nórsky národný výbor pre etiku vo výskume* (2014). Sú to:

- pátranie po pravde. Výskumná činnosť je hľadanie nových znalostí, s kritickým a systematickým overovaním a peer review. Čestnosť, otvorenosť, systematickosť a dokumentácia sú základnými predpokladmi pre dosiahnutie tohto cieľa.
- akademická sloboda. Výskumné inštitúcie budú napomáhať pri zabezpečovaní slobody výskumných pracovníkov - pri voľbe témy a metodiky, realizácii výskumu a zverejňovaní výsledkov. Agentúra má právo definovať tému, výskumné otázky a rozsah úlohy výskumu v spolupráci s osobou alebo inštitúciou vykonávajúcou výskum. Agentúra by sa nemala usilovať o neoprávnené ovplyvňovanie voľby metodiky, implementácie alebo zverejnenia.
- kvalita. Výskum by mal mať vysokú akademickú kvalitu. Výskumník a inštitúcie musia mať potrebnú odbornú spôsobilosť, relevantné výskumné otázky, vykonávať vhodnú voľbu metodiky a zabezpečiť riadnu a primeranú realizáciu projektu z hľadiska zberu údajov, spracovanie dát a bezpečného uloženia / skladovania výskumného materiálu.
- dobrovoľný informovaný súhlas. Súhlas je hlavným pravidlom vo výskume na úrovni jednotlivcov alebo na informácie a materiály, ktoré môžu byť spojené s jednotlivcami. Tento súhlas by mal byť informovaný, explicitný, dobrovoľný a dokladateľný. Súhlas predpokladá schopnosť dať súhlas. Aby bolo zaistená skutočné dobrovoľnosť, musí byť pozornosť vykonávaná v prípadoch, keď je účastník vo vzťahu závislosti na výskumníkovi alebo v situácii obmedzenia slobody.
- dôvernosť. Princíp platí u tých, ktorí majú nárok na to, aby ich osobné údaje boli považované za dôverné. Výskumník musí zabrániť používaniu a oznamovaniu informácií, ktoré by mohli spôsobiť škodu jednotlivcom, ktorí sú predmetom výskumu. Bez ohľadu na povinnosti mlčanlivosti, výskumníci majú zákonnú povinnosť, aby sa zabránilo páchaniu trestných činov. Výskumník musí rozhodnúť, kedy a akým spôsobom by mal byť účastník informovaný o obmedzeniach mlčanlivosti.
- nestrannosť. Nestrannosť znamená vyhnutie sa zámene rolí a takým vzťahom, ktoré môžu viesť k rozumnej pochybnosti týkajúcej sa konfliktu záujmov.

Otvorenosť sa týka príslušnej úlohy a vzťahov, ktoré výskumný pracovník udržiava s kolegami, účastníkmi výskumu, finančnými zdrojmi a ďalšími zainteresovanými stranami.

- integrita. Výskumník je zodpovedný za dôveryhodnosť svojho vlastného výskumu. Výroba, falšovanie, plagiátorstvo a podobné závažné porušenia dobrej akademickej praxe sú nesúmeriteľné s takouto dôveryhodnosťou.
- dobré referencie praxe. Výskumní pracovníci musia dodržiavať dobré referencie postupov, ktoré spĺňajú požiadavky pre overiteľnosť a tvoria základ pre ďalší výskum.
- kolegiálnosť. Výskumní pracovníci si musia preukázať navzájom rešpekt. Musia sa dohodnúť na vlastníctve dát a ich zdieľaní, autorstve, publikovaní a spolupráci vo všeobecnosti.
- inštitucionálna zodpovednosť. Zodpovednosť za etické správanie spočíva nielen na individuálnom výskumníkovi, ale aj výskumnej inštitúcii. Inštitúcia je zodpovedná za zabezpečenie dodržiavanie akademickej praxe a za zavedenie mechanizmov, ktoré môžu riešiť prípady podozrenia na porušovanie etických noriem výskumu.
- dostupnosť výsledkov. Hlavným pravidlom je, že výsledky výskumu musia byť k dispozícii. Otvorenosť ohľadom výsledkov výskumu má zásadný význam pre zabezpečenie kontrolovateľnosti, pre vrátenie nejakého prínosu pre účastníkov výskumu a spoločnosti vo všeobecnosti, a pre zaistenie dialógu s verejnosťou. Takáto komunikácia je tiež funkciou demokracie.
- sociálna zodpovednosť. Výskumníci majú samostatnú zodpovednosť, aby zabezpečili, že ich výskum bude prínosom pre účastníkov výskumu, príslušnú skupinu alebo spoločnosť všeobecne, a pre prevenciu škody. Rozhodnutie realizovať výskum musí brať do úvahy, že rozvoj výskumného priestoru môže mať za následok eticky neprijateľné dôsledky pre jednotlivcov, zvieratá, spoločnosť a životné prostredie. Je absolútne nevyhnutné, aby pri účasti vo verejnej debate, výskumník jasne rozlišoval medzi profesionálnymi pripomienkami jeho schopností ako odborníka na jednej strane, a vykazovaním osobného názoru na strane druhej, a nezneužíval svoju autoritu.

- globálna zodpovednosť. Výskumné inštitúcie a výskumní pracovníci majú povinnosť oznamovať relevantné zistenia, týkajúce sa regiónov, ktoré sú inak z dôvodov ekonomického znevýhodnenia vylúčené. Výskum by mal pomôcť proti globálnej nespravodlivosti a zachovanie biodiverzity.
- zákony a predpisy. V oblasti výskumu, existujú národné zákony a predpisy, ako aj príslušné medzinárodné dohovory a dohody, a výskumní pracovníci a výskumné inštitúcie sa musia nimi riadiť.

Najznámejšie a najprepracovanejšie sú etické štandardy výskumníkov (vedcov) analyzované v Európskej charte štandardov výskumných pracovníkov (2006). Tá zahŕňa tieto atribúty: sloboda výskumu, etické pravidlá, profesionálna zodpovednosť, profesionálny postoj, zmluvné a právne povinnosti, adresná zodpovednosť za využívanie peňazí (daňových poplatníkov), správny postup vo výskume, šírenie a využívanie výsledkov, zaangažovanie verejnosti (na lepšie pochopenie potrieb a programov vedy), profesijný vzťah výskumníka k vedúcemu projektu, povinnosti spojené s kontrolou a riadením, nepretržitý profesijný rozvoj. K tejto charte bolo uverejnené akceptačné „Vyhlásenie o záväzku niektorých rektorov slovenských vysokých škôl o prijatí jej princípov“ 10. novembra 2005, čím sa v podstate slovenskí výskumníci prihlásili k ich rešpektovaniu a dodržiavaniu. Inšpiratívnym zdrojom pri riešení etických otázok výskumu pre oblasť štandardov výskumníkov z praxe môžu byť štandardy etiky, ktoré vypracovala American Educational Research Association (2006 a 2009). Podľa nej, etické úvahy majú byť obsiahnuté v zbere, rozbere a prezentovaní údajov. Podávanie správy o výskume a výsledky by sa mali prezentovať spôsobom, ktorý si ctí súhlasnú dohodu s účastníkmi a akúkoľvek dohodu so zreteľom na získanie prístupu k účastníkom výskumu alebo údajom. Výskumná správa by mala zahrnúť opis akéhokoľvek potenciálneho konfliktu záujmu alebo predsudku výskumníka, ktorý by mohol ovplyvniť výskum. Správa z výskumu by mala presne konštatovať, že neboli vynechané alebo zahrnuté informácie, ktoré by mohli skresliť, sfaľšovať alebo nesprávne interpretovať dáta a postupy. Údaje alebo empirické materiály, ktoré sú relevantné pre závery, by mali viesť k dôvere v kvalifikovanosť výskumníka. V poznámke publikácie má byť uvedené, v prípade donorstva, poďakovanie za finančnú podporu poskytovateľa.

ZÁVER

Výskumníci – andragógovia (vedci a praktici) by sa mali usilovať o vytvorenie pokynov, ktoré popisujú ako sa vysporiadať s etickými otázkami vznikajúcimi počas jednotlivých fáz výskumu, tak aby výskumné zistenia a riešenia boli nie len odborné ale hlavne etické. Okrem sebareflexie, vedeckých diskusií a využitia medzinárodných etických kódexov, ktoré by mali slúžiť len ako inšpirácia (čisté prevzatie bez kontextu by bolo len formálnou záležitosťou), by mohlo ísť o vytvorenie spolupráce v rámci komunity andragógov – epistemickej komunity, ktorá by hľadala možné koherentné prístupy k vytvoreniu a rozvoju jasného súboru zásad etiky v empirickom andragogickom výskume, tak terénnom ako aj internetovom. K tomu by jej mohla napomôcť analýza a popis prípadov jednotlivých etických problémov, s ktorými sa už výskumníci stretli.

Literatúra:

- American Educational Research Association. 2006. Standards for reporting on empirical social science reseach in AERA publications. In *Educational Researcher*, Roč. 35, č. 6, 2006, s. 33-40. Dostupné na:
http://www.aera.net/Portals/38/docs/12ERv35n6_Standard4Report%20.pdf
- American Educational Research Association. 2009. Standards for reporting on humanities -otriented reseach in AERA publications. In *Educational Researcher*, Roč. 39, č. 6, 2009. s. 481-486. Dostupné na: http://www.aera.net/Portals/38/docs/481-486_09EDR09.pdf
- AGUINIS, H., HANDELSMAN, M.M. 1997. Ethical Issues in th Useof the Bogus Pipeline. In *Journal of Applied Social Psychology*. Roč. 27, č. 7, 1997. ISSN 1559-1816, s. 557 – 573.
- BRUTOVSKÁ, G. 2015. *Základy empirického výskumu pre andragógov*. Prešov: PU v Prešove FHPV, 2015. 100 s. ISBN 978-80-555-1359-1.
- BRUTOVSKÁ, G. 2016. Etické otázky sociálneho výskumníka pri príprave, realizácii a interpretácii kvantitatívneho a kvalitatívneho výskumu. In BALOGOVÁ, B. BARTKOVÁ, L. (eds.) *Sociálny výskum – nekonečná hra ideí a dôkazov? Zborník príspevkov zo VI. doktorandskej konferencie konanej 3. novembra 2015 v Prešove*. Prešov: PU v Prešove, 2016. ISBN 978-80-555-1642-4, s. 12-20.

- Európska charta výskumných pracovníkov*, 2006. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities. ISBN 92-894-9328-3. [online]. [cit. 10. mája 2016]. Dostupné z:
http://ec.europa.eu/euraxess/pdf/brochure_rights/kina21620b9c_sk.pdf
- JACOBSEN, D.M. 2010. Teaching in a participatory digital world. In *Education Canada*. Roč. 50, č. 3, 2010. s. 13–17. Dostupné na: <http://www.cea-ace.ca/education-canada/article/teaching-participatory-digital-world>
- KIMMEL, J. A. 1996. *Ethical Issues in Behavioral Research: A Survey*. London: Wiley, 1996. 428 s. ISBN 978-1-55786-395-9.
- KLOCKARS, B. C. 1975. *The Professional Fence*. London and New York: Tavistock Publications, 1975. 242 s. ISBN 978-04-2274-940-4.
- KOPECKÝ, M. 2007. Tři poznámky k andragogickému výzkumu. In *Role vysokých škol v rozvíjení koncepce celoživotního vzdělávání na vysokých školách*. Praha: Katedra andragogiky a pers. řízení, FF UK, 2007. ISBN 978-80-254-0561-1, s. 33-38.
- KOSTURKOVÁ, M. 2016. *Kritické myslenie v edukačnej praxi na Slovensku*. Prešov: Rokus, 2016. 176 s. ISBN 978-80-555-1563-2.
- KRAJČOVÁ, N., PASTERNAKOVÁ, L. 2009. *Štýly výchovy v rodine v kontexte s hodnotovou orientáciou detí*. Prešov: PU v Prešove, 2009. 174 s. ISBN 978-80-555-0003-4.
- PIROHOVÁ, I. 2015. *Teórie vzdelávania dospelých*. Prešov: FHPV PU v Prešove, 2015. 89 s. ISBN 978-80-555-1321-8.
- PRŮCHA, J. 2014. *Andragogický výzkum*. Praha: Grada, 2014. 152 s. ISBN 978-80-247-5232-7.
- PUNCH, F. K. 2008. *Úspěšný návrh výzkumu*. Praha: Portál, 2008. 230 s. ISBN 978-80-7367-468-7.
- REICHEL, J. 2009. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: GRADA, 2009. 184 s. ISBN: 978-80-247-3006-6.
- SCHLENKER, R. B., FORSYTH, R.D. 1977. On the Ethics of Psychological Research. In *Journal of Experimental Social Psychology*. Roč. 5, č. 13, 1977. ISSN 0022-1031, s. 369 – 396.
- SIEBER, E. J. 1992. *Planning Ethically Responsible Research: A Guide for Students and Internal Review Boards*. New York: Sage Publications, 1992. 264 s. ISBN 978-08-03939-64-6.

ŠVEC, Š. 2010. Subkultúra andragogických a pedagogických vied. In *Pedagogika SK*.
Roč. 1, č. 1, 2010. ISSN 1338- 0982, s. 7-30. Dostupné na:

<http://www.casopispedagogika.sk/rocnik-1/cislo>

[1/Subkultura%20pedagogickych%20a%20andragogickych%20vied.pdf](http://www.casopispedagogika.sk/rocnik-1/cislo/1/Subkultura%20pedagogickych%20a%20andragogickych%20vied.pdf)

The Norwegian National Research Ethics Committees. 2014. *Ethical Guidelines for Internet Research*. Dostupné na:

<https://www.etikkom.no/globalassets/documents/english-publications/ethical-guidelines-for-internet-research.pdf>

WARREL, J.G., JACOBSEN, M. 2014. Internet research ethics and the policy gap for ethical practice in online research settings. In *Canadian Journal of Higher Education*.
Roč. 44, č. 1, 2014. ISSN 0316-1218, s. 22-37.

Kontakt:

Mgr. Gizela Brutovská, PhD.

Katedra andragogiky

PU v Prešove Fakulta humanitných a prírodných vied, ÚPAaP

Ul. 17. novembra č. 15, 080 01 Prešov

E – mail: gizela.brutovska@unipo.sk

POZNANIE A ETIKA

Martin Schubert

1 (VY)NÁJDENÁ SKUTOČNOSŤ

„Ako vieme to, čo veríme, že vieme?“¹ Táto, zdanlivo jednoduchá, otázka sa dotýka troch problémových okruhov, ktoré už tisícročia zamestnávajú myseľ človeka. Čo vieme, sa vo všeobecnosti považuje za výsledok nášho skúmania skutočnosti. O tejto skutočnosti totiž zdravý ľudský rozum predpokladá, že ju môže nájsť. Predpona „vy“ v úvodnom názve je preto nadbytočná. Skutočnosť existuje nezávisle na nás. Môžeme tak byť len jej objaviteľmi, nie vynálezcami. Ako vieme, to je už oveľa zložitejším problémom. Rozum, aby to zistil, musí takpovediac vystúpiť sám zo seba a pozorovať sa pri práci. Tu už nejde o fakty, ktoré jestvujú vo vonkajšom svete nezávisle na nás. Naopak, ide tu o duševné procesy, ktorých priebeh nie je úplne jasný. Z tohto pohľadu je názov už zmysluplnejší. Ak totiž spôsob nášho poznávania (ako) určuje predmet, ktorý poznávame (čo), potom obraz našej skutočnosti už nezávisí len na tom, čo existuje mimo nás, ale aj na tom, ako to (nie)čo zachytávame. To, že veríme v objavovanie na nás nezávislej skutočnosti bolo známe už predsokratikom; vedeli, že každá skutočnosť je našou konštrukciou; nás, ktorí veríme, že túto skutočnosť nachádzame a skúmame. Pritom však, ako uvádza Francisco Varela (2014, s. 306), zabúdame na všetko, čím sme prispeli k tomu, že skutočnosť vidíme práve tak, ako ju vidíme. (1. Nemôžeme vystúpiť z oblasti vymedzenej našim telom a nervovým systémom. Nie je žiadny iný svet, ako ten, ktorý nám sprostredkujú procesy, ktoré sú pre nás faktami a robia nás tým, čím sme. Nachádzame sa vo vnútri kognitívnej oblasti, z ktorej nemôžeme vyskočiť alebo rozhodnúť, kde začína alebo ako je uspôsobená. 2. Neexistuje jedinečný a neopakovateľný spôsob, ako zistiť pôvod nejakej skúsenosti. Zakaždým, keď sa pokúšame vypátrať zdroj nejakého vnemu alebo nejakej myšlienky, narazíme na fraktál,

¹ Táto otázka je podtitulom knihy *Vymyslená skutočnosť* (2014) (Die erfundene Wirklichkeit : Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben?), v ktorej sa deväť významných predstaviteľov (radikálneho) konštruktivismu (Rolf Breuer, Jon Elster, Heinz von Foerster, Ernst von Glasersfeld, Rupert Riedl, David L. Rosenhan, Gabriel Stolzenberg, Francisco J. Varela a Paul Watzlawick) zaoberá otázkami konštruovania vedeckej, spoločenskej a individuálnej skutočnosti. Táto kniha ma zároveň inšpirovala k napísaniu tejto práce.

ktorý pred nami neustále ustupuje; kdekoľvek začneme kopať, narazíme na rovnaké množstvo detailov a vzájomných vzťahov. Zakaždým ide o vnímanie nejakého vnímania nejakého vnímania... alebo o opis nejakého opisu nejakého opisu – nikde nemôžeme spustiť kotvu a povedať: naše vnímanie vyšlo odtiaľto; prebieha týmto spôsobom (Varela, 2014, s. 306)).

Slovom, údajne nájdené je vynájdené (vymyslené); akt vynájdenia si neuvedomujeme. Viera v nájdenie objektívnej skutočnosti je základom nášho poznania a tým aj konania. Otázkami, čo a ako poznávame sa od najstarších dôb zaoberajú veľké filozofické systémy, známe ako ontológia a epistemológia. Pre vymýšľanie² – vieru v objavovanie – skutočnosti sa v posledných rokoch, žiaľ, začína z angloamerického prostredia presadzovať výraz konštruktivizmus. Žiaľ preto, lebo konštruktivizmus, hoci v inom význame, sa už v tradičnej filozofii používa a tiež preto, lebo v 20-tych rokoch 20. storočia sa ním v Sovietskom zväze označovalo krátko trvajúce hnutie vo výtvarnom umení a v architektúre. „Tento termín prvý raz použili ruskí umelci roku 1921. Je to aj zastrešujúci výraz pre ostatné konštruktivizmy, fungujúce v západnej Európe. 'Konštruktivizmus' vo všeobecnosti predstavuje abstraktné, geometrické umelecké diela, ktoré sú zostrojené alebo zmontované z rozličných komponentov a súvekých materiálov, napríklad z plastu.“ (Little, 2012, s. 114).

Treba dodať, že hnutie ruského konštruktivizmu sa líšilo „od iných avantgárd svojím odmietaním 'subjektívnosti'. Popieralo, že by individuálne pocity umelca boli pre umenie podstatné. Moholy-Nagy diktoval svoje umelecké dielo telefonicky profesionálnemu maliarovi plagátov, (...).“ (Little, 2012, s. 115).³

Z týchto a iných dôvodov by tak zrejme bolo účelnejšie namiesto konštruktivizmu uprednostniť označenie „skúmanie skutočnosti“ (Watzlawick, 2014, s. 00) alebo hovoriť len o akomsi skeptickom postoji spochybňujúcom samozrejmosti realizmu (von Foerster in von Foerster-Pörksen, 2016, s. 44).

² Vymýšľanie skutočnosti nie je svojvoľné. Skutočnosť je napokon iba málokedy taká, akú by sme ju chceli mať.

³ Predstavitelia radikálneho konštruktivizmu, ktorých myšlienky tvoria základ tejto práce, trvali na subjektivite každej skúsenosti. Radikálny konštruktivizmus, ako uvádza jeho duchovný otec, Ernst von Glasersfeld (1997, s. 22), sa zakladá na predpoklade, že všetky vedomosti, nech ich už definujeme akokoľvek, existujú len v hlavách ľudí a že mysliaci subjekt je schopný konštruovať svoje vedomosti len na základe vlastnej skúsenosti. Len to, čo z našej skúsenosti urobíme, tvorí svet, v ktorom vedome žijeme. A hoci ho možno rôznym spôsobom rozdeliť na veci, osoby, blížnych atď., predsa len všetky druhy skúsenosti sú a zostávajú subjektívne. Možno síce uviesť dobré dôvody, prečo vlastná skúsenosť nie je tej cudzej celkom nepodobná, neexistuje však žiadna možnosť overiť si, či sú identické. To isté platí pre používanie jazyka a porozumenie jazyku.

Čo je radikálny konštruktivizmus a čím sa líši od iných „izmov“?

Radikalita radikálneho konštruktivizmu, ktorý zastáva Ernst von Glasersfeld, spočíva vo vzťahu medzi poznaním a skutočnosťou. Kým tradičná veda o poznaní, ako i kognitívna psychológia tento vzťah považujú za viac alebo menej ikonickú zhodu alebo korešpondenciu, radikálny konštruktivizmus ho vníma ako prispôbenie vo funkčnom význame (von Glasersfeld, 2014, s. 19).

Ernst von Glasersfeld (2014, s. 23) sa rázne odvracia od konvencie a vytvára teóriu poznania, v ktorej sa poznanie netýka „objektívnej“, ontologickej skutočnosti, ale výlučne poriadku a organizácie skúseností vo svete nášho prežívania; zrieka sa „metafyzického realizmu“ a stotožňuje sa s Piagetom, ktorý hovorí: „L'intelligence (...) organise le monde en s'organisant elle-même.“⁴ (Piaget chápe organizáciu ako výsledok interakcie medzi vedomou inteligenciou a vonkajším svetom; organizáciu charakterizuje ako prispôbenie sa, t. j. nejde ani o zhodu, ani o homomorfii.)

2 VÝSKUMNÝ PROBLÉM

„Poznanie poznania a jeho dôsledky pre (andro)etické pozorovania.“

Na riešenie takto vymedzeného výskumného problému je potrebné nájsť možnú odpoveď na otázku, ako poznanie vzniká, resp. presnejšie, ako sa konštruje. Pravda, touto problematikou by som v rámci mojej kompetencie mohol zaoberať len vo veľmi obmedzenom rozsahu. Preto som siahol hlavne po prácach Heinza von Foerster (1993; 2012; 2014; 2016). V nich sa tento medzinárodne uznávaný kybernetik, biomatematik a zakladateľ dnes už legendárneho Biologického počítačového laboratória (BCL) na Illinoiskej univerzite zaoberá rôznymi procesmi a mechanizmami konštruovania ľudského poznania a z toho vyplývajúcimi etickými dôsledkami. Pozoruhodná je i jeho snaha o vyvrátenie častej námietky, že radikálny konštruktivizmus smeruje k solipsizmu (názor, že existuje iba Ja so svojimi špecifickými zážitkami, ostatný svet je len predstava). Alternatívny pohľad na biologické korene poznania som doplnil aj úryvkami z prác biológov Humberta Maturanu a Francisca Varelu. Rozumie sa samo sebou, že za formu môjho výkladu a všetky nepresnosti som zodpovedný jedine ja.

⁴ „Inteligencia (...) organizuje svet tým, že organizuje samu seba.“

3 *POSTULÁT*

„Prostredie, tak ako ho vnímame, je našim výmyslom.“

Heinz von Foerster (2014, s. 40-43) dokladá tento postulát tromi experimentami a jedným klinickým prípadom. Ja sa zameriam len na dva z nich, ich interpretáciu, stručný opis neurofyziologických mechanizmov, na ktorých sa spoločne s horeuvedeným postulátom zakladajú a napokon na vyvodenie príslušných etických záverov.

4 *EXPERIMENTY*

1. Slepá škvrna. Vezmite túto knihu do pravej ruky, zatvorte ľavé oko a pravým sa zamerajte na hviezdu na Obrázku 1. Potom pomaly posúvajte knihu pozdĺž osi videnia dopredu a dozadu, kým čierny kruh pri určitej vzdialenosti zmizne (tá je približne 30 – 35 cm). Pokiaľ sa stále zameriavate na hviezdu, kruh zostane neviditeľný aj vtedy, keď v jeho rovine pohybujete knihou ľubovoľným smerom. Táto lokálne vymedzená slepota sa zakladá na tom, že v oblasti sietnice, kde sa nervové vlákna zo svetlocitlivej vrstvy oka zbiehajú do očného nervu, nie sú prítomné žiadne svetlocitlivé bunky (tyčinky a čapíky). Čierny kruh, ktorého obraz sa premieta na túto časť, nie je viditeľný (von Foerster, 2014, s. 40-41).

„(...) Touto fyziologickou argumentáciou ešte nikto neobjasnil otázku, prečo nevidíme slepú škvrtu a prečo netušíme nič o jej existencii. Pripadá nám, že zorné pole je stále obmedzené: neexistujú neviditeľné miesta. Inými slovami povedané: Nevidíme, že nevidíme. Sme slepí voči vlastnej slepote, to je príklad, ktorý patrí do problematiky druhého rádu. Nevidenie používame na seba samé. Ale: dvojitá negácia (nevidenie nevidenia) neprináša kladnú odpoveď. To, že vidíme, že nevidíme, neznamená, že teraz vidíme. A to znamená, že logika pojmu druhého rádu sa neznáša s ortodoxnou logikou. Podľa toho by totiž museli dve negácie vlastne priniesť kladnú odpoveď.“ (von Foerster in von Foerster-Pörksen, 2016, s. 128-129).

Obrázok 1 Slepá škvrna



Zdroj: Heinz von Foerster, 2014, s. 40.

2. Zmenené slová. Na magnetofónovú pásku sa zaznamená jedno jediné slovo, páska sa spojí do slučky tak, aby nebolo vidieť miesto spoja a nakoniec sa pomerne s vysokou hlasitosťou prehrá. Po jednej až dvoch minútach počúvania (po 50 až 150 opakovaniach zaznamenaného slova) sa dovtedy jasne zrozumiteľné a zmysluplné slovo odrazu zmení na iné, rovnako dobre zrozumiteľné a zmysluplné slovo. Po desiatich až tridsiatich opakovaniach prvého zmeneného slova sa nečakane objaví nové, druhé zmenené slovo a takto to pokračuje. Krátky výber z dohromady 758 zmenených slov, ktoré počulo približne 200 účastníkov výskumu, ktorým bolo opakovane prehrávané výlučne slovo „cogitate“: agitate, annotate, arbitrate, artistry, back an forth, brevity, ça d'était, candidate, can't you see, can't you stay, Cape Cod you say, card estate, cardio tape, car district, cath a tape, cavitate, cha cha che, cogitate, compute, conjugate, conscious state, counter tape, count to ten, count to three, count yer tape, cut the steak, entity, fantasy, god to take, god you say, got a date, got your pay, got your tape, gratitude, gravity, geard the titm gurgitate, had to take, kinds of tape, majesty, marmelade... (von Foerster, 2014, s. 42).

5 *INTERPRETÁCIA*

Vyššie uvedené experimenty predstavujú situácie, v ktorých vidíme alebo počujeme, čo „tam“ nie je, resp. v ktorých nevidíme alebo nepočuje, čo „tam“ je, dokiaľ nám súhra zmyslového vnemu a pohybu neumožní „pochopiť“, čo sa zdá, že tam je.

Z prejavu Jeana Piageta Psychogenéza poznania a jej epistemologický význam:
„Päťdesiat rokov skúsenosti nás naučilo, že poznanie, vedomosti, porozumenie nevystávajú len z registrovania pozorovania bez toho, aby súčasne nenastala štruktúrujúca aktivita subjektu. Epistemológia, ktorá sa zhoduje s údajmi psychogenézy, sa nemôže oprieť ani o empiriku ani o preformizmus, ale môže sa zakladať len na konštruktivizme, s neustále sa obnovujúcim vyhodnocovaním nových operácií a štruktúr. (in von Foerster, 2012, s. 69)
„Žiadne poznanie nepochádza len z percepcií, pretože vždy ich sprevádzajú akčné schémy, poznanie teda pramení z činnosti. Pozorované, alebo „faktum“ je vždy interpretované od momentu pozorovania. Celkový proces koncipovania zo strany subjektu vylučuje existenciu „čistých faktov“ ako úplne mimo subjektu o to viac, že subjekt, pravdaže, musí fenomény zmeniť, aby ich mohol asimilovať...“ (in von Foerster, 2012, s. 69-70)
Kľúčom k percepcii nie sú len samotné zmyslové orgány, ale ich interakcia s pohybovým aparátom; alebo ako zvykol hovoriť Humberto Maturana: „Človek vidí nohami.“ (von Foerster, 2012, s. 76).

Toto pozorovanie Heinz von Foerster (2012, s. 58; 2014, s. 43) podkladá „princípom nediferencovaného kódovania“, ktorý znie nasledovne: V stavoch vzruchu nervovej bunky nie je kódovaná fyzikálna podstata príčiny vzruchu. Kóduje sa len intenzita príčiny vzruchu, teda „koľko“, ale nie „čo“.

Inak vyjadrené, signály, ktoré z približne sto miliónov zmyslových buniek prúdia do mozgu, nenesú žiadnu informáciu o akýchkoľvek vlastnostiach mimo týchto buniek, až na to, že na určitých miestach povrchu tela došlo k podráždeniu. (Vieme len, že existuje nejaký podnet alebo nejaká porucha, to je všetko, čo nám nervová bunka oznamuje; ale príčina poruchy je nejasná, nie je špecificky kódovaná.)

Príklad: svetlocitlivá zrková bunka v sietnici, tyčinka, absorbuje elektromagnetické žiarenie nejakého vzdialeného svetelného zdroja. Touto absorpciou sa zmení jej elektrochemický potenciál, čo napokon vyvolá periodický elektrický výboj niekoľkých buniek v zapojených zväzkoch neurónov ležiacich za sietnicou. Tieto výboje svojou frekvenciou zodpovedajú intenzite absorbovaného žiarenia, neobsahujú však žiadnu informáciu o tom, že to bolo elektromagnetické žiarenie, ktoré vyvolalo v tyčinke vzruch. To isté platí pre všetky ostatné zmyslové bunky, či už chuťové poháriky na jazyku, hmatové bunky alebo iné receptory spojené s pociťovaním voní, tepla, chladu, zvuku a pod.: všetky sú „slepé“ voči kvalite vzruchov a reagujú len na ich kvantitu. „Tam vonku“ v skutočnosti nie je ani svetlo, ani farba, sú tam len elektromagnetické vlny; „tam vonku“ nie je ani zvuk, ani hudba, sú tam len periodické výkyvy tlaku vzduchu; „tam vonku“ nie je ani teplo, ani chlad, sú tam len molekuly, ktoré sa pohybujú s väčšou alebo menšou kinetickou energiou a pod. ... Napokon „tam vonku“ celkom určite nie je žiadna bolesť. (von Foerster, 2014, s. 43-44).

Pretože fyzikálna podstata podnetu – jeho kvalita – nevstupuje do nervovej aktivity, naskytá sa kľúčová otázka: Ako náš mozog vytvára ohromujúcu rozmanitosť tohto pestrého sveta, ktorý zažívame v každom okamihu bdenia a niekedy aj snenia? Práve v tom spočíva „problém poznania“, hľadanie poznania procesov poznania. Cieľ tejto práce, „poznanie“, možno popísať nasledovne (→):

„poznanie → vypočítavanie nejakej skutočnosti“ (von Foerster, 2014, s. 44)

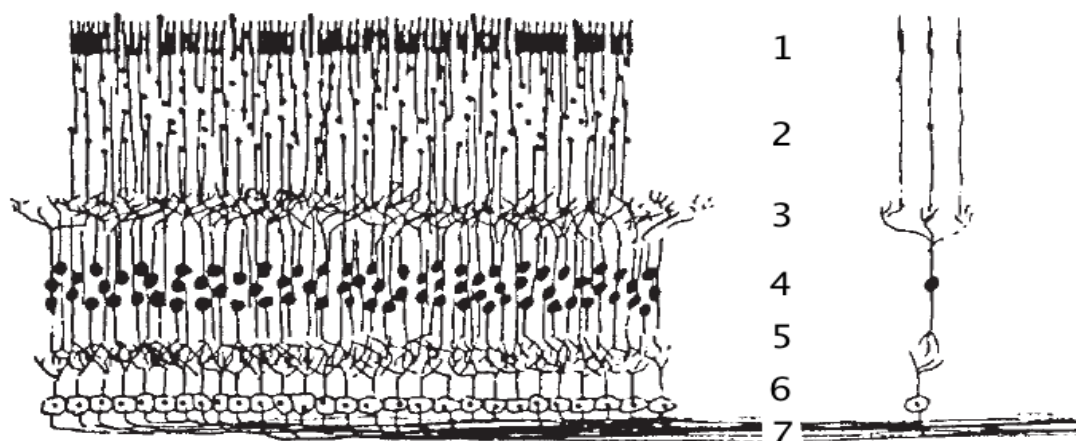
Zdá sa, že neznámy termín „poznanie“ nahradili tri ďalšie, z ktorých najurčitejším je neurčité zámeno „nejaký“. Toto zámeno však vyvoláva absurdné predstavy, že okrem jedinej skutočnosti, nášho prostredia, existujú aj iné skutočnosti. Slovo „vypočítavanie“

zas evokuje, že spoločenský poriadok, čísla, vzorce, symetrie, prírodné zákony, predmety taxonómie a pod. nie sú naozaj „tam“, ale sú iba vypočítavané.

Vypočítavanie – nemá v prácach Heinza von Foerstera nič spoločného s numerickými javmi. Latinské slovo computare znamená, že veci sú uvádzané do súvislostí. Com sa dá preložiť „spoločne“ a putare znamená „domnievať sa, súdiť, rozvažovať“. Vo všeobecnom zmysle počítanie znamená, že viac vzruchov a vnemov, ktoré sa dostanú dovnútra, sú v nervovom systéme uvedené do súvislosti. Prechody v nervovom systéme je možné chápať ako proces vypočítavania. Napokon predpona „vy“ poukazuje na aktívne procesy a moment tvorenia. (porov. von Foerster-Pörksen, 2016; von Foerster, 2014)

Typickým príkladom výpočtovej jednotky je sietnica stavovcov s jej prislúchajúcim nervovým tkanivom. Obrázok 2 schematicky znázorňuje sietnicu cicavca a za ňou ležiacu spleť nervov. Prvá vrstva predstavuje oblasť tyčiniek a čapíkov, v druhej vrstve ležia telá a jadrá týchto buniek. Tretia vrstva zodpovedá regiónu, v ktorom sú axóny svetlocitlivých buniek prostredníctvom synapsí spojené s vetvami dendritov „bipolárnych buniek“ (štvrtá vrstva). Bipolárne bunky sú v piatej vrstve opäť synapticky spojené s dendritmi „gangliových buniek“ tvoriacich šiestu vrstvu. Elektrické signály gangliových buniek sú prostredníctvom ich axónov, ktoré sú zviazané do očného nervu (siedma vrstva) vedené do hlbších regiónov mozgu. Procesy vypočítavania prebiehajú v tretej a piatej vrstve, teda tam, kde ležia synapsie. Tam sa vypočítavajú zmyslové vnemy farby a iné vlastnosti, napr. forma. (podrobnejšie k vypočítavaniu formy viď von Foerster, 2014, s. 54-55).

Obrázok 2 Schematické znázornenie sietnice cicavcov




Zdroj: Heinz von Foerster, 2014, s. 54.

Nejaká skutočnosť a skutočnosť – ide o dva odlišné spôsoby myslenia, z ktorých každý sa odvoláva na iný vysvetľujúci princíp, a to „potvrdenie“ „korelácia“ a „potvrdenie“. Korelácia môjho hmatového a vizuálneho vnímania nechá vzniknúť skúsenosť, ktorú možno opísať „tu stojí nejaký stôl“. Naopak, pri potvrdení mojej hmatové vnímanie potvrdzuje moje vizuálne vnemy, že tam stojí stôl.

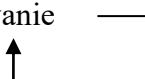
Potvrdzovanie Heinz von Foerster z epistemologických dôvodov zamietá, pretože celý problém poznania sa tak presúva do vlastnej slepej škrvny poznania: už ani jeho neprítomnosť nie je viditeľná. Napokon možno konštatovať, že procesy poznávania nevypočítavajú ani hodinky ani galaxie, ale ich opisy. Pôvodné vymedzenie „poznanie → vypočítavanie nejakej skutočnosti“ preto Heinz von Foerster (2014, s. 46) pozmeňuje nasledovne:

„poznanie → vypočítavanie opisov nejakej skutočnosti“

Opis (napr. nejaký obraz premietaný na sietnicu), ktorý bol vypočítaný na určitej neurálnej úrovni, sa na vyššej úrovni opäť ďalej spracováva, pričom motorické aktivity pozorovateľa môžu prispieť ku „konečnému opisu“: „Tu stojí nejaký stôl“. Z toho pre Heinza von Foerstera (2014, s. 46) vyplýva potreba znovu upraviť vymedzenie, a to:

Poznanie → vypočítavanie opisov 

Šípka pritom naznačuje neobmedzené opakovanie opisu opisu atď.. Toto znázornenie odstraňuje jednu neznámu, „skutočnosť“. Tá sa tu vynára len implicitne ako proces rekurzívneho opisu. Napokon, vypočítavanie opisov neznamena nič iné ako vypočítavanie. Z toho pre matematika vyplýva:

Poznanie → vypočítavanie 

Procesy poznania tak možno chápať ako nekonečné rekurzívne procesy vypočítavania. Tieto sú zároveň i základom samotného života.⁵

⁵ Francisco Varela vo svojom príspevku *Der kreative Zirkel Skizzen zur Naturgeschichte der Rückbezüglichkeit* (2014) zaoberá skúmaním prírodnej histórie sebaťažnosti a fundamentálneho prípadu, pri ktorom uzavretie úplne zmení obraz: opis nás samotných, nášho vlastného poznania.

Na jednej strane sa naša kognícia uskutočňuje v biologickom substráte nášho tela. Na strane druhej, naše opisy dokážu vytvárať sebaopisy na neobmedzenom počte úrovni. Vďaka nervovému systému sa oba tieto spôsoby uzavretia prekrývajú a tvoria tak onú skúsenosť, ktorá je nám naj dôvernejšie známa a najnepochopiteľnejšia zároveň, naše Ja. Je jasné, že nervový systém je súčasťou našej jednoty ako biologických bytostí, ako autonómnych jednotiek. Menej jasné však je, že samotný nervový systém sa mnohorakými spôsobmi odvoláva sám na seba. Tak je tomu predovšetkým preto, že neexistuje žiadny

Vypočítavanie je, ako uvádza Heinz von Foerster (2014, s. 56), vidieť prinajmenšom v dvoch rovinách:

- a) v uskutočnených operáciách a
- b) v organizácii týchto operácií, ktorá tu reprezentuje štruktúru nervového systému.

V jazyku počítačov sa v prípade a) hovorí o „operáciách“ a v prípade b) o „programe“. V „biologických počítačoch“ sa programy môžu vypočítavať sami. To viedlo ku konceptu „meta-programov“, „meta-meta-programov“...; základom je rekurzívna organizácia vlastná týmto systémom. Operácie vypočítavania sa riadia netriviálnou podmienkou „kognitívnej homeostázy“: „Nervový systém je organizovaný tak – alebo sám sa tak organizuje –, aby vypočítaval stabilnú skutočnosť.“ (von Foerster, 2014, s. 57)⁶ Z tejto podmienky vyplýva postulát samostatnosti a seba vzťahnosti.

Postulát samostatnosti: „Živý organizmus je samostatná, autonómna, organizačne uzavretá bytosť.“ (von Foerster, 2012, s. 42)

Tento postulát je dôsledkom novej biológie (a neurofyziológie), v ktorej je organizácia neustále sa obnovujúcej integrity každého živého organizmu východiskom pre odvodenie špecifických funkcií. Ak domyslíme tento postulát až do jeho logických hraníc, dostaneme sa k solipsizmu: „Som jedinou existenciou!“ Týmto názorom sa v rôznych podobách stretáme, napr. u Descartesa „Cogito ergo sum“, Berkeleyho „Esse est percipi“, Russela „Existujem skrze seba“ a podobne. Sú však i myslitelia, ktorí solipsizmus považujú za nekoherentnú a bizarnú bublinu samotárov, či dokonca za škandál pre filozofiu (Kant). Na solipsizme je snáď najzaujímavejšie to, že nedokáže hovoriť o samom sebe.

efekt, žiadne pôsobenie nervového systému (schopnosť pohybu, vnútorná sekrécia), ktoré by nemalo priamy vplyv na senzorický povrch. Tak ako jeden neurón pôsobí na druhý prostredníctvom blízkosti ich povrchov v synapsii, pôsobí skupina svalov na senzórium tela prostredníctvom spätného pôsobenia na senzomotorické synapsie. Motorické vplyvy majú senzorické dôsledky a senzorické vplyvy majú motorické dôsledky. Tento reaferenčný princíp je platný univerzálne (Varela, 2014, s. 303-304).

⁶ Matematicky možno tento jav chápať ako vypočítavanie invariantov: ako vypočítavanie stálosti a stabilných hodnôt v procese neustálej transformácie. Heinz von Foerster (2016, s. 18) to vysvetľuje na príklade kocky. „Zoberme si kocku a pozorujem jej hrany a plochy. Ako je možné vypočítavať invariant kocky? Odpoveď znie: vďaka pohybu a zmene perspektívy zorného poľa, ktorá z toho vypláva. Tým, že kývame hlavou a rukou otáčame kockou, vytvárame nové korelácie medzi motorickou a senzomotorickou aktivitou – a nervový systém začína vypočítavať invarianty. Pri tomto procese vypočítavania v nervovom systéme ide, to je dôležité, o kompetenciu. Tvrdím: To, čo nazývame predmetom – napríklad kockou – je v podstate kompetencia nášho nervového systému, ktorá umožňuje vypočítavať invarianty. Predmet a to, čomu sa obyčajne hovorí objekt, je, keď to bedlivo uvážime, symbol našej schopnosti vypočítavať invarianty.“

Prekonanie tejto neschopnosti sa ukrýva v ďalšom postuláte Heinza von Foerstera (2012, s. 43), postuláte sebaučasti: „Pozorujúci organizmus je sám súčasťou, spolujateľom a účastníkom sveta svojho pozorovania.“

Tento postulát je dôsledkom novej logiky (a matematiky) zaoberajúcej sa pojmami, ktoré sa dajú aplikovať sami na seba, a ktoré na to, aby vznikli potrebujú sami seba. Dobrým príkladom môže byť vypracovanie teórie mozgu $T(M)$. Pravdaže, túto teóriu, ako uvádza Heinz von Foerster (1993, s. 170), musí písať mozog: $M(T)$ – je teda aranžovaná tak, aby sa písala sama $T(M(T))$. V dôsledku toho sa teória mozgu bude zásadne líšiť od niektorých teórií fyziky zaoberajúcich sa (nie úplne) úspešným opisom „sveta bez subjektov“, v ktorom nemá miesto ani samotný pozorovateľ. Na tomto základe formuluje Heinz von Foerster svoju teorému Nr. 3: „Prírodné zákony sú písané ľuďmi. Zákony biológie musia písať sami seba.“

Ak aj tento postulát domyslíme do jeho logických hraníc, dospejeme k omnipsizmu (lat. *omnis* „všetci“; *ipse* „sám“), teda k myšlienke, že subjekt predstavujúci si svet vytvára nejakú skutočnosť len spoločne so všetkými ostatnými: „Existujeme skrze nás všetkých!“ Aj táto myšlienka má početných predchodcov a rôzne podoby. Napríklad, Viktor Frankl: „Sami seba vidíme očami druhého človeka“, alebo Immanuel Kant: „Konaj tak, aby maxima tvojej vôle vždy mohla byť zároveň princípom všeobecného zákonodarstva.“

Obrázok 3 Pán s klobúkom a aktovkou



Zdroj: Heinz von Foerster, 2014, s. 59.

Hoci solipsizmus môže prijať za svoj každý jeden z nás, podľa princípu relativity musí byť solipsistická hypotéza zamietnutá, pretože ju nemožno zovšeobecniť.

Podľa princípu relativity musí byť hypotéza zamietnutá vtedy, pokiaľ neplatí pre oba prípady naraz, ale len pre každý zvlášť (obyvatelia Zeme a Venuše síce môžu zhodne tvrdiť, že žijú v strede vesmíru, lenže ich nároky by boli neudržateľné, pokiaľ by sa niekedy stretli; ich prípadný spor by mohli urovnať prijatím heliocentrického názoru). Princíp relativity však nie je žiadnou logickou nutnosťou; to, či ho prijmem alebo nie, je vecou mojej slobodnej voľby. Pokiaľ ho neprijmem, som stredom vesmíru, moje sny a nočné mory sú mojou skutočnosťou, moja reč je monológom a moja logika monologikou. Pokiaľ ho prijmem, nie som centrom ani ja, ani druhý človek. Ústrednou vzťažnou veličinou je teraz vzťah medzi Ja a Ty. A tento vzťah sa nazýva identita: skutočnosť = spoločenstvo. (von Foerster, 2014, s. 58-59).

Aplikujme teda princíp relativity na solipsizmus, lepšie povedané na pána s klobúkom a aktovkou (Obr. 3), zarytého solipsistu, ktorý si nahovára, že je jedinou realitou a všetko ostatné existuje len v jeho predstavách. Nemôže však poprieť, že svet jeho predstáv obývajú prízraky, ktoré sa na neho podobajú. Preto musí pripustiť, že tieto bytosti sami o sebe môžu trvať na tom, že sú jedinou realitou a všetko ostatné je produktom ich fantázie. Aj ich svet by obývali prízraky, jedným z nich by bol príznak pána s klobúkom a aktovkou (porov. von Foerster, 2012; 2014; 2016).

Ústrednou vzťažnou veličinou je v prípade nášho pána svet predstáv, ktorý keď sa externalizuje, vytvára médium, v ktorom sa uskutočňuje vzťah medzi Ty a Ja. Existujem skrze druhého človeka a on skrze mňa: sme našim vzájomným správaním. Preto je vedomie o druhom mojim svedomím (Wissen, Ge-Wissen) (von Foerster, 2012, s. 85). Z toho vyplýva etický imperatív Heinza von Foerstera: Konaj vždy tak, aby vzrastal počet možností (porov. von Foerster, 1993, s. 78; von Foerster, 2014, s. 60; von Foerster-Pörksen, 2016, s. 37).

6 POZNAŤ POZNANIE ZAVÄZUJE (AJ VZDELÁVATEĽOV DOSPELÝCH)

„Poznať poznanie“, ako uvádzajú Humberto Maturana a Francisco Varela (2016, s. 218-219), „zaväzuje“. (...) „Núti nás uznať, že istota nie je dôkazom pravdy. Núti nás uvedomiť si, že svet, ktorý každý z nás vidí, nie je tým jediným svetom, ale len jedným svetom, ktorý stvárnujeme spolu s ostatnými. Núti nás pochopiť, že svet bude iný jedine vtedy, pokiaľ my budeme žiť inak. Zaväzuje nás, pretože keď vieme, že vieme, potom skutočnosť, že vieme, nemôžeme uprieť ani sami sebe, ani druhým. (...) vedenie, že vieme, v sebe obsahuje etiku, z ktorej sa nedá vyvliecť, etiku, ktorej referenčný bod

spočíva vo vedomí biologickej a sociálnej štruktúry ľudských bytostí, etiku, ktorá pramení z ľudského premýšľania a ktorá ľudskú reflexiu kladie priamo do stredu všetkého čoby hlavný sociálny fenomén. Pokiaľ vieme, že náš svet je nevyhnutne svetom, ktorý stvárnujeme spolu s druhými, zakaždým keď sa ocitáme v konflikte s inou ľudskou bytosťou, s ktorou by sme chceli naďalej koexistovať, nemôžeme len neustále stáť na svojom a tvrdiť to, čo je pre nás isté (absolútne pravdivé), lebo tým by sme druhého negovali. Pokiaľ si prajeme s druhým koexistovať, musíme pochopiť, že istota toho druhého – akokoľvek nežiaduca by sa nám zdala – je rovnako legitímna a platná ako tá naša vlastná, (...).“

Etika – tolerancia a pluralizmus, odpúťanie sa od našich pozorovaní a hodnôt a rešpektovanie pozorovaní a hodnôt blízkych – je v pravom slova zmysle základom a zároveň koncom každého poznania (Varela, 2014, s. 309).

Konštruktivizmus odôvodňuje potrebu rešpektovať iných ľudí. Ukazuje, že bez nich nedosiahneme intersubjektívnu úroveň viability.⁷ Vzniká tak racionálny základ, prečo musíme rešpektovať iných ľudí ako autonómnych konštruktérov. Ak ich násilím nútíme, aby sa riadili našimi myšlienkami, potom im de facto bránime, aby sa spolupodieľali na našich vlastných konštrukciách (porov. von Glasersfeld, 1997, s. 336). Z uvedeného nutne vyplýva vyššie uvedený etický imperatív: Konaj vždy tak, aby vzrastal počet možností.

⁷ Viabilita – schodnosť – je miera subjektívneho stupňa osvedčenia sa; činnosti, pojmy a pojmové operácie sú viabilné vtedy, keď zodpovedajú účelom alebo popisom, na ktoré ich používame. Viabilita nahrádza v oblasti skúsenosti tradičný filozofický pojem pravda, ktorý určuje „korektné“ zobrazenie reality. Táto substitúcia však nič nemení na každodennom pojme pravda, ktorý znamená verné opakovanie alebo verný opis nejakej skúsenosti (von Glasersfeld, 1997, s. 139).

Pojmy, teórie, presvedčenia a abstraktné štruktúry, ktoré individuum vníma ako viabilné, získavajú vyšší stupeň viability vtedy, ak ich používanie možno pripísať aj iným. Túto dodatočnú viabilitu možno chápať ako určitú formu intersubjektivity, ktorá vytvára konštruktivistický protipól objektivity. Z toho vyplýva, že individuum potrebuje konštrukty iných konštruktérov, ľudí, lebo len tak môže dosiahnuť vyššiu intersubjektívnu formu viability. Viabilita druhého rádu prekračuje oblasť našich individuálnych skúseností a zohráva dôležitú úlohu v stabilizácii a upevňovaní našej skúsenostnej skutočnosti. Pomáha nám vytvoriť onú úroveň intersubjektivity, na ktorej dospejeme k viere, že pojmy, činnostné schémy, ciele a napokon aj emócie môžeme zdieľať s ostatnými, v dôsledku čoho sú „reálnejšie“ než všetko, čo prežívame len my sami. Je to úroveň, na ktorej sa cítíme oprávnení hovoriť o „potvrdených skutočnostiach“, „spoločnosti“, „sociálnej interakcii“ a o „spoločnej mienke“ (von Glasersfeld, 1997, s. 197-198).

Čo tento etický imperatív znamená sa pokúsim vysvetliť pomocou nasledujúceho úryvku z dialógu medzi Heinzom von Foersterom a Bernhardom Pörksenom, profesorom mediálnej vedy na Univerzite Tübingen.

B. P. Môžete vysvetliť tento etický imperatív?

H. F. Je ním mienené, že nemáme obmedzovať aktivity druhého človeka, ale že by bolo dobré správať sa spôsobom, ktorý zväčšuje slobodu druhého človeka i spoločnosti. Čím je totiž sloboda väčšia, tým väčšie sú možnosti voľby a tým skôr sa tiež naskytá šanca prevziať zodpovednosť za vlastné konanie. Sloboda a zodpovednosť patria k sebe. Len ten, kto je slobodný – a vždy by tiež mohol konať inak –, môže konať zodpovedne. To znamená: Kto niekoho pripraví o slobodu alebo ju obmedzí, zbaví ho tiež šance zodpovedne konať.

B. P. Ale čiže šance majú byť zväčšené? Nemožno predsa, aby som uviedol príklad, podporovať šance nejakého propagandistu šíriť zlomyseľné štvavé knihy. To predsa nemôže byť cieľ.

H. F. Prečo nie? Mám zakázať jeho spisy, vyradiť knihy z knižníc, pretože už nezodpovedajú môjmu názoru? Alternatíva je vražedná. Keď rozšírite možnosti voľby, môže sa každý rozhodnúť, či bude vrahom detí alebo vodičom školského autobusu. Rozhodnutie pre jednu či druhú cestu spája človeka so zodpovednosťou. Je samozrejme pohodlné zbaviť sa jej tým, že niečo zakážeme alebo že budeme zvaľovať vinu na pomery, gény, výchovu, nature of nurture, svoju povahu alebo zlých rodičov. A je pohodlné schovávať sa v hierarchii a vždy, keď jedného dňa a na konci vojny dôjde k procesu, tvrdiť: „Ale ja som predsa len vykonával rozkazy! Ja za to predsa nemôžem! Ved' vôbec neexistovala iná možnosť!“ To všetko sú, aby som tak povedal, výhovorky.

B. P. Nemyslíte si, že je nutné byť príležitostne tiež netolerantný a zakázať šírenie určitých propagandistických materiálov – myslím tým trebárs nacionálne socialistické spisy, ktoré vyzývajú k násiliu?

H. F. Môžem vám len popriať, aby ste mali s touto stratégiou zakazovania veľa šťastia, skutočne, všetko najlepšie; myslím, že cenzúra nefunguje. Tá všetko len zhorší. Moja predstava by bola: ilustrovať absurditu neonacistických ideí inými ideami, ktorým je tiež nutné poskytnúť možnosť šíriť sa. (von Foerster-Pörksen, 2016, s. 37-38)

a) Čo má teda robiť vzdelávateľ dospelých, ktorý chce konať v súlade s týmto etickým imperatívom? b) Podľa čoho môže posúdiť, či zväčšuje počet svojich a cudzích alternatív?

a) Vzdelávanie dospelých sa podľa Rolfa Arnolda a Horsta Sieberta (2006, s. 5-6) musí zakladať na systematickej, viacnásobne reflexívnej a samostatnosť zdôrazňujúcej analýze vlastných a cudzích interpretácií samotným dospelým. Vzdelávací program umožňuje artikuláciu existujúcich konštruktov skutočnosti, ich vzájomné porovnanie, overenie ich udržateľnosti vzhľadom na nové situácie a ich ďalší rozvoj. Vzdelávanie dospelých je nielen o nadobúdaní, ale aj o utvrdzovaní, overovaní a modifikovaní existujúcich interpretácií. Úlohou vzdelávania dospelých je podporovať reflexiu interpretácií a otvorenosť voči „reinterpretáciám“, t. j. voči novým pohľadom.

Radikálny konštruktivizmus ukazuje, že nikdy neexistuje jedna jediná, správna cesta. Nemožno tak od neho očakávať, že vzdelávateľovi dospelých (ďalej len „vzdelávateľ“) povie, čo presne má robiť, keď/aby.... Nemôže mu nič predpisovať. Môže mu však ukázať, prečo sú určité stratégie, postupy, postoje a pod. márne alebo neprospešné a pripomenúť mu, aby nezabudol využiť svoje spontánne nápady. Slovom, radikálny konštruktivizmus poskytuje teoretický základ pre vynachádzanie užitočných stratégií zväčšujúcich počet možností a tiež pre uvedomenie si vlastnej slobody a z nej vyplývajúcej zodpovednosti za vlastné vynálezy (výmysly) – t. j. žiadne vyhováranie sa na ontológiu a objektivitu.

Zodpovednosť je spätá so všetkými druhmi andragogického pôsobenia, t. j. výchovou, vzdelávaním a poradenstvom, zameranými na pomoc pri (znovu)nadobúdaní subjektívnej a intersubjektívne viabilných vedomostí a spôsobov správania sa. Vzdelávateľ je zodpovedný za svoj vzťah ku klientovi, nie však za jeho myslenie a z neho plynúce konanie. S odvolaním sa na Fredmunda Malika (2011, s. 63) by som zároveň chcel zdôrazniť, že zodpovednosť nie je vecou talentu či nadania a už vôbec nie nejakých transcendentálnych aspektov. Človek jednoducho ručí za to, čo urobí, prípadne i za to, čo urobiť zabudol. Zodpovednosť sa nedá naučiť. Môžeme apelovať, zodpovednosť vyžadovať, prípadne i vynucovať právnou cestou. V podstate sú to všetko len obyčajné pomocné konštrukcie. Zodpovednosť je nanajvýš osobné rozhodnutie, že budeme ručiť za všetko, čo urobíme.

b) „Podľa čoho môže vzdelávateľ posúdiť, či koná tak, aby vzrastal počet možností?“ Domnievam sa, že jednou z viabilných odpovedí na túto otázku by mohla byť triáda kritérií „úžitok, krása, rešpekt“, ktorej navrhovateľom je systematický terapeut Kurt Ludewig. Uvedomujem si, že dôvody vzniku tejto triády s etickým imperatívom Heinza von Foerstera nesúvisia (podrobnejšie k jej vzniku pozri Ludewig, 2011, s. 89-90), no ak by andragogická intervencia, nebola rovnako ako tá psychoterapeutická, vzhľadom na cieľ užitočná, vzhľadom na formu krásna a vzhľadom na uplatňovaný ľudský postoj rešpektujúca, vzdelávateľ by možnosti voľby, slobodu a tým aj zodpovednosť učiacich sa dospelých nezväčšoval, ale obmedzoval.

Vychádzajúc z explikácií Kurta Ludewiga (2011, s. 90-92) možno jednotlivé kritériá na účely tejto práce a pre praktické konanie vzdelávateľa predstaviť nasledovne:

- „úžitok“ – andragogické pôsobenie musí byť efektívne, t. j. užitočné; môže to znamenať zlepšenie, zabránenie zhoršenia alebo zachovanie žiaduceho statusu quo; Kritérium úžitku, akokoľvek sa môže zdať jasné, je však veľmi ťažko definovateľné; čo je užitočné pre koho a za akých okolností?⁸ Kým toto kritérium sa týka „vecí“, nasledujúce dve kritériá sa týkajú výhradne osoby a zodpovednosti vzdelávateľa,
- „krása“ – predstavuje pre vzdelávateľa výzvu, aby svoje intervencie vyberal zodpovedne z hľadiska „vhodnosti“. Nemá tak možnosť vyhovárať sa na definované normy alebo inak vzniknuté presvedčenia o tom, čo je „správne“. Krása ako estetické kritérium znamená samostatne zvolené a zodpovedné konanie vzdelávateľa, ktorý má svoje intervencie voliť tak, aby čo najviac zohľadňovali prania a možnosti učiacich sa. Intervencie majú zodpovedať štruktúre učiacich sa a špecifickosti problému (angl. fit – hodiť sa, zapadať).
- „rešpekt“ – samostatne zvolený a zodpovedný postoj vzdelávateľa, ktorý seba a učiacich sa vníma ako autonómnych a oprávnených strojcov vlastného života. Nejde o úctivé poníženie, ale o postoj, pri ktorom vzdelávateľ uznalo vníma druhého človeka s jeho možnosťami a limitami. Každý ľudský spôsob života je oprávnený a zasluhuje si rešpekt. Fakt, že mne osobne sú niektoré spôsoby života milšie ako iné, a niektoré sú mi dokonca proti mysli je dané štrukturálne. Pokiaľ odmietam určité individuálne a sociálne spôsoby života, mám za to osobnú zodpovednosť. Zdôvodnenie v každom prípade znie: pretože to tak chcem. Vzdelávateľ, ktorého niekto žiada o pomoc musí pred osobnými preferenciami uprednostniť profesionálne úlohy. Pokiaľ sa mu nepodari považovať učiaceho a spôsob jeho života za hodnotný, mal by zákazku odmietnuť a nasmerovať ho inam (to isté platí aj pre skupinu).

⁸ To, že to s kritériom užitočnosti nie je vôbec jednoduché, ilustruje Ludwig (2011, s. 90) na nasledujúcom príklade: Prečo pomôčujúcemu sa dieťaťu nezaviesť balónikový katéter, ktorý účinne odvádza moč tak, že už nikdy nedôjde k pomočeniu? Vzhľadom na úžitok by to bol perfektný výsledok. Ale prajeme si takúto terapiu? A pokiaľ nie, prečo? Ludwigova odpoveď znie: Pretože by to bolo ošklivé! Spomedzi množstva možností by sme sa rozhodli práve pre tú „ošklivú“.

Kritériá krásy a rešpektu sa zámerne vymykajú akémukoľvek normovaniu. Vzdelávanie dospelých ma vždy netriviálny dynamický priebeh a tieto kritériá majú vyplniť medzeru, ktorá často vyvoláva snahu o kompromis medzi efektivitou a moralitou, medzi realizovateľnosťou a humánnym rozmerom.

Triáda kritérií sa týka práce vzdelávateľov vo všetkých oblastiach ľudského života, ktoré sú predmetom andragogických reflexií a preniká do inštitucionálnych, procesuálnych a personálnych dimenzií andragogickej etiky (podrobnejšie k dimenziám andragogickej etiky vid' Pavlov-Schubert, 2016, s. 20-21). Zároveň – a predovšetkým – zdôrazňuje autonómiu všetkých aktérov vzdelávania dospelých. Ide o etiku osobnej zodpovednosti. Vzdelávanie dospelých je oblasťou konania, za ktorú treba niesť osobnú zodpovednosť.

LITERATÚRA

- ARNOLD, R. – SIEBERT, H. 2006. *Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit*. Baltmannsweiler : Schneider Verlag Hohengehren, 2006. 185 s. ISBN 978-3-8340-0147-4.
- FOERSTER, H. von. 1993. *KybernEthik*. Berlin : Merve Verlag, 1993. 173 s. ISBN 3-88396-111-6.
- FOERSTER, H. von. 2012. Entdecken oder Erfinden: Wie läßt sich Verstehen verstehen? In *Einführung in den Konstruktivismus*. München, Zürich : Piper Verlag, 2012. ISBN 978-3-492-21165-9, s. 41-88.
- FOERSTER, H. von. 2014. Das Konstruieren einer Wirklichkeit. In *Erfundene Wirklichkeit : Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus*. 8. vyd. München : Piper Verlag, 2014. ISBN, s. 39-60.
- FOERSTER, H. von – PÖRKSEN, B. 2016. *Pravda je vynález lhářů : Rozhovory skeptiků*. 186 s. Praha : Pragma, 2016. ISBN 978-80-7349-484-1.
- GLASERSFELD, E. von. 1997. *Radikaler Konstruktivismus : Ideen, Ergebnisse, Probleme*. Frankfurt a. M. : Suhrkamp Taschenbuch Verlag, 1997. 375 s. ISBN 978-3-518-28926-6.
- GLASERSFELD, E. von. 2014. Einführung in den radikalen Konstruktivismus. In *Erfundene Wirklichkeit : Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus*. 8. vyd. München : Piper Verlag, 2014. ISBN, s. 16-38.
- LITTLE, S. 2012. *...izmy : ako im rozumieť*. 2. vyd. Bratislava : SLOVART, 2012. 159 s. ISBN 978-80-556-0462-6.
- LUDEWIG, K. 2011. *Základy systemické terapie*. Praha : Grada Publishing, 2011. 112 s. ISBN 978-80-247-3521-4.
- MALIK, F. 2011. *Vést, konat, žít : Efektivní management pro novou dobu*. Olomouc : Nakladatelství ANAG, 2011. 350 s. ISBN 978-80-7263-688-4.
- MATURANA, H. R. – VARELA, F. J. 2016. *Strom poznání : Biologické základy lidského rozumu*. Praha : Portál, 2016. 240 s. ISBN 978-80-262-1119-8.
- PAVLOV, I. – SCHUBERT, M. 2016. Andragogická etika – diskurz o výchove, sebvýchove, ideáloch, hodnotách a normách. In *Etické kontexty andragogického pôsobenia*. Banská Bystrica : Belianum, 2016. ISBN 978-80-557-1166-9, s. 11-48.
- VARELA, F. J. 2014. Der kreative Zirkel Skizzen zur Naturgeschichte der Rückbezüglichkeit. In *Erfundene Wirklichkeit : Wie wissen wir, was wir zu wissen*

glauben? Beiträge zum Konstruktivismus. 8. vyd. München : Piper Verlag, 2014.
ISBN, s. 294-309.

WATZLAWICK, P. 2014. Vorwort. In *Erfundene Wirklichkeit : Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus*. 8. vyd. München : Piper Verlag, 2014. ISBN, s. 9-11.

Kontakt:

Mgr. Martin Schubert, PhD.

Katedra andragogiky, Pedagogická fakulta

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici

Ružová 13, 97411 Banská Bystrica

E – mail: martin.schubert@umb.sk

SEBAROZVOJ DOSPELÉHO ČLOVEKA

Michaela Skúpa – Barbora Bírešová

ÚVOD

Dospelí učiaci sa, sú sebestační, disciplinovaní a schopní sebariadeného procesu výchovy a vzdelávania. Sebarozvoj dospelého človeka považujeme za proces, ktorý sa zakladá na troch dôležitých aspektoch:

- psychologický aspekt – schopnosť človeka sebariadeného procesu výchovy a vzdelávania;
- sociálny aspekt – identita/integrita človeka, ktorá sa prejavuje vo voľbe a prijatí hodnôt;
- andragogický aspekt – docilita a pomoc dospelému v úsilí o sebarozvoj.

Cieľom príspevku je zamyslenie sa nad sebarozvojom dospelého človeka z pohľadu spomínaných troch aspektov. Štúdium teoretických východísk o sebarozvoji dospelého človeka nás podnietilo k tomu, aby sme sa v ďalšej časti textu zamerali na zisťovanie názorov, či sa respondenti snažia o cielený sebarozvoj, či je sebarozvojom možné regulovať (potláčať alebo posilňovať) niektoré osobnostné vlastnosti, aké postavenie u nich zastávajú konkrétne faktory pri formovaní osobnosti, a či respondenti majú ideály, ku ktorým smerujú svoj sebarozvoj.

1 PSYCHOLOGICKÝ ASPEKT SEBAROZVOJA

Na rozvoj osobnosti dospelého človeka pôsobia nielen vonkajšie podmienky, ale najmä samotná osobnosť človeka, preto v najväčšej hĺbke skúmanej problematiky stojí psychologický aspekt, ktorý predstavuje schopnosť človeka autoregulácie. Tento aspekt považujeme za kľúčový, pretože pri pôsobení osobnosti na svoj sebarozvoj a vlastnú činnosť môžeme konštatovať o pôsobení všetkých subsystemov osobnosti – motívov, schopností, temperamentu, charakte, no najmä autoregulačného subsystemu.

Pojmy sebariadenie, autoregulácia, alebo sebaurčenie, autodeterminácia označujú predovšetkým pôsobenie autoregulačného subsystému: JA človeka, jeho sebapoňatie a sebahodnotenie, poprípade aj jeho aktivnosť-pasívnosť (Čáp-Mareš, 2001).

Je dôležité podotknúť, že názory na to, ako najlepšie vystihnúť sebariadenie, sa líšia a v odbornej literatúre môžeme nájsť mnohé teórie, z ktorých každá kladie dôraz na inú dimenziu sebariadenia. Všeobecnú definíciu nám ponúka Palán (1997, s. 105), ktorý sebariadenie chápe ako „proces smerujúci k autoriadeniu vlastnej osobnosti. Schopnosť regulovať svoje jednanie a správanie, schopnosť regulovať sebvýchovu, sebvzdelávanie, schopnosť odriekania a sebamotivácie. Sebariadenie je predpokladom sebarealizácie a seba prekročovania“. Mareš (2013) hovorí konkrétne o pedagogickom, presnejšie andragogickom prístupe, pretože je rozpracovaný predovšetkým pre vzdelávanie dospelých. Ako príklad preto uvádzame členenie andragogického prístupu sebariadenia podľa Mareša (2013) na nasledujúce tri dimenzie:

- dimenzia sociologická (učiaci sa pracuje na úlohách nezávisle na vzdelávateľovi; riadi sám seba);
- dimenzia pedagogická (vyučuje sám seba);
- dimenzia psychologická (osobnostné faktory, psychické potreby, kritické myslenie, zodpovednosť učiaceho sa a pod.).

Možno konštatovať, že východiskom sebariadenia je vzťah človeka k sebe samému, vzťah, ktorý sa vyznačuje najmä spôsobilosťou meniť a zdokonaľovať seba samého podľa určitého ideálu a cieľa.

Kvalitatívna úroveň procesu sebariadenia závisí na kompetentnosti každého jednotlivca a to na jeho:

- osobných vlastnostiach - vyznávaných hodnotách, morálke a postojoch,
- odborných a všeobecných vedomostiach – poznatkoch a metódach, princípoch – a informáciách potrebných pre sebariadenie,
- praktických zručnostiach – potrebných pre uplatnenie vlastností a vedomostí – v každodennom živote (Povrazník, 1999).

Pre andragogiku je kľúčový názor, ktorý zdôrazňuje humanistická koncepcia a to, že JA dokáže kontrolovať a riadiť správanie podľa vnútorného presvedčenia a morálnych hodnotových orientácií, a nielen podľa nátlaku skupín a konvencie. Neznamená to, že osobnosť vždy a za všetkých okolností koná len podľa vnútorného presvedčenia a prijatých hodnotových orientácií, ale má možnosť sebariadenia, teda môže

spoluurčovať svoju činnosť a svoj vývoj. Autori Čáp a Mareš (2001) uvádzajú nasledujúce formulácie, ktoré rozvíjajú predchádzajúce tvrdenia:

- JA – sebapoňatie a sebahodnotenie, autoregulačný subsystém – v interakcii s ostatnými subsystémami osobnosti a s vonkajšími podmienkami ovplyvňuje výber a spracovanie podnetov a stimulov z prostredia, ovplyvňuje poznanie reality, jej emočné hodnotenie a tomu zodpovedajúce správanie a konanie.
- JA spoluurčuje činnosť človeka, jeho požiadavky na seba samého, jeho sociálnu komunikáciu a interakciu, jeho vzťahy k druhým ľuďom.
- JA spoluurčuje voľbu medzi rôznymi cieľmi, činnosťami, vzťahy k osobám a sociálnym skupinám, a čo je dôležité aj k **hodnotám a ideálom**.
- JA môže – na podklade poznania, za účasti modelov, ideálov, výchovných a poradenských pracovníkov - smerovať človeka k používaniu autoregulačných techník a postupov seba výchovy.

Požiadavky, ktoré môžu osobnosť rozvíjať, vychádzajú ako z vonkajšieho prostredia, tak aj z osobnosti samej, teda z jej motívov, cieľov, hodnotových orientácií a ideálov, ku ktorým orientuje svoj sebarozvoj. Možno konštatovať, že sebariadenie je teda špecifická činnosť, ktorú človek používa, aby premyslene riadil svoje rôznorodé aktivity, kde môžeme samozrejme zaradiť aj učenie.

2 **SOCIÁLNY ASPEKT SEBAROZVOJA**

Zo sociálneho aspektu sebarozvoja je podstatná identita a integrita človeka. Ako ľudské bytosti máme všetci svoje vlastné hodnoty, presvedčenia a postoje, ktoré sme si zvnútorňovali v priebehu nášho života. Konceptualizácia hodnôt je jadrom osobnej identity. Nemožno prehliadať dôležitosť hodnôt (v našom prípade morálnych) a ich vplyv na výber správania jednotlivcov a vplyv na proces tvorby identity.

Osobná integrita je priamo spojená s morálkou, hodnotovým systémom človeka, pretože sa prejavuje vo voľbe a prijatí hodnôt a teda odráža vernosť vlastnému systému hodnôt. Potom správanie integrovaného človeka odráža skutočne zastávané hodnoty, pričom naopak dezintegrovannej osobnosti sa pripisuje rozštiepené správanie závislé od toho, či ide o súkromie, pracovisko, alebo verejnosť. Integrita teda vypovedá najmä o vnútornej nerozštiepenosti človeka a jeho morálnej bezúhonnosti.

Koncept integrity (psychologické východiská) je nosný aj pre výchovu, vzdelávanie a poradenstvo dospelých, pretože jeho naplnenie a završenie je súčasťou podpory na životnej ceste, ktorá vyžaduje aktívny prístup dospelých ku zmene a pripravenosť spoluutvárať svoju osobnú integritu (Pavlov – Schubert, 2016).

Integritu vnímame ako špecifický fenomén, ktorým sa zaoberajú viaceré psychologické disciplíny. J. Szelepcsényi (in Kováč, 2003) rozumie pod integritou osobnosti vnútornú koherenciu jej osobnostných zložiek a to najmä:

1. hierarchicky usporiadanej sústavy hodnôt, ktorá je preverená osobnou i kolektívnou skúsenosťou,
2. charakterových vlastností,
3. vrodenných mentálnych dispozícií,
4. schopností jedinca kognitívne aj emocionálne reagovať na podnety prostredia a tieto analyzovať, triediť a hodnotiť na základe jeho hodnotovej sústavy,
5. schopnosti priebežne analyzovať, triediť a prehodnocovať svoju hodnotovú sústavu na základe svojich životných skúseností a uskutočňovať v nej zmeny, zodpovedajúce týmto skúsenostiam.

Je dôležité podotknúť, že v prípade sociálneho aspektu sebarozvoja, nejde len o osobnú integritu človeka, ale aj o sociálnu integritu, kedy sa človek integruje do sociálnych väzieb. Tu zohráva dôležitú úlohu rodina, priatelia a voľnočasové aktivity.

Človek sa s určitými hodnotami stotožňuje, dochádza k interiorizácii hodnôt a podľa týchto hodnôt začína aj konať. Ako sme uviedli, osobná identita a integrita sa prejavuje vo voľbe a prijatí hodnôt. Integrita je bezprostredná a bezpodmienečná – každý čin buď je v súlade so zastávanými hodnotami, alebo nie je. A jediným tvorcom vlastnej integrity je vždy človek sám.

3 ANDRAGOGICKÝ ASPEKT SEBAROZVOJA

V andragogike bezpochyby prevláda názor, že výchova, by mala viesť k sebaučineniu, to znamená, že výchova by mala pomáhať dospelému človeku, aby sám, bez vonkajšieho nátlaku usiloval o adekvátny spôsob života a rozvíjanie vlastnej osobnosti, aby sa z objektu výchovy stal zároveň subjekt, teda aktívny prvok. V úsilí o sebarozvoj môže pomáhať aj vonkajšie prostredie, napr. blízky človek, skupina

usilujúca sa o spoločný cieľ, alebo andragóg v roli vzdelávateľa, vychovávateľa, alebo skôr poradcu v procese sebarozvoja dospelého človeka.

V rámci andragogického aspektu je dôležitou otázkou uvedomiť si, či ide o vnútorné podnety smerujúce k učeniu sa, ktoré dospelý naplní vlastnou stratégiou, alebo vonkajšie podnety, ktoré môžu súvisieť s organizáciou vzdelávania. Prvé podnety sa spájajú so psychologickými aspektmi a druhé so sociálnymi aspektmi sebarozvoja dospelého človeka.

Pri konkretizovaní pomoci dospelým v ich úsilí o sebarozvoj môžeme považovať za interaktívny postup založený na základe humanistického prístupu kombinovaného s kognitivistickými a behaviorálnymi prvkami, vypracovaný G. Eganom (1990 in Čáp-Mareš, 2001). Postup, v ktorom vzdelávateľ dospelých alebo poradca pomáha dospelému človeku rozvinúť či zmeniť osobnosť, má tri hlavné štádiá:

- prítomný scenár, podľa ktorého jedinec teraz žije;
- preferovaný scenár, o ktorý bude dospelý usilovať;
- prechod od načrtnutého scenára (preferovaného) k realizácii.

Pri pomoci dospelému v jeho sebarozvoji, zvlášť pri vytyčovaní morálnych požiadaviek, je potrebné poznať dospelého, systém jeho hodnôt, jeho preferencie, názory a vnútorné presvedčenia spojené s vlastným potenciálom docility a aj koncept ideálu, ktorý motivuje dospelého človeka pre sebarozvoj. To znamená, že vzdelávateľ dospelých by mal vedieť odhadnúť, aké zmeny sú jednotliví účastníci schopní dosiahnuť.

Z andragogického aspektu rozvoja dospelého človeka nás preto zaujíma človek, a to, ako sám využíva svoj potenciál docility a ako mu môžeme poradiť v jeho úsilí o sebarozvoj. Docilitu charakterizujú autori Pavlov a Schubert (2016, s. 27) ako „cieľavedomú spôsobilosť dospelého človeka učiť sa (v najširšom význame slova) sebvýchovou, vzdelávaním a sebvzdelávaním ovplyvňovať svoj život. Docilita je predpokladom a skrytým potenciálom dospelého človeka pre aktuálne a perspektívne zmeny jeho osobnosti“. Průcha (2014, s. 10) chápe docilitu ako schopnosť a vybavenosť jedinca na učenie. Upozorňuje, že je zvláštne, že andragogická ani pedagogická teória sa pojmom docilita vôbec nezaoberajú, aj keď dispozície na učenie sú u každého subjektu rozdielne, akoby sa predpokladalo, že všetci ľudia majú rovnaké dispozície sa niečo učiť a naučiť.

Možno ju chápať aj ako predpoklad, možnosť, ktorá sa dá rozvíjať zvonku, ale aj úsilím človeka samého (Průcha-Walterová-Mareš, 2003). Hartl (1999) v tejto súvislosti uvádza, že väčšina výskumov za posledné roky ukazuje, že starší dospelí sa môžu učiť rovnako dobre ako mladí dospelí. Ak sú ich výsledky slabšie, bývajú príčinou tohto poklesu najmä kapacita a rýchlosť, pričom kapacita je daná schopnosťou učiť sa – docilitou. Nie je ovplyvňovaná telesne, vekom, a u mnohých dospelých sa uchováva až do najvyššej staroby.

Možno konštatovať, že docilita nám umožňuje predpovedať úroveň poznania a motivácie, ktorú je učiaci sa schopný použiť pri ďalších (budúcich) učebných aktivitách.

Ako uvádza Plamínek (2014) do cesty zmenám sa môže postaviť predovšetkým kapacita dospelého učiaceho sa, daná jeho fyzickými a psychickými vlastnosťami – a to jeho schopnosťou učiť sa. Väčšina účastníkov disponuje nenulovou docilitou a teda potenciálom meniť sa a mať istý vplyv na zmeny vo svojom okolí. Docilita sa pochopiteľne líši od človeka k človeku ako svojou veľkosťou, tak aj svojou kvalitou. Odlišná býva aj úroveň rôznych zložiek docility u jedného konkrétneho človeka a pre vzdelávateľa je dôležité rozlíšiť mieru dispozície konkrétneho človeka ku zmene a podľa toho aj voliť formu a techniky vzdelávania.

Rozumná práca s potenciálom docility dospelého človeka spočíva najmä v tom, že vzdelávateľ využíva vzdelávacie programy typu školení, tréningov a konzultácií k rozpoznaní veľkosti a povahy potenciálu docility dospelého človeka a potom mu individuálne pomáha k získaniu návykov a priblíženiu sa k ideálu.

Dospelí ľudia sa navzájom líšia svojím sebapoňatím, teda aj tým, akí chcú byť. Riadia samých seba a zameriavajú sa určitým smerom. Majú o svojom ďalšom smerovaní určitú predstavu, ideál, to znamená, že idú za svojim „potenciálnym, možným ja“. Podľa Mareša (2013) v pomoci dospelému v procese sebarozvoja, je kľúčové najprv porozumieť osobným cieľom dospelého.

Cieľom môžeme chápať ideál, ku ktorému človek orientuje svoj sebarozvoj, a ktorý motivuje k sebarozvoju. Je to veľmi dôležitý aspekt v pomoci dospelému v sebarozvoji, pretože si tento ideál stanovuje dospelý sám a vzdelávateľ ho nemusí presvedčovať, aby ho prijal za vlastný.

Ako uvádzajú autori Čáp a Mareš (2001), sebarozvoj začína jednoduchým napodobňovaním modelu, kedy si človek uvedomuje: „Tak chcem konať, takýmto sa chcem stať; správam sa už tak, alebo nie?“ Najprv to bývajú krátkodobé pokusy o zmenu

vlastného správania v niektorom momente. Postupne však človek môže dôjsť do cieľavedomého úsilia o priblíženie reálneho ja tomu ideálnemu. K tomu účelu môže ovplyvňovať celý svoj spôsob života, schopnosti a rysy osobnosti.

Ľudia majú tendenciu napodobňovať napríklad aktivitu, či spôsob komunikácie ľudí, ktorých považujú za úspešných – svojich nadriadených alebo významných ľudí. Títo sa potom stávajú ich akýmsi ideálom, ktorého správanie sa môže stať predmetom napodobňovania. Vzory alebo ideály nám ponúkajú vzorce správania, ktoré predstavujú hotové spôsoby správania a modely konania. Akceptáciou hotových vzorov správania kopírujeme cudzie postoje.

Je dôležité podotknúť, že pre pomoc v sebarozvoji je podstatná činnosť toho, komu pomáhame. Plamínek (2014) tiež poukazuje na dôležitosť aktivity konkrétneho človeka, keď konštatuje, že základná hodnotová orientácia je hlboko fixovaná v osobnosti konkrétneho človeka. Minimálne časť týchto hodnôt je možné systematickým pôsobením ovplyvniť, avšak direktívne riadenie nemá v takomto prípade žiadnu šancu.

Hodnotový výchovno-vzdelávací úmysel predpokladá, že učiaci sa bude privedený k vyššiemu stupňu vlastného sebazdokonaľovania smerom k naplneniu ideálu a bude pôsobiť aj vtedy, keď vzdelávateľ nebude prítomný. Výchova bude teda pokračovať a vyúsťovať v sebvýchovu a vzdelávanie v sebvzdelávanie (Syříšte, 2006).

V tejto súvislosti Pavlov a Schubert (2016) odpovedajú na otázku, ktorá sa vynára ako kľúčová. Aká je úloha andragóga v tomto jedinečnom a zložitom procese, keďže dospelým priznávame schopnosť samostatne riadiť svoj osobnostný rozvoj, ktorý nadobúda autoformatívny (sebvýchovný) charakter? Andragóg môže:

- skúmať, študovať, analyzovať procesy sebvýchovy a jej prejavy, okolnosti, motívy, podmienky, výsledky a iné súvislosti,
- intervenovať (andragogickým – výchovným poradenstvom dospelým), ak vznikne požiadavka v takých životných situáciách, ktoré vyžadujú podporiť ich sebvýchovné a sebarozvojové úsilie o dosahovanie životných ideálov a napĺňanie cieľov,
- vytvárať a verifikovať výskumné metódy umožňujúce odhaliť aktuálnu a potenciálnu úroveň sebvýchovy dospelých, vyvíjať intervenčné nástroje ktorými andragogika pomôže dospelým tieto procesy zvládnuť špecifickými postupmi.

Dospelý človek aj napriek zásahu andragóga, by sa mal snažiť využívať mechanizmy sebariadenia na podklade spätnej väzby: kontrolovať priebeh a čiastkové výsledky vlastnej činnosti, porovnávať ich s ideálom, poprípade porovnávať reálne ja s ideálnym; robiť korekciu nedostatkov vo vlastnom správaní, približovaní sa k ideálnemu ja, poprípade robiť korekciu neadekvátne formulovaného cieľa a ideálu.

V konečnom dôsledku netreba zabúdať na to že „spôsobilosť sebvýchovy (docilitu) človeka považujeme za kľúčové andragogické kritérium dospelosti!“ (Pavlov-Schubert, 2016, s. 26).

4 SONDA DO NÁZOROV DOSPELÝCH O MOŽNOSTIACH SEBAROZVOJA

Štúdium teoretických východísk o sebarozvoji dospelého človeka, nás podnietilo zistiť názory na nasledujúce otázky: 1. *Usilujete sa cielene utvárať niektoré vlastnosti svojej osobnosti?*; 2. *Myslíte si, že je sebvýchovou možné regulovať (potláčať alebo posilňovať) niektoré osobnostné vlastnosti?*; 3. *Pokúste sa určiť podiel faktorov na formovaní vašej osobnosti (rodina, škola, priatelia a voľný čas, sebvýchova, moja genetická výbava)*; 4. *Máte vlastné ideály, ku ktorým orientujete svoj sebarozvoj?*

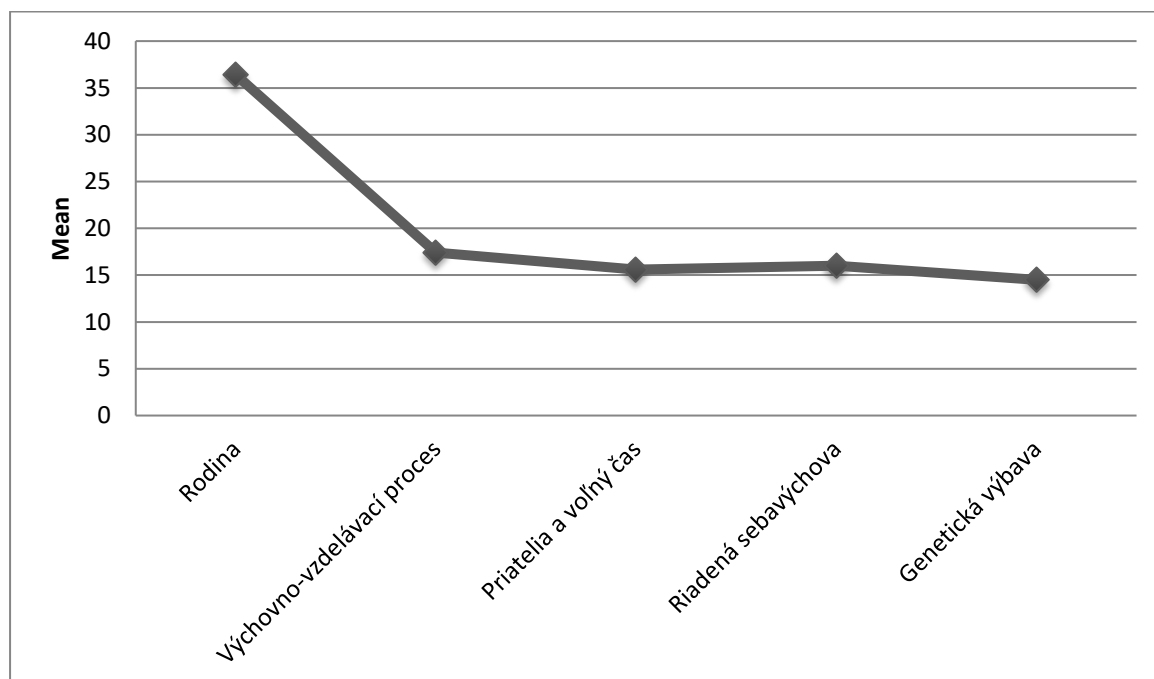
Sondy sa zúčastnilo spolu 87 respondentov, pričom 58,6% bolo žien a 41,4% mužov. Priemerný vek bol 38,9 (SD 12,9), pričom minimálny vek bol 20 a maximálny 76 rokov. Väčšina respondentov mala ukončené stredoškolské vzdelanie 65,5%, vysokoškolské 22,2% a základné vzdelanie 2,3% opýtaných. Zamestnaných bolo 84,7%, 8% uviedlo, že nepracuje a 4,6% boli dôchodcovia. Najčastejšie uvádzaný rodinný stav bol v manželskom zväzku a to 50,6%, slobodných 41,4%, rozvedených 5,7% a ovdovených 2,3%.

V prvej otázke sme sa respondentov pýtali, či sa usilujú cielene utvárať niektoré vlastnosti svojej osobnosti, pričom 67,8% opýtaných odpovedalo kladne a 32,2% záporne. Na druhú otázku, či si myslia, že sebvýchovou je možné regulovať (potláčať alebo posilňovať) niektoré osobnostné vlastnosti, odpovedalo až 90,8% kladne a 9,2% záporne. Z výsledkov usudzujeme, že väčšina opýtaných má kladný názor k sebarozvoju. Zároveň si väčšina myslí, že sebvýchovou je možné regulovať osobnostné vlastnosti. Zaujímavé zistenie nám poskytuje porovnanie výsledkov týchto dvoch otázok. Síce viac ako polovica opýtaných odpovedala na otázky kladne, avšak keď tieto počty medzi sebou porovnáme, získavame diskutabilný pohľad. Na jednej strane značný počet respondentov (90,8%) si myslí, že sebvýchovou je možné regulovať osobnostné vlastnosti, no

na strane druhej sa cielene utvárať vlastnosti svojej osobnosti usiluje oveľa menšia časť tých istých respondentov (67,8%). Ak sebvýchovu pokladajú za prostriedok, ktorý je nápomocný v sebarozvoji a regulácii vlastností, otázkou potom ostáva, prečo sa mnohí z nich o to neusilujú. Odpoveďou môže byť, že nevedia ako postupovať v sebvýchove, či sebarozvoji a nevedia ako utvárať vlastnosti svojej osobnosti. Tu sa javí ako kľúčová rola andragóg ako poradca pre sebarozvoj dospelého človeka.

V tretej otázke sme sa zamerali na zistenie postavenia vybraných vnútorných a vonkajších faktorov, ktoré formujú osobnosť človeka a to konkrétne rodina, výchovno-vzdelávací proces, priatelia a voľný čas, sebvýchova a genetická výbava. Respondenti vyjadrovali, do akej miery sú pre nich jednotlivé faktory dôležité. Výsledky uvádzame v Grafe 1.

Graf 1: Podiel faktorov pôsobiacich na formovanie osobnosti

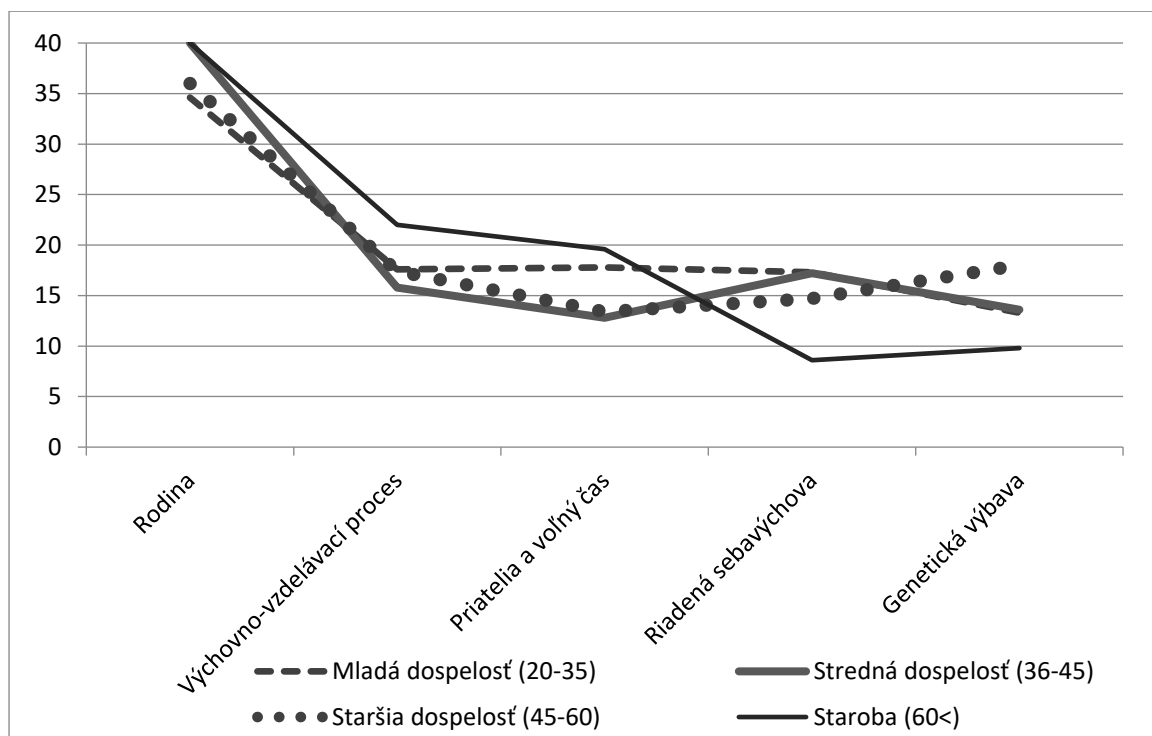


Z Grafu 1 nám vyplýva, že respondenti považujú za najdôležitejší faktor formovania osobnosti rodinu. Na druhom mieste je výchovno-vzdelávací proces, hneď za ním sebvýchova a ďalej nasleduje faktor priatelia a voľný čas. Za najmenej dôležitý faktor formovania osobnosti respondenti považujú genetickú výbavu.

V rámci tejto otázky sme sa ďalej zamerali na porovnanie významnosti faktorov formujúcich osobnosť, pričom sme brali do úvahy vek respondentov, ktorých sme rozdelili do 4 vývinových období. Vychádzali sme z delenia podľa Vágnerovej (2007)

a to konkrétne *mladá dospelosť*: 20-35 rokov (44,8% opýtaných), *stredná dospelosť*: 36-45 rokov (20,7%), *staršia dospelosť*: 46-60 rokov (28,7%) a *staroba*: 61 a viac rokov (5,7%). Výsledky uvádzame v Grafe 2.

Graf 2: Podiel faktorov pôsobiacich na formovanie osobnosti podľa veku



Z výsledkov usudzujeme, že rodina predstavuje najdôležitejší faktor vo formovaní osobnosti pre všetky uvedené vekové obdobia. Respondenti vo vekovom rozhraní mladej dospelosti považujú za druhý najdôležitejší faktor priateľov a voľný čas, na ďalšom mieste s nepatrným rozdielom sa nachádza výchovno-vzdelávací proces a riadená sebavýchova. Za najmenej dôležitý faktor považujú genetickú výbavu. Respondenti vo vývinovom období strednej dospelosti, po rodine považujú za najdôležitejší faktor rozvoja osobnosti riadenú sebavýchovu, ďalej výchovno-vzdelávací proces, genetickú výbavu a najmenší význam pridelujú faktoru priatelia a voľný čas. Respondenti spadajúci do obdobia staršej dospelosti, naopak, po rodine uvádzajú za najdôležitejší faktor genetickú výbavu, za ňou nasleduje výchovno-vzdelávací proces, riadená sebavýchova, ďalej priatelia a voľný čas. Respondenti vo vekovej kategórii staroby označili výchovno-vzdelávací proces za druhý najdôležitejší, za ním nasledujú priatelia a voľný čas, genetická výbava a najmenší podiel u nich získala sebavýchova.

Z výsledkov nám vyplýva, že sebvýchova sa ukazuje ako dôležitý faktor pri formovaní osobnosti najmä v období mladej a strednej dospelosti. Javí sa nám ako dôležité poukázať konkrétne na obdobie staroby, pretože respondenti v tejto vekovej kategórii ako jediní spomedzi štyroch vekových kategórií prikladajú najmenšie percento práve sebvýchove.

Posledným zisťovaným parametrom bola existencia vzorov a ideálov (osoby, literárne, historické, filmové postavy a pod.), ku ktorým orientujú respondenti svoj sebarozvoj. Z výsledkov sa nám podarilo zistiť, že len 27,6% respondentov má svoj ideál a až 72,4% ho nemá. V procese sebarozvoja a sebvýchovy je dôležitá existencia ideálov, pretože tie ponúkajú človeku vzorce správania, ktoré predstavujú hotové spôsoby správania a modely konania. Pre andragóga, ktorý plní rolu poradcu vo výchove a vzdelávaní je najlepšia práve situácia, keď dospelý usilujúci sa o sebarozvoj, si ideál stanovuje sám a andragóg ho nemusí presviedčať, aby ho prijal za vlastný. Riešením však môže byť kooperácia medzi andragógom a dospelým a spoločné hľadanie ideálu dospelého človeka, ktorý bude jeho cieľom pre rozvoj.

ZÁVER

V závere príspevku musíme podotknúť, že empirické výsledky nám vyvrátili to, čo sme sa snažili vyzdvihnúť v teórii. Na základe toho, je však možné konštatovať a vyzdvihnúť rolu andragóga, ktorý sa ukazuje ako kľúčový faktor v pomoci dospelému v procese sebarozvoja.

V procese sebarozvoja dospelého človeka považujeme za kľúčový aspekt autoreguláciu jeho činnosti, ktorá je úzko spojená so sebvýchovou. Z výsledkov empirickej časti sa však preukázalo, že respondenti nepovažujú sebvýchovu za najdôležitejší faktor formovania osobnosti. Dôvodom môžu byť doterajšie skúsenosti respondentov (výsledky procesov učenia sa, osvojené stratégie učenia sa a pod.), osobnostné nastavenie (sebamotivácia, sebaopoznanie, sebaregulácia, sebanaplnenie, ideály a hodnoty), ale aj vonkajšie faktory stimulujúce učenie sa človeka (komplex podnetov na sebarozvoj, príležitostí sebvýchovy a životných aktivít pre sebaucenie sebarozvoju).

Ukazuje sa ako dôležité riešiť otázku toho, že dospelým treba pomôcť v procese sebvýchovy a sebarozvoja. Andragóg môže dospelému za podmienky jeho záujmu poskytnúť také intervencie (vzdelávanie, poradenstvo, výcvik, tréning), ktoré mu umožnia zlepšiť schopnosť autoregulácie v oblasti docility (učenia, sebaučenia a sebvýchovy).

V konečnom dôsledku netreba zabúdať, že pomocou ideálov, výchovných a poradenských pracovníkov môže človek smerovať k používaniu autoregulačných techník a postupov sebvýchovy.

Literatúra:

- ČÁP, J. – MAREŠ, J. 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. 655 s. ISBN 80-7178-463-X.
- HARTL, P. 1999. *Kompendium pedagogické psychologie dospělých*. Praha : Karolinum, 1999. 231 s. ISBN 80-7184-841-7.
- KOVÁČ, D. 2003. *K problému kultivácie integrovanej osobnosti na prahu 21. storočia*. Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie SAV. 2003. ISBN 80–88910–12–9.
- MAREŠ, J. 2013. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2001. 704 s. ISBN 978-80-262-0174-8.
- PALÁN, Z. 1997. *Výkladový slovník vzdělávání dospělých*. Praha : DAHA, 1997. 159 s. ISBN 80-902232-1-4.
- PAVLOV, I. – SCHUBERT, M. 2016. Andragogická etika – diskurz o výchove, sebvýchove, ideáloch, hodnotách a normách. In PAVLOV, I. – SCHUBERT, M. (eds.) *Etické kontexty andragogického pôsobenia*. Banská Bystrica: Belianum, 2016. ISBN 978-80-557-1166-9, s. 11-48.
- PLAMÍNEK, J. 2014. *Vzdělávání dospělých - Průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. Praha: Grada. 336 s. ISBN 978-80-247-4806-1.
- POVRAZNÍK, J. 1999. *Celostný manažment*. Bratislava : Sprint. 494 s. ISBN 80-88848-36-9.
- PRŮCHA, J. 2014. Výzkum efektivity vzdělávání dospělých. In : *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, roč. 4, č. 1, s. 8–22. ISSN 1804-526X.
- PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. 2009. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2009. 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6.
- SÝŘIŠTE, I. 2007. Hodnoty a výchovné působení české školy v současnosti. In : *Pedagogická revue*, roč. 58, č. 1, 2007. ISSN 1335-1982.
- VÁGNEROVÁ, M. 2007. *Vývojová psychologie II*. Praha : Karolinum, 2007. 461 s. ISBN 978-80-246-1318-5.

Príspevok vznikol za podpory projektu VEGA 1/0581/16 Andragogická etika v teórii edukácie dospelých na Pedagogickej fakulte UMB v Banskej Bystrici.

Kontakt:

Mgr. Michaela Skúpa

Katedra andragogiky Pdf UMB

Ružová 13, Banská Bystrica 974 11

e – mail: michaela.skupa@umb.sk

Mgr. Barbora Bírešová

Katedra andragogiky Pdf UMB

Ružová 13, Banská Bystrica 974 11

e-mail:barborabiresova@gmail.com

EDUKACE JAKO NÁSTROJ FORMOVÁNÍ HODNOTOVÉ ORIENTACE DOSPĚLÝCH

Hana Vavříková

ÚVOD

Formování hodnotové orientace nesouvisí jen s vývojem jedince ve všestranně a harmonicky rozvinutou osobnost, ale i s proměnou společnosti a jí vyznávaných hodnot. Požadavek axiologizace se tak zákonitě promítá i do všech oblastí edukační teorie i praxe. Jednotlivé hodnotové systémy jsou předmětem zkoumání mnoha společenskovedních disciplín, jako je filozofie, psychologie, sociologie či etika. Jedním z úkolů andragogiky, jako vědy o výchově, je zprostředkovat jedinci potřebné informace o hodnotovém systému dané společnosti. V andragogice nepředstavuje axiologizace samostatnou edukační komponentu, ale významnou součást celého komplexu jejího působení.

Zahrnutí daného tématu do andragogiky ospravedlňuje podle Matulčíka (2013, s. 18) fakt, že sociální andragogika identifikuje a formuluje teoretické a aplikační způsoby řešení sociálních problémů dospělých jedinců, přičemž k intervenci využívá výchovné, vzdělávací a poradenské aktivity. Bartoňková a Šimek (2002) vnímají andragogiku jako vědu o mobilizaci lidského kapitálu. Vzhledem k tématu tohoto příspěvku je vhodné připomenout, že podle zmíněných autorů (2002, s. 12) je to, vedle lidského kapitálu, i určitá hodnotová orientace, tedy preference určitých sociálních hodnot, která charakterizuje kvalitu jednotlivců i společnosti jako celku.

1 VÝCHODISKA FORMOVÁNÍ HODNOTOVÉ ORIENTACE DOSPĚLÝCH

Za sociální východisko formování hodnotové orientace dospělých je v tomto příspěvku považován posun sociálních hodnot, k němuž podle Yankeloviche (1994, s. 4) došlo již v 50. letech 20. století. Za východisko formování současné hodnotové orientace dospělých však lze považovat i myšlenky Lyotarda (1979) nebo Wrighta (1995, s. 172) který uvedl, že „*hodnoty, jako nesobeckost, soucit, přátelství, láska, svědomí nebo spravedlivost drží sice společnost pohromadě a prospívají jí,*“ na druhou stranu však

uvedený autor tvrdí, že „pokud jsou tyto hodnoty v rozporu se zájmy jedince, tak ten je nerespektuje.“ Lipovetsky (1999, s. 12) spojoval zde uvedený posun hodnot s morálním úpadkem a se soumrakem morálních povinností, jenž se projevuje „nárůstem kriminality, existencí ghett, v nichž bují násilí, drogy a analfabetismus, novou chudobou, množstvím finančních deliktů a postupem korupce v politickém a hospodářském životě.“

Bauman (2002) tuto etapu sociálního vývoje charakterizuje pojmy, jako jsou: globálnost, individualismus, pluralismus, univerzalita, chaos, konzumní společnost, komunikace, ekologická krize či kriminalita. Uvedený autor (2002) používá ve své knize i pojmy jako „souběžná láska“ či „plastický sex,“ což podle uvedeného autora znamená, že partnerské svazky nejsou dnes uzavírány kvůli zakládání rodiny, ale pouze propotřeby individuů. Lorenz v souvislosti s posunem hodnot (1997, s. 7) hovoří „o pozvolném odumírání všech vlastností a funkcí, které tvoří lidskost lidstva“ a v reedici jeho knihy *Osm smrtelných hříchů* (2014) je uveden Lorenzův názor, že současný životní styl je doprovázen vyhasínáním citů, lidskou pasivitou, rozchodem s tradicí, úpadkem hodnot, hrabivostí, zničujícím spěchem či odosobněním mezilidských vztahů.

I v české společnosti byl v posledních desetiletích identifikován posun od prosociálních hodnot k hodnotám individualismu. Podle Smékala (2010, s. 16) se tato skutečnost projevuje tím, že v české společnosti je zastoupen přibližně v 90 procentech hedonistický typ osobnosti, zatímco hodnoty altruismu již vyznává pouze 5 procent české populace. Podle Vidovičové (2008, s. 34) „legitimizuje liberalizace morálních hodnot v české společnosti takové chování, které bylo dříve morálně zavržení hodné nebo bylo považováno za sociálně patologické (například rozvod, homosexualita či potrat).“

Obecně lze pod pojem sociální patologie zařadit takové jevy, které svou škodlivostí neohrožují jen společnost, její uspořádání, stabilitu a řád, ale i ty jevy, které narušují harmonický vývoj jedince. Základním znakem sociální patologie je její zřetelná odchylka od sociálního standardu společnosti (Flugrová, 2006, s. 53). Do sociální patologie lze podle Mühlpachra (2001, s. 13) zahrnout vypjatý feminismus, homosexualitu, prostituci, politickou ortodoxii nebo rasismus stejně, jako kriminalitu, alkoholismus či narkomani. Pokorný, Telcová a Tomko (2003, s. 9) pak pod pojmem sociální patologie rozumějí „takové chování jedince, které je charakteristické především nezdravým životním stylem, nedodržováním nebo porušováním sociálních norem, zákonů, předpisů a etických hodnot, chování a jednání, které vede k poškozování zdraví jedince, prostředí, ve kterém žije a pracuje, a ve svém důsledku pak přispívá k individuálním, skupinovým či celospolečenským poruchám a deformacím.“ V tomto příspěvku je pojem

sociální patologie chápán, spolu s Krejčířovou a Skopalovou (2007, s. 44), jako shrnující pojem pro nezdravé, obecně nežádoucí, asociální a negativně sankcionované formy společenských jevů, které porušují etické hodnoty i sociální normy. Podle Gojové (2013, s. 29) nemá sociální patologie nikdy jen jednu příčinu, ale je naopak vysoce multifaktoriální. A díky těmto komplexním kauzálním vztahům jsou prevence i řešení sociální patologie velmi náročné.

I s ohledem na změny v různých segmentech společnosti, přijala Evropská unie Lisabonskou strategii, v níž je sociální koheze a integrace podpořena celoživotním učením, jehož základním principem je sladění potřeb a zájmů jedince s potřebami a zájmy společnosti. Je zřejmé, že jedním z možných nástrojů prevence výše zmíněné sociální patologie i podpory sociální koheze a integrace i kultivace individuálního potenciálu jedinců se jeví edukace, která dospělým jedincům pomáhá řešit problémy v různých segmentech jejich života i orientovat se v otázce sociálních hodnot.

2 **HODNOTY**

Pojem „hodnota“ má mnoho významů a jeho definování je modifikováno optikou té vědy, v jejímž kontextu je daný pojem zvažován. Právě s diverzitou pojetí tohoto pojmu v rámci společenských a humanitních věd pak souvisí i neexistence jediné, obecně akceptovatelné definice „hodnot.“ Původní význam slova „hodnota“ zmiňuje již Akvinského ekonomická nauka (1937), v novodobé ekonomii pak tento pojem označujetu vlastnost jakéhokoli předmětu, která odpovídá potřebám a zájmům jedince.

Pojem „hodnota“ však představuje i jednu z filozofických kategorií. „*Ve filozofii se hodnota pojímá jako kategorie morální, jež určuje normy chování*“ (Durozoi, 1994, s. 109). Ve filozofii však modifikují pojetí hodnot další dva pojmy, a to pojmy „etika“ a „morálka.“ Například Kratochvílová - Miedzgová (1996, s. 17) v této souvislosti uvádí, že „*etika zkoumá morálku a její hodnoty a hledá všeobecnou zásadu, která by člověku ukazovala, co má dělat, o co má v životě usilovat, jak se chovat k jiným lidem.*“ Podle Cakirpaloglu (2004, s. 316) je etika „*filozofickou disciplínou zabývající se vysvětlením a zdůvodněním fenoménu mravnosti, zejména principu lidského cílevědomého chování v souladu s mravními kategoriemi dobra, správného, závaznosti, odpovědnosti, trestu, atd. Etika hodnotí činnost člověka kritériem dobra a zla, jejím cílem je najít společné a obecné principy, z nichž morálka pramení, případně zdůvodnit morálku.*“ Göbelová (2006, s. 57) pak chápe etiku jako „*vědní disciplínu zabývající se studiem mravního chování, mravního cítění, rozhodování či mravních hodnot.*“ Sekot (2006, s. 246)

propojuje hodnoty s morálkou a říká, že „*normy mezilidských vztahů chápe jako nezbytný předpoklad harmonického vývoje společnosti.*“ Morálka může být také vnímána jako „*proměnlivý, historicky a kulturně podmíněný souhrn soudů, zvyků, názorů, ideálů, pravidel, institucí a norem, jimiž se lidé v určitém ohledu řídí ve svém praktickém mravním jednání*“ (Čapek, 2008, s. 116). A podle Kratochvílové – Miedzgové (1996, s. 13) je „*láska k sobě, ke všem lidem, ke všemu, co tvoří náš velký svět, spolu s rozumem a svobodnou vůlí–tajemstvím morálky a lidskosti.*“

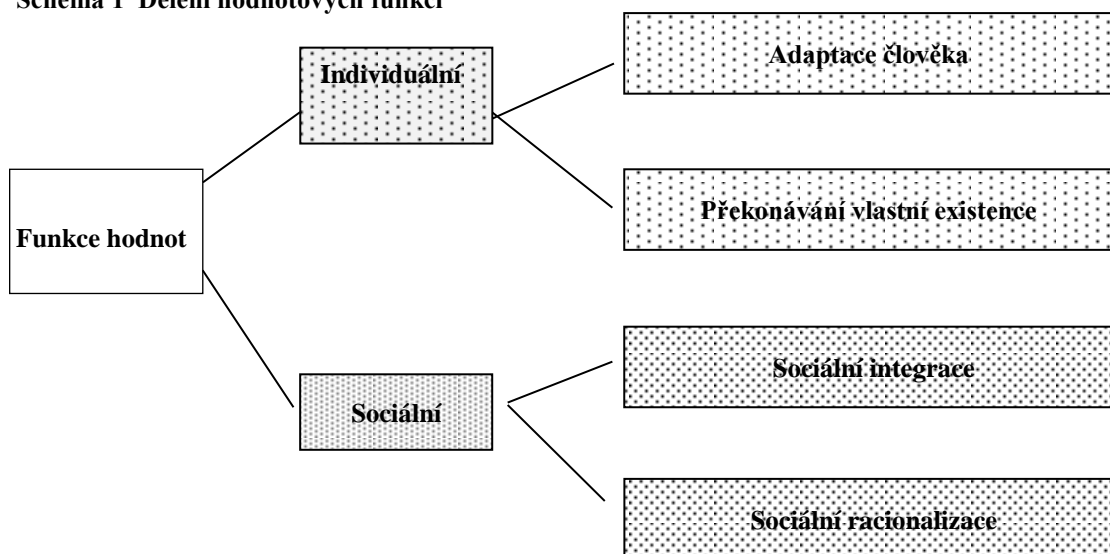
Psychologie spojuje hodnoty s lidskými potřebami. Hodnota je zde definována jako „*vše, co vede k uspokojování lidských potřeb, vše co vzbuzuje pocit libosti fyzické nebo psychické*“ (Cakirpaloglu, 2004, s. 33). Složitost vymezení daného pojmu lze dokladovat tím, že hodnoty představují podle uvedeného autora (2004, s. 405) také „*vytoužené, hlavně uvědomělé tendence konstituující bio-psycho-socio-duchovní podstatu lidského bytí.*“ Podle Baštecké (2005, s. 78) jsou to „*právě potřeby, které nutí jednat člověka směrem k tomu, co považuje za důležité, co je pro něj hodnotou.*“ Rosenzweig (1991, s. 5) uvádí: „*to, co považujeme za cenné a hodnotné, je do značné míry ovlivňováno našimi potřebami a zájmy.*“ I Paulík (2010, s. 170) upozorňuje na úzký vztah mezi potřebami, zájmy a hodnotami a říká, že „*potřeby se promítají do dalších vnitřních motivačních struktur (motivačních dispozic) jako jsou zájmy, hodnoty a postoje.*“ A zájmy jsou podle uvedeného autora (2010, s. 170) „*vnitřním pozadím vycházejícím z potřeb.*“ Podle Říčana (2010, s. 109) „*zájmy představují tu část struktury osobnosti, kterou lze nejsnadněji ovlivnit. Lze je zesilovat, zeslabovat i vytvářet záměrným působením, a to daleko spíše než hlubší, primární potřeby nebo vše pronikající hodnotové orientace.*“ V sociální psychologii představuje hodnota hodnotu pouze pro ty subjekty, které jí hodnotou shledávají. Hodnota je zde chápána jako „*míra subjektivního ocenění nebo míra důležitosti, kterou jedinec přisuzuje určitým věcem a jevům*“ (Nakonečný, 2003, s. 108). Ze sociální psychologie přejímá vymezení pojmu „hodnota“ i Pedagogický slovník. Jeho autoři zdůrazňují, že „*z pedagogického hlediska jsou důležité hodnotové systémy, vzdělání samo jako společenská hodnota a hodnoty a postoje jako součást cílů a obsahů školní edukace vymezovaných ve vzdělávacích programech*“ (Průcha, Mareš, Walterová, 2008, s. 74).

S ohledem na zaměření tohoto příspěvku bude pojem hodnota chápán ve smyslu definice reflektované sociální psychologií. Hodnota je tedy chápána jako „*subjektivní míra důležitosti, kterou jedinec přisuzuje věcem, jevům, symbolům, jiným lidem.*“ (Průcha, 2008, s. 74).

2.1 Funkce hodnot

Hodnoty mají své funkce. Cakirpaloglu (2004, s. 402-405) dělí funkce hodnot do dvou základních oblastí podle jejich směřování; na individuální funkce a sociální, tedy společenské funkce. Následně pak uvedený autor (2004, s. 402) dělí uvedené základní oblasti individuálně cílených i sociálně cílených hodnotových funkcí do dalších dvou podskupin. Uvedené dělení hodnotových funkcí znázorňuje následující schéma.

Schéma 1 Dělení hodnotových funkcí



Zdroj: zpracováno podle Mc Guire, 1969 In: Cakirpaloglu, 2009, s. 320-322

Individuálně cílené hodnotové funkce mají dva základní úkoly. A těmi jsou podpora adaptace a podpora překonávání vlastní existence.

1) funkce adaptace člověka na fyzické a sociální podmínky

Adaptační funkce hodnot pomáhají jedinci zorientovat se v nových situacích. Hodnoty tohoto typu člověk získává v procesu socializace i prostřednictvím vlastní zkušenosti. Ve své podstatě představují tyto hodnoty vzory či standardy sociálně žádoucího chování. S jejich pomocí jedinec hodnotí reálnou situaci, řeší nastalé problémy či zaujímá určitá stanoviska.

2) funkce překonávání vlastní existence

Tato hodnotová funkce souvisí s nejžádanějšími cíli, stavy a aspiracemi jedince. Tato hodnotová funkce zahrnuje vedle vědomí jedince o žádaném objektu i schopnost sebehodnocení a seberegulace. Tato hodnotová funkce ale umožňuje i logické a abstraktní myšlení. O hodnotové funkci zaměřené k ideálním stavům lidské existence pojednávají i koncepce o nejvyšším dobru, o morální dokonalosti či duševní rovnováze.

A obdobně dělí Cakirpaloglu (2004, s. 405) i sociálně cílené hodnotové funkce. Zde je primárním úkolem hodnot zajistit ve společnosti sociální integraci a napomoci jí se sociální racionalizací.

1) funkce sociální integrace

Tato funkce hodnot se promítá do oblasti sociálního života a je nezbytná k udržení sociální stability a koheze; a to jak sociálních skupin, tak i celé společnosti. Sociální integrace představuje nejvyšší úroveň socializace, v níž se jedinec začleňuje do většinové společnosti a její každodennosti. Hájková (2005, s. 27) definuje integraci jako „*oboustranný psychosociální proces sblížení minority znevýhodněných a majority intaktních.*” Integrace je výsledkem schopnosti jedince naučit se správně žít, cítit se přijatý společností a identifikovat se s ní. Mezi funkce sociální integrace se řadí i funkce sociální kontroly, jejímž cílem je prevence sociálně ne žádoucího, deviantního chování. Komplikace při integraci se týkají převážně těch lidí a skupin, kteří se od ostatních liší (lidé s postižením, etnické menšiny, přistěhovalci, lidé propuštěni z výkonu trestu). Protože k úplné socializaci uvedených jedinců či skupin nedochází přirozeným způsobem, je nutné integraci těchto lidí do společnosti podporovat.

2) funkce sociální racionalizace

Proces sociální racionalizace dává vzniknout společenským hodnotám. Tato funkce hraje významnou roli v dynamice společnosti. V tomto případě slouží předmětná hodnota k ospravedlnění společenských zájmů, prostřednictvím co nejširší společenské podpory pro určitý obsah nebo cíl. Racionalizace transformuje dílčí zájmy různých vrstev, politických skupin a jiných složek společnosti v hodnotový obsah, který je přijatelný pro největší počet subjektů uvnitř zájmově heterogenní společnosti. Souběh existence více hodnotových systémů (ideologií) ukazuje na strukturální, zájmovou či politickou diferenciaci určité společnosti. Kvalita vztahů mezi jednotlivými systémy hodnot odhaluje míru demokratického potenciálu společnosti. Pro hodnotový střet různých zájmových skupin je typický nárůst sociálního napětí.

Avšak bez ohledu na výše uvedené dělení hodnotových funkcí je nutno zdůraznit, že v reálném životě se uvedené funkce navzájem doplňují a propojují a tvoří tak jednotný, komplementární systém. Komplementárnost obou funkcí spočívá jednak v tom, že hodnotová racionalizace produkuje ve společnosti prvky koheze, stability a rovnováhy a sociálně integrující hodnoty zase stabilizují společenské vědomí a zvyšují toleranci mezi jednotlivými segmenty stratifikované společnosti. A komplementárnost hodnotového systému je dána i prolínáním individuálních hodnot do vztahu individua a

společnosti. Dochází tak ke spontánnímu i cílevědomému působení jednotlivců na proces tvorby sociálních hodnot. Je tomu tak proto, že lidé nejsou pouze heteronomními členy svých skupin, ale díky svým individuálním životním zkušenostem, získává jedinec ve svém životě nové hodnoty a cíle, které ho však nevedou jen v osobním životě, ale které současně ovlivňují i sociální realitu.

2.2 Hodnotové systémy (hierarchie)

S výše uvedeným pojmem „hodnota“ úzce souvisí i další pojem; a to pojem „*hodnotový systém*.“ Obecně vyznávané sociální hodnoty a jejich systémy neovlivňují jen jednání jedince či sociálních společenství, ale mají dopad i na politiku, ekonomiku či morálku dané společnosti. Cílem hodnotové edukace je vést dospělé jedince k zamyšlení a pochopení podstaty základních sociálních hodnot.

Otázka však zní: Jaké hodnoty jsou ty správné? K jakým hodnotám dnes jedince vést? A lze tuto otázku vůbec uspokojivě zodpovědět? Podle odborníků (Covey, 1994; Kasíková, Vališová, 2011) lze, i přes složitou diverzifikaci pojetí hodnot, dovést soubory těchto hodnot, které lze označit za správné, tedy sociálně žádoucí. Podle Coveye (1994, s. 31) se jedná o takové hodnoty, „*kteřé byly uznávány i předchozími společenstvími, a jejichž aplikace v reálném životě vedly k přežití a stabilitě*.“ Covey (1994, s. 32) definuje tyto hodnoty prostřednictvím principů, které „*jsou součástí lidského svědomí, a které jsou přítomny v každé lidské bytosti, nezávisle na sociálních podmínkách*.“ I Kasíková a Vališová (2011, s. 292) uvádějí, že v rámci společnosti existuje „*určitá skupina hodnot, která je všeobecně uznávána a je prostřednictvím edukace stále předávána z generace na generaci*.“ V souladu s uvedeným lze za sociálně žádoucí považovat například ty morální hodnoty, které ve svém díle zmínil Akvinský (1937, II. s. 61), tedy: *moudrost, spravedlnost, mírnost a statečnost*. Jedná se o takzvané kardinální ctnosti, které byly (i když pod jinými názvy) sdíleny už v Bibli (Mdr 8, 7). Z pohledu andragogiky by pak akcentovaly ty hodnoty, které představila takzvaná Delorsova zpráva (1996, s. 21) a na nichž je postaven princip celoživotního učení, tedy „*učit se vědět, učit se dělat, učit se spolužít, učit se být*.“ Akker, Halman a Moor (1993) řadí mezi základní hodnoty hodné edukace *slušnost, poslušnost, pracovitost, spornost, pravdu, dobro, krásu, lásku nebo práci*. Podle Kohoutka (2009) patří mezi základní ty hodnoty, které souvisejí se zajištěním člověka jako živé bytosti (zdraví, pohoda, strava), dále hodnoty související s rozvojem člověka jako osobnosti s jeho seberealizací a hodnoty související s rozvojem člověka jako člena společenství. Rabušic

a Rabušicová (2001, s. 128) pak doporučují vést jedince k následujícím hodnotám: *slušnost, samostatnost, pracovitost, odpovědnost, představitost, snášenlivost, ohleduplnost, spořivost, odhodlání, vytrvalost, náboženská víra, nesobeckost a poslušnost*.

V tomto příspěvku jsou za stěžejní hodnoty považovány ty, které byly pro axiologizaci dospělých navrženy na základě výsledků výzkumu preferovaných hodnot, jehož řešitelem byl Plunkett (1993, in: Kohoutek, 2006). Za východisko hodnotové edukace dospělých bylo, podle Kohoutka (2006, s. 21), vybráno následujících sedm hodnot: *čestnost* (tedy spolehlivost, pravdomluvnost a poctivost), *zodpovědnost* (tedy svědomitost, rozvážnost, důvěryhodnost), *ohleduplnost* (či schopnost respektovat autoritu, být korektním), *oddanost* (nebo být věrným, odvážným), *vytrvalost* (být usilovným a přičinlivým), a *expresivnost* (být vstřícným, otevřeným, spolupracujícím),

Podle Korcové (2009) by měla současná hodnotová edukace stát na vyváženém vztahu mezi třemi základními typy hodnot. Prvý typ hodnot zde představují *tradiční hodnoty*, jako jsou: *úcta, věrnost, smysl pro domov, spořivost, pravidelnost, ohleduplnost, čestnost a trpělivost*. Obecným cílem tohoto typu hodnotového působení je zachování názorové kontinuity. Tyto duchovní hodnoty jsou prezentovány jako nadčasově platné a jsou postaveny na etických nebo filozofických principech. Základní hodnotou je zde **mrav**. Pomocí těchto hodnot mají být u jedince vybudovány takové mravní zábrany, které jím budou dostatečně interiorizovány, a které sehrají pozitivní úlohu v jeho osobním i společenském životě. Druhý typ hodnot představují hodnoty *liberální*. Jejich základní premisu představuje **svoboda individua**. Úkolem těchto hodnot je pomoci jedinci v rozvoji jeho sebevědomí, v budování odvahy, sociální odolnosti a zodpovědnosti i v jeho osobnostním růstu. Současně však liberální hodnoty napomáhají jedinci v zachovávání elementární opatrnosti a dávají mu schopnost investovat do své budoucnosti. V krajním liberálním pojetí však tyto hodnoty mohou jedince přimět k experimentování s vlastní svobodou, protože mu ponechávají příliš velký rozhodovací prostor, bez jakýchkoliv hodnotových omezení. Třetí typ hodnot představují *humanitní hodnoty*. Ty vycházejí ze dvou zdrojů: Filozofický přístup akcentuje před ostatními hodnotami (kulturními, sociálními, národními) hodnotu **lidství**. Hlavními hodnotami filozofického pojetí jsou *tolerance a respekt*. Psychologicky vnímané hodnoty pak akcentují zdárný průběh *individualizace a zrání osobnosti*. Místo vytváření výše zmíněných mravních zábran, nabízejí humanitní hodnoty prostor pro mravní volbu jedince. Humanitní hodnoty podporují zdravý životní styl i celkovou kvalitu lidského života a ve své komplexnosti

umožňují korekci neetických způsobů chování, které mohou mít zdroj ve výše zmíněných sociálních změnách a posunech hodnot.

3 **EDUKACE JAKO NÁSTROJ FORMOVÁNÍ HODNOTOVÉ ORIENTACE**

Přesto, že jedinec přijímá hodnoty ve své interakci se společností (v procesu edukace, potažmo v procesu socializace a enkulturace), nemusí být tento edukační proces vždy harmonický. Životní hodnoty vyznávané jedincem se mohou od hodnot vyznávaných sociální skupinou či společností odlišovat či dokonce s nimi být v rozporu. Jedinec je v procesu hodnotových orientací aktivním činitelem, je nositelem určitých potřeb, aspirací a zájmů, případně i specifických norem jemu příslušné referenční skupiny. Disociální či deviantní hodnotové orientace mohou mít zdroj například v nežádoucích společenských vzorech, v nevhodném výchovném působení, v narušeném rodinném prostředí nebo v celé řadě dalších negativních vlivů působících na formování jedince i různých společenství.

A právě aspekty sociálně nežádoucího formování hodnotových orientací legitimizují hodnotovou edukaci v andragogice, a to hned na dvou úrovních. Prvá úroveň etické edukace se týká samotných andragogů. Podle Pavlova a Schuberta (2015) vyžaduje současná situace ve společnosti protiváhu v podobě profesionálně nabízeného dobra. Uvedení autoři uvádějí (2015, s. 19), že *„Nestačí resignovat, nestačí reagovat intuitivně a náhodně, ale promyšleně a profesionálně všude tam, kde jsou na to vhodné podmínky, a kde dospělý člověk pociťuje potřebu pomoci v sebevýchově a vzdělávání. Jde o naléhavou potřebu konceptualizace východisek andragogické etiky, která by umožnila diskurz o specifických otázkách etických aspektů ve výchově a vzdělávání dospělých (v celé šíři jejich projevů).“* Na druhé úrovni je hodnotová edukace v andragogice vnímána i jako významná součást edukační strategie a jejím cílem je především rozvoj progresivní hodnotové orientace jedince a společnosti. Průcha a Veteška (2012, s. 42) chápou *„kultivaci osobnosti na základě hodnotových orientací jako jeden z hlavních cílů andragogické edukace.“*

Na tomto místě je nutné zmínit, že v odborné pedagogické (andragogické) komunitě existují dva odlišné náhledy na hodnotovou edukaci. Odpůrci hodnotové edukace tvrdí, že jedince není třeba poučovat o dobru a o zlu, že proces hledání hodnot je interním procesem, kdy jedinec nalézá hodnoty v sobě samém, že hodnotový vývoj jedince pokračuje za přispění vychovatele, a že pocit uspokojení z dobra a sebedůvěra vzniklá v procesu stávání se osobností jsou hybnou silou tohoto výchovného procesu.

Například Göbelová (2006, s. 18) varuje, v případě zvnějšku řízené hodnotové edukace, před neautentickou výchovou. Naopak příznivci zvnějšku řízené hodnotové výchovy zdůrazňují, že právě edukace vhodně vymezuje ty mravní hodnoty, které jsou sociálně žádané a jejichž prostřednictvím má být na jedince i společnost výchovně působeno. Mezi příznivci tohoto typu edukace existuje víra, že mravní hodnoty a sociální normy platí pro všechny lidské bytosti a za všech okolností. Podle Korcové (2009, s. 4) „*se v tradičním pojetí edukace tento typ výchovy k hodnotám kryje s aplikací etické normy a interiorizováním mravních principů a etickou výchovou.*“ Hodnoty se zde prezentují jako relativně stálé a nezbytné pro zdravý vývoj společnosti i jedince i rozvoj jeho vůle a charakteru.

Hodnotová edukace je ve své komplexnosti postavena na přesvědčení, že axiologizace podporuje lidské poznání, že směřuje k pochopení světa, k hodnotě člověka a přírody. Tento typ edukace předpokládá, že edukovaný jedinec dosáhne takové psychické úrovně, v níž bude schopen přijímat nebo konat aktivity, které jej povedou k vyššímu stupni osobnostního zdokonalování, že zvnějšku řízená edukace bude pokračovat, až vyústí v sebevýchovu, v sebevzdělávání a v seberegulaci, a že se v procesu osobnostního rozvoje změní uznané hodnoty v interiorizované postoje daného jedince.

4 HODNOTOVÁ ORIENTACE

Výsledkem axiologizace je hodnotová orientace jedince nebo společnosti. Podle Horáka (1996, s. 26) byl pojem „hodnotová orientace“ přijat kulturními antropology a sociology proto, „*aby přesněji vysvětlil příčiny lidské činnosti, příčiny, proč lidé jednají tak a ne jinak.*“ Průcha (2008, s. 92) nahlíží na hodnotovou orientaci z pohledu společnosti a chápe ji jako „*hierarchicky uspořádaný soubor hodnot, který odráží reálné pořadí (důležitost) hodnot sdílených určitou skupinou populace v určitém období.*“ Obecně lze hierarchii hodnot považovat za základ kultury dané společnosti. Velký sociologický slovník (1996, s. 376) uvádí, že: „*Hodnotová orientace tvoří nejdůležitější součást vnitřní struktury osobnosti. Odráží její životní zkušenosti, umožňuje rozlišovat podstatné a nepodstatné, významné a nedůležité pro daného člověka. Kvalitativní rozdílnost subjektivních hodnotových orientací závisí na řadě faktorů, na osobnosti a věku jedince, na stupni a formách jeho adaptace vůči sociálnímu okolí, na kulturním prostředí.*“

Hodnotová orientace by podle Dorotíkové (1998, s. 74) neměla být založena pouze intelektuálně, ale měla by být současně ukotvena i emočně, protože právě citové vazby umožňují hodnotovým systémům získat a udržet si stabilitu, která je jedním z předpokladů trvalé zaměřenosti hodnotové orientace a konzistence v chování a v jednání každého jedince.

Hodnoty vyznávané jedincem se odrážejí v jeho chování a jednání a jsou zdrojem jeho postojů. Podle Krause (2006) prozrazuje hodnotová orientace zaměřenost osobnosti, je součástí jeho motivace i autoregulace jeho chování. Díky hodnotové orientaci lze anticipovat chování jedince. Prudký (2009, s. 34) říká, že *„to, co hodnotovou orientaci odlišuje od ostatních součástí strukturace hodnot, je důraz na zaměřenost, působnost, tendence a zacílení. Hodnotové orientace jsou blízké obsahům hodnotových typů. Otázky spojené s poznáváním hodnotových orientací se týkají jednak převahy podob těchto orientací a také charakteristik jejich nositelů.“*

Každý jedinec je specifickou individualitou, která je typická svými potřebami, názory i prioritami. A daná individualita modifikuje nejen preferenci hodnot ale i vytváření hodnotových systémů či jejich hierarchií. Podle Krause (2006, s. 59) *„hodnoty, s nimiž se člověk ztotožňuje a vyznává je, tvoří jeho hodnotový systém. Celý komplex oněch hodnot uspořádaných dojakéhosi žebříčku tvoří hodnotový systém každého jednotlivce.“* Hodnotová orientace je ovlivněna i věkem svého nositele, jeho pohlavím, dosaženým vzděláním, profesí, celkovou psychickou a sociální zralostí a na podobě hodnotové orientace se podílejí i materiální podmínky života daného individua. Svůj nezastupitelný vliv na formování hodnotové orientace však mají i sociální a výchovné instituce (rodina, škola, pracoviště), do nichž byl jedinec v jednotlivých etapách svého života začleněn a hodnotovou orientaci podle Krause (2012, s. 10) ovlivňují i sociálně-ekonomické aspekty společnosti.

Podle různých autorů (Brožík, 2004; Čapek, 2008) však hodnotovou orientaci nelze chápat jen jako výsledek dlouhodobého vzdělávacího a výchovného působení sociálních institucí (ale také jako výsledek interiorizace těch hodnot, jejichž nositeli jsou lidé, kteří pro daného jedince představují životní vzor, nebo jež jsou pro daného jedince autoritou. Hodnotová orientace je však také důsledkem sebe-výchovného působení i dopadu konkrétních sociálních situací na život jedince. Podle Čapka (2008, s. 113) je sociálně žádoucí jednání obecně postaveno na mravnosti a takové jednání odpovídá *„obecným mravním normám, zvyklostem a standardům odpovídající jednání, spočívající na svobodném rozhodnutí v příslušném sociálně kulturním kontextu.“*

ZÁVĚR

Z pohledu andragogiky by hodnotová edukace měla vést jedince od konzumního způsobu myšlení k osobnostnímu rozvoji a k prosociální hodnotové orientaci. Jejím cílem však není jen prosociální jednání, ale především znovunalezení mravních hodnot. Cílem hodnotové edukace by měla být takzvaná *nová etika*, jejímž základním principem je: „*přemýšlet o sobě a žít pro druhé*“ (Beck, Beck - Gernsheim, 2005, s. 211). Nedílnou součástí této nové, na budoucnost zaměřené etiky, je pak osobní odpovědnost každého jedince. A ta je podle Jonase (1997, s. 36) mravním imperativem, který nabádá člověka, „*aby jednal tak, aby jeho jednání i s jeho následnými účinky neznamenal ohrožení lidské podstaty i integrity světa.*“

Literatura:

- AKKER, P., HALMAN, L., de MOOR, R. 1993. Primary relations in Western societies. In: Ester, P., Halman, L., de Moor, R. (eds.), *The Individualizing Society: Value Change in Europe and North America*. Tilburg, The Netherlands: Tilburg University Press.
- AKVINSKÝ, T. 1265. *Theologická summa*. překlad profesori bohovědného učiliště řádu dominikánského, red. E. Soukup, Olomouc: Edice Krystal, 1937-1940.
- BAŠTECKÁ, B. 2005. *Terénní krizová práce: psychosociální intervenční týmy*. Praha: Grada, 2005. 299 s. ISBN 802470708X.
- BAUMAN, Z. 2002. *Tekutá modernita*. Praha: Mladá fronta. 2002. 343 s. ISBN 80-2040966.
- BECK, U., BECK-GERNSHEIM, E. 2005. *Individualization: Institutionalized Individualism and its Social and Political Consequences*, London: SAGE Publications.
- BIBLE: Písmo svaté Starého a Nového zákona (včetně deuterokanonických knih): český ekumenický překlad [přeložily ekumenické komise pro Starý a Nový zákon]. 2008. Praha: Česká biblická společnost, 1387 s. ISBN 978-80-85810-80-6.
- BROŽÍK, V. 2004. *Hodnotenie a hodnoty*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa. 2004. 248 s. ISBN 80-8050-680-9.
- CAKIRPALOGLU, P. 2004. *Psychologie hodnot. Přehled pro humanitní obory*. Praha: Votobia. 2004. 427 s. ISBN 80-7220-195-6.
- COVEY, S. R. 1994. *Sedm návyků vůdčích osobností pro úspěšný a harmonický život*. Praha: Pragma, 1994. 329 s. ISBN neuvedeno.
- ČAPEK, R. 2008. *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha: Grada Publishing, 2008. 160 s. ISBN 978-80-247-1718-0.
- DELORSOVA zpráva 1996. UNESCO. [cit. 2017-03-25]. Dostupné na internete: <http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_E.PDF>.
- DOROTÍKOVÁ, S. 1997. O výchově a vzdělání z pohledu axiologie. In *Hodnoty a vzdělání*. Praha PedF UK, 1997. 84 s. ISBN 80-86039-18-8.
- DURZOI, G.; ROUSSEL, A. 1994. *Filozofický slovník*. Praha: EWA Edition, 1994. 352 s. ISBN 80-85764-07-5.
- FLUGROVÁ, Z. 2003. *Vliv rodinného prostředí na dětské a mladistvé delikventy* [rukopis]. Brno: MU PedF, 2003. 91 s.

- FUKUYAMA, F. 2006. *Velký rozvrat: lidská přirozenost a rekonstrukce společenského řádu*. Praha: Academia. 2006. 375 s. ISBN 80-200-1438-1.
- GOJOVÁ, V. 2013. *Sociální patologie*. Studijní opora k inovovanému předmětu: Sociální patologie. Ostrava: OSU, 2013. 135 s. ISBN 978-80-7464-369-9.
- GÖBELOVÁ, T. 2006. *Axiologická dimenze ve výchově a vzdělávání*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2006. 75 s. ISBN 80-7368-240-0.
- HÁJKOVÁ, V. 2005. *Integrativní pedagogika*. Praha: IPPP ČR, 2005. 124 s. ISBN 80-868 56-05-4.
- HORÁK, J. 1996. *Kapitoly z teorie výchovy. Problematika hodnot a hodnotové orientace 1. díl*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 1996. 76 s. ISBN: 80-7083-196-0.
- KOHOUTEK, R. 2009. *Zájmy, potřeby a hodnotové orientace člověka*. [cit. 2017-03-26] Dostupné na internete: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/0912/zajmy-a-hodnotove-orientace-cloveka>.
- KORCOVÁ, K. 2009. *Hodnoty, diagnostika a sebereflexe*. Ústav společenských věd, VUTBR FCE. Brno. [cit. 2017-03-26]. Dostupné na internete: <[http://www.fce.vutbr.cz/SPV/huv/doplňující Studium /09_ hodnoty_ diagnostika_ sebereflexe.doc](http://www.fce.vutbr.cz/SPV/huv/doplňující%20studium/09_hodnoty_diagnostika_sebereflexe.doc)>.
- KRATOCHVÍLOVÁ - MIEDZGOVÁ, J. 1996. *Etika pro střední školy*. Praha: Kvarta, 1996. 111 s.
- KRAUS, B. 2006. *Středoškolská mládež a její svět na přelomu století*. Brno: Paido, 2006. 156 s. ISBN 80-7315-125-1.
- KREJČÍŘOVÁ, O., SKOPALOVÁ, J. 2007. *Deviace a sociální patologie: vybrané jevy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. 66 s. ISBN 978-802441698-4.
- LIPOVETSKY, G. 1999. *Soumrak povinnosti. Bezbolestná etika nových demokratických časů*. Praha: Prostor. 1999. 231 s. ISBN 8072600087.
- LORENZ, K. 1997. *Odumírání lidskosti*. Praha: Mladá fronta. 1997. 195 s. ISBN 80-204-0645-X.
- LORENZ, K. 2014. *Osm smrtelných hříchů*. Praha: Leda. 2014. 144 s. ISBN: 978-80-7335-239-4.
- LYOTARD, J. - F. 1993. *O postmodernismu. Postmoderno vysvětlované dětem. Postmoderní situace*. Praha: Filosofický ústav AV ČR, 1993. 177 s. ISBN 80-7007-047-1.

- MAŘÍKOVÁ, H., PETRUSEK, M., VODÁKOVÁ, A. 1999. *Velký sociologický slovník: I. svazek, A-O*. Praha: Karolinum, 1999. 737 s. ISBN 80-7184-164-1.
- MATULČÍK, Július, 2013. Dvadsať rokov andragogiky na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského – od pedagogiky dospelých k andragogike, In: *Acta Andragogika 3*, s. 17 – 32. ISBN 978-80-223-3369-6.
- MÜHLPACHR, P. 2001. *Sociální patologie*. Brno: Masarykova univerzita, 2001. 104 s. ISBN 80-210-251.
- NAKONEČNÝ, M. 2003. *Úvod do psychologie*. Praha: Academia, 507 s. ISBN 80-2000-993-0.
- PAULÍK, K. 2010. *Psychologie lidské odolnosti*. Praha: Grada Publishing, a.s., 240 s. ISBN 978-80-247-2959-6
- PAVLOV, I., SCHUBERT, M. 2015. *Konceptuálne rámce andragogickej etiky*. In *Andragogická revue*, roč. 7, č. 1, s. 18-30. ISSN 1804-1698.
- PETRUSEK, M. 1996. *Velký sociologický slovník. sv. 2, P – T*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 749-1627 s. ISBN 80-7184-310-5.
- POKORNÝ, V., TELCOVÁ, J., TOMKO, A. 2003. *Prevence sociálně patologických jevů: Manuál praxe*. Brno: Ústav psychologického poradenství a diagnostiky. 186 s. ISBN 80-86568-04-0.
- PRUDKÝ, L. a kol. 2009. *Inventura hodnot*. Praha: Academia, 2009. 342 s. ISBN 978-80-200-1751-2.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 2003. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.
- PRŮCHA, J., VETEŠKA, J. 2012. *Andragogický slovník*. 2. aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada. 2012. 320 s. ISBN 978-80-247-4748-4.
- RABUŠICIOVÁ, M., RABUŠIC, L. 2001. *České výchovné hodnoty: tradiční nebo moderní?* Brno, Rabušic, L. (Ed.): *České hodnoty 1991 - 1999*. Sborník prací Fakulty sociálních studií brněnské univerzity, Sociální studia 6, roč. 2001, s. 127-147.
- ROSENZWEIG, M. 1991. *Životní hodnoty: Příručka pro učitele občanské výchovy*. Praha: Komenium, 1991. 28 s. ISBN 80-85426-07-2.
- SEKOT, A. 2006. *Sociologie v kostce*. Brno: Paido, 2006. 258 s. ISBN: 80-7315-126-X.
- SMÉKAL, V. a kol. 2010. *Analýza občanského vzdělávání dospělých*. Brno, MU-Centrum občanského vzdělávání, 2010. 108 s. ISBN neuvedeno.
- VALIŠOVÁ, A, KASIKOVÁ, H. 2011. *Pedagogika pro učitele*. 2. roz. a aktualizované vyd. Praha: Grada, 2011. 456 s. ISBN 978-80-247-3357-9.

VIDOVIČOVÁ, L. 2008. *Stárnutí, věk a diskriminace – nové souvislosti*. Brno: MU, 2008. 233 s. ISBN 978-80-210-4627-6.

WRIGHT, R. 1995. *Morální zvíře. (Prč jsme to, co jsme)*. Praha. Lidové noviny, 1995. 478 s.

YANKELOVICH, D. *How changes in the economy are reshaping American values. Major Changes in Values*. [cit. 2017-03-25]. Dostupné na internetu: <https://msu.edu/~mandrews/global/Changingvalues.pdf>.

Kontakt:

PhDr. Hana Vavříková

Katedra andragogiky

Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela

Ružová 13, 97411 Banská Bystrica

E – mail: vavrik.ova@seznam.cz

VÝCHOVA A VZDELÁVANIE MLADÝCH DOSPELÝCH V PROSTREDÍ PRÁCE S MLÁDEŽOU

Viliam Michalovič

1 PRÁCA S MLÁDEŽOU

1.1 Objekty výchovy a vzdelávania v práci s mládežou

Tradičné vnímanie práce s mládežou prostredníctvom mimoškolského alebo záujmového vzdelávania sa v poslednom desaťročí minulého storočia začalo pomaly meniť, a to aj pod vplyvom globalizácie zhmotnenej v tendenciách k europeizácii práce s mládežou. Napĺňanie európskych podporných programov v oblasti zabezpečenia medzinárodnej mobility mládeže si vyžadovalo aspoň minimálny stupeň zjednotenia používanej terminológie, v záujme lepšieho porozumenia a dosiahnutia určitého stupňa zhody v očakávaniach, cieľoch a používaných metódach. Práve preto sa v edukácii mimo školy začal používať pojem „neformálne vzdelávanie v práci s mládežou“, ktoré vhodne dopĺňa systém formálneho vzdelávania, pričom sprostredkúva deťom a mládeži kompetencie potrebné pre plnohodnotný spoločenský a pracovný život.

Jednou z významných ekonomických charakteristík vzdelávania je vzdelanostná štruktúra, ktorá sa odráža aj v stratégii Európa 2020 (Communication from the Commission, 2010), a to v cieľoch v oblasti vzdelávania – do roku 2020 dosiahnuť minimálne 40 % podiel obyvateľov vo veku 30 – 34 rokov, ktorí majú vysokoškolské vzdelanie a znížiť mieru predčasného ukončenia školskej dochádzky pod 10 %. Na úrovni Rady Európskej únie pre vzdelávanie, mládež a kultúru existuje zhoda v názore na to, že práca s mládežou môže prispieť nielen k plneniu uvedených cieľov, ale má „významnú doplnkovú úlohu v rámci nepretržitého procesu vzdelávania a celoživotného vzdelávania.“ (Rada Európskej únie, 2013).

Zákon o podpore práce s mládežou (2008) charakterizuje pracovníka s mládežou ako profesionálneho zamestnanca, ktorý pripravuje a organizuje podujatia alebo programy v oblasti práce s mládežou. Napriek skutočnosti, že práca s mládežou je vymedzená pomerne široko a zahŕňa aj spoločenskú, informačnú a poradenskú činnosť, jednoznačne v nej prevláda výchovno-vzdelávacia činnosť. Z pohľadu vymedzenia objektov edukačnej činnosti v oblasti práce s mládežou je nevyhnutné poukázať na

skutočnosť, že v pluralitnej spoločnosti vznikli občianske združenia detí a mládeže, ktoré združujú 6 až 8 % príslušnej populácie, bez výrazných rozdielov medzi vekovými kategóriami (s výnimkou tých združení, ktoré sú špecificky zamerané na členov: deti, študenti stredných škôl, atď.). Obsahová, teda aj výchovno-vzdelávaciu činnosť občianskych združení zabezpečujú, okrem pracovníkov s mládežou, aj dobrovoľníci, ktorých Zákon o podpore práce s mládežou nazýva mládežníckymi vedúcimi. Ide o ľudí vo veku nad 18 rokov, často už zamestnaných, ktorí sa v príslušnom občianskom združení dobrovoľne angažujú a vykonávajú výchovno-vzdelávacie a iné činnosti pre mladších členov združenia, prípadne aj pre svojich rovesníkov.

Občianska spoločnosť v oblasti práce s mládežou sa aktivizuje nielen prostredníctvom občianskych združení, ale aj neformálnym spôsobom v podobe skupín mládeže a skupín mládežníckych vedúcich. Stávajú sa tak súčasťou širšieho občianskeho spoločenstva, učia sa medzi sebou spolupracovať a vytvárajú sociálny kapitál (Fukuyama, 2006). Miniaturizácia občianskeho spoločenstva zaznamenáva podobný trend ako oblasť politiky. Pozitívom však je, že dobrovoľné organizácie v tejto oblasti nezanikajú, a to napriek tomu, že trend členstva v organizácii dlhodobo stagnuje.

Nástupom Európskej dobrovoľníckej služby (ďalej aj „EDS“), na ktorej sa môžu zúčastniť mladí ľudia vo veku 18 – 30 rokov, ktorí nepracujú ani neštudujú, sa priamymi účastníkmi edukačného procesu v práci s mládežou na Slovensku stali aj mladí dospelí zo zahraničia, a to nielen z členských štátov EÚ, ale aj zo štátov spolupracujúcich regiónov (Východné partnerstvo, Štáty južnej a juhovýchodnej Európy). Všeobecným cieľom EDS je vzdelávať a vychovávať mladého dospelého, t.j. zvýšiť jeho kompetencie v príslušnej oblasti, napr. v oblasti práce s mládežou, rozvíjať jeho interkultúrne kompetencie a prispieť tak k jeho ľahšej uplatniteľnosti sa v Európskom spoločenstve a na európskom trhu práce. Preto je požiadavkou každého projektu EDS pomenovanie tzv. európskej pridanej hodnoty.

Mladí dospelí sú integrálnou súčasťou výchovno-vzdelávacieho procesu v oblasti práce s mládežou. Potvrdzujú to nielen európske programy na podporu mobility mládeže (v súčasnosti integrovaný program pre oblasť vzdelávania, odbornej prípravy, mládeže a športu „Erasmus+“), ale aj národné stratégie vymedzujúce mladého človeka, ktorý môže vyžadovať intervencie aj v edukačnej oblasti, z pohľadu veku. Na Slovensku, tak ako vo väčšine ďalších štátov EÚ, sú za takých mladých ľudí považované osoby do 30 rokov veku. V niektorých členských štátoch EÚ sú to osoby do 25 rokov, v ďalších až do 35 rokov.

1.2 Hodnotová orientácia výchovy a vzdelávania mladých dospelých

O demokracii Lipovetsky (1998, str. 152-154) hovorí, že proces personalizácie posilnil legitimitu demokracie, ktorá dnes nemá žiadneho vnútorného nepriateľa. Všeobecné uznanie hodnoty plurality vedie k tomu, že demokracia sa stáva „*druhou prirodzenosťou, životným prostredím, ovzduším*“. Brezinka (2001) považuje za nevyhnutné predpoklady pre trvanie slobodného, demokratického a právneho štátu identifikáciu občana so spoločným životným poriadkom, mierne idealizovaný obraz spoločnej tradície, bezproblémový vzťah k sociálnym normám, úradom a nositeľom authority. Výchova k demokracii je základným cieľom činnosti každého občianskeho združenia v oblasti práce s mládežou. Často však ide o nezámerný proces, ktorý sa obmedzuje na uplatňovanie demokratických princípov vo vnútri organizácie. Otázkou preto je, či a do akej miery môže činnosť pracovníkov s mladými dospelými napomôť k zvýšeniu povedomia mladých dospelých o potrebe spoločenského angažovania sa v demokratickej spoločnosti, a to prostredníctvom účasti na voľbách, či vlastným angažovaním sa v politickom živote na miestnej, regionálnej alebo národnej úrovni.

S hodnotami sa neoddeliteľne spája sloboda a zodpovednosť. Hodnoty môžeme slobodne prijať alebo odmietnuť, iba od človeka závisí, či si vyberie dobro alebo zlo, za voľbu je však zodpovedný. Sloboda sa prejavuje v tvorivej činnosti človeka, ktorou vyjadruje sám seba, a tak naplňuje svoju slobodu. Kosová (2013, str. 92) vníma slobodu ako „*relatívnu nezávislosť rozhodovania, schopnosť človeka samostatne a vedome určovať svoje myšlienky a činy, realizovať to, čo považuje za zodpovedajúce svojej najvlastnejšej prirodzenosti, avšak podľa požiadaviek zhody s pravdou, rozumom, či morálkou*“. Podľa Kosovej relativita slobody spočíva v tom, že je vždy ohraničená situáciou, v ktorej sa uskutočňuje. Mladí dospelí celkom slobodne a dobrovoľne vstupujú do vzdelávania v práci s mládežou, pričom vyjadrujú svoju vôľu hľadať možnosti, ako prekročiť ohraničenia a slobodne si zvoliť všeobecne prospešné riešenie. Výzvou pre výchovu tu je, či zvolené riešenie je v zhode s morálkou a svedomím. „*Problémom súčasnej doby je nedostatočnosť mravnej výchovy, nedostatok výchovy svedomia*“ (Kosová, 2013, str. 90). Störing (2007) vo svojom diele uvádza radikálny názor Paula Sartra na slobodu. Podľa neho je človek na začiatku „ničota“ a iba ustavičným tvorením z ničoho sa musí stať tým, čím je. Je teda „odsúdený“ k slobode. Z toho pre človeka vyplýva mimoriadna zodpovednosť: nie je zodpovedný iba sebe a za seba, ale aj iným a za iných.

Výchova mladých dospelých obsahuje premyslenú výchovu k zodpovednosti – k prosociálnej pomoci, k angažovanosti, voči prírode, voči sebe samému (sebapoznávanie, sebahodnotenie, sebariadenie). Druhá dimenzia zodpovednosti spočíva v povinnosti sebakontroly vykonávanej moci zo strany vychovávateľa. Pre pracovníka s mladými dospelými to znamená, že vyhodnocuje svoju edukačnú činnosť, odhaľuje svoje nedostatky prostredníctvom sebareflexie, vzdelávaním a sebavzdelávaním zdokonaľuje svoje edukačné spôsobilosti. Sleduje, aké preferencie a hodnoty u vzdelávaných mladých dospelých svojou činnosťou vyvoláva (Kosová, 2013).

Kosová (2013, str. 102) definuje autoritu ako formu uskutočňovania moci nad druhými osobami, založenú na uznaní oprávnenosti, rešpektu, či prevahy jej nositeľa v určitej oblasti. Pre našu problematiku je relevantné vnímanie autority ako kvality vedenia – autorita je uznávaná pre vedomosti, schopnosti, mravné kvality a kompetentné riadenie edukácie.

Pracovník s mladými dospelými a objekt jeho výchovnej činnosti sa nachádzajú v situácii výchovy a vytvára sa medzi nimi medziľudský vzťah. V našej práci sa preto budeme opierať o humanisticky orientované personalistické východiská. Personalizmus odmieta pozitívicko-deterministickú mentalitu a priznáva, že „*človek je nehotový, vopred neurčený, ale voči svetu otvorený a postavený pred stálu úlohu – uskutočňovať seba samého, sebaformovať vlastné bytie*“ (Dancák, in Kudláčová, Rajský, eds., 2014, str. 95). Výchova v personalistickom kontexte pripravuje na život, nie však na uzavretom poli vlastných záujmov, ale v otvorenom priestore, ktorého je jedinec súčasťou. Človeka vníma ako podstatu, ktorý si na základe poznania môže slobodne vyberať. Vo výchove preto vidí možnosti na realizáciu dobra a sociálnej spravodlivosti. Jeho kľúčovou témou je problematika slobody.

1.3 Neformálne vzdelávanie v práci s mládežou

Podľa Vetešku (2010) sa formálne vzdelávanie realizuje vo vzdelávacích inštitúciách, pričom legislatíva vymedzuje jeho funkcie, ciele, obsahy, organizačné formy, ako aj spôsoby jeho evalvácie. Zahŕňa na seba nadväzujúce stupne vzdelania (základné, stredné, vysokoškolské), ktorých absolventi získavajú oficiálne potvrdenie, ako napr. vysvedčenie, diplom, či certifikát. Prusáková (2005) dopĺňa, že z hľadiska vzdelávania dospelých ide o všeobecné alebo odborné vzdelávanie dospelých v štátnom školstve alebo neštátnych zariadeniach, ktoré má „školský“ charakter. Veteška (2010) ďalej charakterizuje neformálne vzdelávanie ako vzdelávanie, ktoré sa realizuje formou

dlhodobých alebo krátkodobých kurzov, seminárov a pod. spravidla v zariadeniach zamestnávateľov, súkromných vzdelávacích inštitúcií, neziskových organizácií, ale aj v klasických školách. Prusáková ho vníma ako vzdelávanie, ktoré prebieha popri hlavných prúdoch vzdelávania a odbornej prípravy a viaže sa k cieľavedomému, zámernému vzdelávaniu. Obaja autori sa zhodujú v tom, že absolventi neformálneho vzdelávania zvyčajne nedostávajú oficiálne potvrdenia.

Armstrong (2007) chápe neformálne vzdelávanie ako učenie sa zo skúseností. Väčšina učenia neprebíha vo formálnych vzdelávacích programoch. Ľudia sa môžu naučiť 70 % toho, čo vedia o svojej práci, celkom neformálne, pomocou procesov, ktoré nie sú organizované alebo podporované organizáciou. Jeho výhody vidí v tom, že úsilie venované učeniu sa zodpovedá bezprostrednému prostrediu, na ktoré sa zameriava, vedomosti je možné získavať skôr postupne ako pomocou nestráviteľných veľkých dávok, vzdelávajúci si sami určujú to, akým spôsobom získajú znalosti, ktoré potrebujú a vzdelávajúci sa môžu ľahko prenášať do praxe to, čo sa naučili. Z porovnania charakteristík formálneho a neformálneho vzdelávania, ktoré autor ponúka, vyplýva, že z jeho pohľadu je formálne vzdelávanie plánované a systematické a používa štruktúrované vzdelávacie programy, skladajúce sa z inštruktáže a vyskúšania si naučenej látky, zatiaľ čo neformálne vzdelávanie sa odohráva spontánne popri práci, na základe dobrovoľnosti učiaceho sa.

Naproti tomu iní autori (napr. Veteška, Tureckiová, Beneš, Prusáková) chápu neformálne vzdelávanie ako nejakým spôsobom organizované mimo formálneho vzdelávacieho systému a pri charakteristikách celoživotného vzdelávania uvádzajú aj informálne učenie sa, pod ktorým sa rozumie proces získavania vedomostí, osvojovania si zručností, postojov a kompetencií z každodenných skúseností a činností v práci, v rodine a vo voľnom čase. Takéto učenie sa je potom celkom nesystematické, nekoordinuje ho žiadna inštitúcia, čerpá podnety zo sociálneho prostredia a z osobných kontaktov učiaceho sa, ktorý nemá možnosť overiť si nadobudnuté vedomosti.

Zákon o podpore práce s mládežou (2008) definuje neformálne vzdelávanie nasledovne: „*neformálne vzdelávanie v oblasti práce s mládežou je ďalšie vzdelávanie mládeže, mladých vedúcich, mládežníckych vedúcich a pracovníkov s mládežou organizované vzdelávacími zariadeniami s cieľom získania nových vedomostí, praktických skúseností a zručností potrebných pre prácu s mládežou, ktoré umožňuje jeho účastníkom doplniť, rozšíriť a prehĺbiť si získané vzdelanie.*“ Zákon zároveň zabezpečuje možnosť úradne overiť absolvovanie takéhoto vzdelávania, čo je plne v súlade

s požiadavkami formulovanými aj na úrovni Európskej spolupráce (Rada Európskej únie, 2012).

Podľa UNESCO je neformálne vzdelávanie, rovnako ako formálne (ale na rozdiel od informálneho, vedľajšieho alebo náhodného), inštitucionalizované, zámerné a plánované poskytovateľom vzdelávania. Definujúcou charakteristikou neformálneho vzdelávania je, že sa realizuje nad rámec, alternatívne alebo ako doplnok k formálnemu vzdelávaniu, v rámci procesu celoživotného učenia sa jednotlivcov. Často sa poskytuje v záujme zabezpečiť právo na prístup k vzdelávaniu všetkým. Poskytuje sa ľuďom bez ohľadu na ich vek, ale nemusí nevyhnutne zabezpečovať súvislú štruktúrovanú cestu. Môže trvať krátko, alebo mať nižšiu intenzitu a zvyčajne sa poskytuje vo forme krátkodobých kurzov, pracovných dielní alebo seminárov. Neformálne vzdelávanie často vedie ku kvalifikáciám, ktoré nie sú uznané ako formálne alebo ako ekvivalent formálnych kvalifikácií relevantnými národnými alebo regionálnymi vzdelávacími autoritami, prípadne nevedie k žiadnej kvalifikácii. Bez ohľadu na to, formálne, uznané kvalifikácie je možné získať prostredníctvom výlučnej účasti na špecifických programoch neformálneho vzdelávania, k čomu často dochádza, keď programy neformálneho vzdelávania doplnia kompetencie nadobudnuté v inom kontexte.

V závislosti na národnom kontexte, neformálne vzdelávanie môže zahŕňať programy, ktoré prispievajú ku gramotnosti dospelých a mládeže, k vzdelávaniu detí mimo školy, ako aj k programom životných zručností, pracovných zručností a sociálneho a kultúrneho rozvoja. Môžu zahŕňať zaškoľovanie na pracovisku s cieľom zlepšiť adaptáciu existujúcich kvalifikácií alebo zručností, školenia pre nezamestnané alebo neaktívne osoby, ako aj alternatívne vzdelávacie cesty vo formálnom vzdelávaní a odbornej príprave (v niektorých prípadoch). Môže tiež zahŕňať vzdelávacie aktivity zamerané na seba rozvoj – vtedy nie je nevyhnutne spojené s prácou (UNESCO – UIS, 2012).

2 MLADÍ DOSPELÍ V PROSTREDÍ PRÁCE S MLÁDEŽOU

2.1 Vymedzenie pojmu mladí dospelí

Mladí dospelí ako cieľová skupina sú ohraničení vekom 18 – 35 rokov, a to na základe ich plnoletosti podľa občianskeho práva, na základe biodromálneho vývinu vymedzením dosiahnutia psychosociálnej dospelosti (vek 20 – 22 rokov), ako aj na základe ontogenetických aspektov, medzi ktoré patria ukončenie prípravy na budúce povolanie, zaradenie sa do pracovného procesu alebo aktívne hľadanie pracovného

uplatnenia, voľba životného partnera, prípadne uzatvorenie manželstva, osamostatnenie sa od závislosti na rodičoch (vek do cca 35 rokov).

V tejto súvislosti je potrebné spomenúť aj vynárajúcu sa dospelosť (emerging adulthood), teda novú koncepciu vývinu zahŕňajúcu vekovú periódu 18 až 25 rokov. Pre toto tranzitné obdobie prechodu medzi adolescenciou a dospelosťou je typická tendencia k zmene a preskúmvaniu možností, nakoľko pred mladým človekom je v tomto období otvorených „*veľa rôznych možností smerovania, budúcnosť je neurčitá, rozsah explorovania a objavovania rozličných stránok života je veľký*“ (Kariková, in Prusáková – Kariková, 2011, str. 6).

Autorka Kariková (in Prusáková – Kariková, 2011) považuje cestu dnešných mladých ľudí do dospelosti za dlhú a zložitú. Na jednej strane sú slobodnejší a je pre nich vzrušujúce a zaujímavé skúmať rôzne možnosti, no je to aj čas úzkosti a neistoty, pretože mnohí mladí ľudia ešte nemajú istotu, či štúdium je definitívnou voľbou budúcej profesie.

2.2 Mladí ľudia bez zamestnania, mimo vzdelávania alebo odbornej prípravy

V dôsledku globalizácie je v ostanom období zjavná dominancia kompetencií vo vzťahu k pracovnému trhu, najmä z pohľadu politických strategických opatrení, ale aj z pohľadu firemnej filantropie. Keller (2010) nám vo svojom rozbere sociálnej štruktúry postindustriálnej spoločnosti pomáha pochopiť požiadavky na zabezpečenie takého vzdelávania, ktoré mladým ľuďom umožní vstup na pracovný trh. Mladú generáciu považuje za viac ohrozenú „deklasovaním“ zo strednej triedy ako príslušníkov strednej a staršej generácie, a to aj v ekonomicky najvyspelejších krajinách. Dôvodom je neistá práca a hrozba nezamestnanosti. Napriek tomu, že prístup k vysokoškolským diplomom sa umožňuje stále vyššiemu počtu záujemcov, mladším generáciám zabezpečujú možnosť realizovať vzostupnú mobilitu stále menej. Vzdelanie pomáha udržiavať, prípadne posilňovať sociálnu nerovnosť.

Postindustriálna spoločnosť podľa Kellera (2010) prináša so sebou fatálne ohrozenie stredných vrstiev a vedie k rastu krehkosti zamestnaneckého statusu a k rozšíreniu neplnohodnotných zamestnaneckých vzťahov. Za jedno z nových sociálnych rizík, vyplývajúcich z oslabenia funkcie sociálneho štátu, považuje hrozbu, že človek nezíska kvalifikované zamestnanie napriek tomu, že svoj čas a úsilie venoval vzdelávaniu. Sociálna práca má v tomto kontexte „*silné rysy pedagogického pôsobenia. Jej cieľom je, aby si tí, ktorí zaostávajú za všetkými ostatnými, osvojili základné zručnosti*

k sociálnej integrácii. Zároveň im má byť vštepený chýbajúci pocit sebaúcty a sebadôvery“ (Keller, 2010, str. 149).

Finančná kríza zvlášť tvrdo zasiahla mladých ľudí. Výsledkom je skutočnosť, že mnohí si nevedia nájsť prácu a mnohí sa ocitli celkom mimo pracovného trhu. Tak je veľa mladých ľudí buď nezamestnaných alebo neaktívnych. Podiel mladých ľudí, ktorí nepracujú, nevzdelávajú sa a nezúčastňujú sa na odbornej príprave (young people not in an employment, education or training = NEET) počas finančnej a ekonomickej krízy narástol (Eurostat). Mladí ľudia v situácii NEET môžu čeliť negatívnym sociálnym podmienkam, ako izolácia, nedostatok autonómie, rizikové správanie sa, nestabilné duševné a fyzické zdravie, čo ich vystavuje vyššiemu riziku nezamestnanosti a sociálneho vylúčenia v ich neskoršom živote. Sociálne vylúčenie mladých ľudí, najmä tých v situácii NEET, môže mať negatívne dopady na ekonomiku (Rada EÚ, 2014).

Mladí ľudia sú zraniteľní nielen preto, že sú v prechodných životných obdobiach, ale aj preto, že často majú nedostatok profesionálnych skúseností, nedostatočné vzdelanie, či odbornú prípravu, limitovanú sociálnu ochranu, obmedzený prístup k finančným zdrojom a neisté pracovné podmienky. Mladé ženy majú často zle platenú a neistú prácu, mladí rodičia, najmä matky, čelia nedostatku adekvátnych opatrení, ktoré by zabezpečili vyváženosť pracovného a súkromného života. Niektorí mladí ľudia sú zvlášť znevýhodnení alebo čelia diskriminácii. Preto v roku 2013 boli na úrovni EÚ prijaté Záruky pre mladých, ktoré zaručia, že všetci mladí ľudia vo veku do 25 rokov dostanú kvalitnú ponuku zamestnania, ďalšieho vzdelávania, učňovskej prípravy alebo stáže, a to do štyroch mesiacov potom, čo sa stali nezamestnanými alebo ukončili formálne vzdelávanie (Rada EÚ, 2013A).

Na Slovensku je v situácii NEET 5,7 % mladých žien vo veku 15 – 19 rokov a 6,7 % mladých mužov v tej istej vekovej skupine. Ak sa pozrieme na vekovú skupinu 20 – 24 ročných, podiely výrazne stúpajú, pričom v situácii NEET je až 19,7 % žien a 18,0 % mužov (OECD, 2016). Podľa Eurostatu bolo v roku 2015 v situácii NEET 31,8 % žien vo veku 20 – 34 rokov a 14,7 % rovnako starých mužov. Dosiahnuté vzdelanie u väčšiny mladých ľudí v situácii NEET (okolo 60 %) bolo základné a nižšie stredné (ISCED 2011, úrovne 0-2), zatiaľ čo podiel tých s pomaturitným neuniverzitným vzdelaním (ISCED 2011, úrovne 3 a 4) bol 18 %. Podľa Spoločnej správy Komisie a Rady o zamestnanosti z marca 2017 je situáciu v oblasti mladých NEET „potrebné sledovať“ (z dôvodu buď náhleho nárastu alebo úrovne vyššej ako priemer) vo Fínsku, Francúzsku, Írsku a na Slovensku (EK, 2017, str. 18).

Mladí ľudia v situácii NEET sú viac alebo menej zraniteľní a majú rôzne charakteristiky a potreby. Preto je nevyhnutné zabezpečiť individuálne, adaptované prístupy, aby bolo možné úspešne ich zaradiť na trh práce, do systému vzdelávania a odbornej prípravy, či do sociálneho života. Rovnako je potrebné identifikovať špecifické skupiny mladých ľudí v situácii NEET a správnym spôsobom ich osloviť s vhodnou ponukou. Musia preto vzniknúť nové partnerstvá (vzdelávanie – trh práce) so silným inštitucionálnym zázemím a dobrou internou koordináciou. Viac úsilia je potrebné venovať podpore tých mladých ľudí, ktorých je tradične najťažšie osloviť. A to je prípad najmä tých, ktorí čelia chudobe, sociálnemu vylúčeniu, postihnutiu a diskriminácii, vrátane tých, ktorí patria k etnickej menšine alebo majú prisťahovalecký pôvod, žiadajú o azyl alebo sú utečencami (EK, 2016).

3 ANDRAGOGICKÝ POHĽAD NA VÝCHOVU A VZDELÁVANIE MLADÝCH DOSPELÝCH

V rámci systematického členenia andragogiky zaradíme problematiku edukácie mladých dospelých do rámca kultúrno-osvetovej andragogiky, a to s ohľadom na aktivity neformálneho vzdelávania a záujmového vzdelávania vo voľnom čase v prostredí práce s mládežou. Podľa Krystoňa (2011) je voľný čas prirodzenou súčasťou života a pod vplyvom najmä exogénnych činiteľov sa historicky menil rozsah a charakter voľnočasových aktivít. Autor hovorí o edukačnom zhodnocovaní voľného času, ako aj o sociologickom pozadí jeho moderných teórií. Ak v minulosti vo výskume voľného času dominovala snaha o identifikáciu kvantitatívnych parametrov, v súčasnosti sa otvára priestor pre analýzu andragogických aspektov využívania voľného času. Je potrebné skúmať edukačné aktivity vo voľnom čase mladých dospelých, a to s cieľom prispieť k zvýšeniu kvality ich života (Krystoň a kol., 2011, str. 29).

Na multidisciplinárny pojem záujem nahliada Krystoň z pohľadu psychológie a definuje ho ako „*relatívne trvalý sklon osobnosti zaoberať sa určitými predmetmi alebo javmi*“ (Krystoň a kol., 2011, str. 30). Poukazuje na dynamický charakter záujmov, ktorý je potrebné zohľadňovať v edukačnej praxi, nakoľko potrebu venovať sa vzdelávaniu môže vyvolať špecifický záujem o konkrétnu oblasť alebo problém, v snahe pragmaticky ho vyriešiť. Autor považuje za cieľ záujmového vzdelávania aj prehĺbovanie záujmov. Identifikuje aj vzťah s osvetou, pričom vidí jej informačné a motivačné pôsobenie na sféru záujmov dospelých, či už jedincov, alebo sociálnych skupín.

Okrem pedagogiky voľného času je záujmové vzdelávanie predmetom skúmania kultúrno-osvetovej andragogiky. Je potrebné zistiť, aké kompetencie by mal mať edukátor mladých dospelých, aby bol dostatočne pripravený rozvíjať osobnosť mladých dospelých vo voľnom čase. Prostredie práce s mládežou k tomu vytvára ideálny priestor, nakoľko záujmové vzdelávanie mladých dospelých v práci s mládežou vykazuje nasledovné charakteristiky: voľnočasový priestor, dobrovoľnosť, dôraz na vnútornú motiváciu a vlastnú aktivitu, orientácia na záujmy a potreby a otvorenosť (Krystoň a kol., 2011, str. 33).

Môžeme teda povedať, že kultúrno-osvetová činnosť v práci s mládežou zahŕňa jednak záujmovú participáciu mladých dospelých na spoločenských kultúrnych procesoch (najmä na procesoch tvorby, tvorivého vyjadrovania skutočnosti v záujmových voľnočasových, záujmovo-vzdelávacích, umelecko-záujmových a mimo umelecko-záujmových, kultúrno-zážitkových a iných aktivitách) a aj profesijnú pôsobnosť kultúrno-osvetového pracovníka (v našom prípade pracovníka s mladými dospelými) ako zámernú, špecificky inštitucionalizovanú a organizovanú činnosť v oblasti kultúrno-osvetovej práce (podľa: Čornaničová, in Krystoň a kol., 2011, str. 47).

Pracovník s mládežou, charakterizovaný ako osoba, ktorá pripravuje a organizuje podujatia alebo programy v oblasti práce s mládežou, je bezúhonná, má spôsobilosť na právne úkony v plnom rozsahu a je v pracovno-právnom vzťahu, bude potom vzdelávateľom mladých dospelých (podľa: Prusáková, 2005, str. 48). Je preto potrebné nazerať na neho z pohľadu profesijnej andragogiky.

Kým predmetom modernej andragogiky je celková edukačná realita dospelých ako proces organizovaného učenia a jeho sociálne súvislosti (Veteška, 2010), predmetom profesijnej andragogiky je skúmanie intencionálnej socializácie dospelého človeka v oblasti profesijnej práce. Profesijná andragogika sa „zameriava na ďalšie odborné vzdelávanie dospelých, ktoré zahŕňa aj vzdelávanie rekvalifikačné, personálny manažment, starostlivosť o rozvoj ľudských zdrojov, poradenstvo a pod.“ (Prusáková, 2005, str. 15) a zaoberá sa aplikáciou andragogických teórií najmä v prostredí pracovných organizácií (Veteška, 2010).

Kvalita edukácie dospelých závisí od cieľov, obsahu a prostriedkov, ako aj od kvalifikovanosti osôb, ktoré v tejto oblasti pracujú, od ich profesionality. V kontexte profesijného vzdelávania pracovníkov s mladými dospelými je dôležité pripomenúť pojmy ako štandard povolania, kvalifikácia a kompetencia. Štandard povolania obsahuje výkonnostné kritériá, stupne, normy, požadované spôsobilosti, kvalifikačné a osobnostné

kompetencie, fyzické a zdravotné predpoklady pre výkon povolania, preto ho možno chápať aj ako profesiogram (Kasáčová, 2011), ktorý sa stal normou. Ak sa kvalifikácia orientuje na naplnenie požiadavky na vedomosti a zručnosti, kompetencia sa orientuje na subjekt, jeho osobnosť a návyky, ktoré sa vzťahujú k určitej činnosti (Prusáková, 2005).

V nadväznosti na ciele Stratégie Európa 2020 v oblasti vzdelávania vypracovala Európska komisia v roku 2012 dokument Prehodnotenie vzdelávania (Oznámenie komisie, 2012). Vychádzala pritom z predpokladu, že do roku 2020 sa zvýši podiel pracovných pozícií v EÚ vyžadujúcich vyššie vzdelanie na 34 %. Kariéra občanov EÚ sa bude čoraz viac meniť a bude vyžadovať kritické myslenie, preberanie iniciatívy, riešenie problémov a spoluprácu v rámci tímu. Preto je potrebná reflexia v školstve a vo vzdelávacích systémoch. Z pohľadu výchovy a vzdelávania mladých dospelých je relevantná výzva pre členské štáty EÚ pomôcť dospelým zlepšiť ich zručnosti a podnietiť ich k celoživotnému vzdelávaniu. Podľa údajov z roka 2012 (Oznámenie komisie, 2012) bola účasť dospelých na celoživotnom vzdelávaní v SR (3,1 %) veľmi nízka v porovnaní s priemerom EÚ (9 %). Na zabezpečenie zníženia počtu dospelých s nízkou úrovňou dosiahnutých zručností by sa mali v členských štátoch EÚ posilniť stimuly pre odbornú prípravu dospelých poskytovanú podnikmi, vykonávať validácia zručností a kompetencií nadobudnutých mimo formálneho vzdelávania a nastaviť prístupové body (jednotné kontaktné miesta), ktoré zahŕňajú rôzne služby v oblasti celoživotného vzdelávania, ako je validácia a kariérne poradenstvo.

V poslednom desaťročí sa s cieľom podporiť mobilitu študentov a pracovníkov realizuje niekoľko európskych nástrojov ako európsky kvalifikačný rámec (EQF), Europass, Európsky systém prenosu a zhromažďovania kreditov (ECTS a ECVET), viacjazyčná klasifikácia európskych zručností/kompetencií, kvalifikácií a zamestnaní (ESCO) a európske referenčné rámce zabezpečenia kvality. Tieto nástroje zlepšujú transparentnosť napríklad tak, že umožňujú porovnávať kvalifikácie vo všetkých krajinách (EQF) a prenášať kredity (ECTS). Pri dobre nastavenej spolupráci sa od uvedených nástrojov očakáva aj príspevok k uznávaniu a potvrdzovaniu kompetencií nadobudnutých prostredníctvom účasti na neformálnom vzdelávaní a prostredníctvom informálneho učenia sa.

Závery Rady EÚ o podpore nových prístupov v práci s mládežou s cieľom odhaliť a rozvinúť potenciál mladých ľudí, prijaté počas predsedníctva SR v Rade EÚ v druhej polovici 2016, poukazujú na potrebu takého prostredia v práci s mládežou, ktoré bude stimulujúce, prispôsobivé, prítlačivé a primerané vo vzťahu k novým trendom v živote

mladých ľudí a v kontexte sociálneho a technologického vývoja. Medzi výzvami adresovanými členským štátom rezonuje aj potreba zvyšovať kapacity pracovníkov s mládežou pre inováciu a rozvoj potenciálu a talentov mladých ľudí, a to poskytovaním príležitostí na vzdelávanie. Rada vyzýva členské štáty a Európsku komisiu k tomu, aby identifikovali nové kompetencie, ktoré potrebujú pracovníci s mládežou a aby vypracovali vzdelávacie moduly a moduly odbornej prípravy, ktoré by pracovníkom s mládežou uľahčovali nadobúdanie nových kompetencií, vrátane digitálnych kompetencií.

Literatúra:

- ARMSTRONG, M. 2007. *Řízení lidských zdrojů*. Praha : Grada Publishing, a. s., 2007. 800 s. ISBN 978-80-247-1407-3.
- BREZINKA, W. 2001. *Východiská pro poznání výchovy*. Brno : L. Marek, 2001.
- COMMUNICATION FROM THE COMMISSION. 2010. *EUROPE 2020 – A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. Brusel : Európska komisia, 2010. Dostupné na internete: <http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLET%20EN%20BARROSO%20%20%20007%20-%20Europe%202020%20-%20EN%20version.pdf>
- EURÓPSKA KOMISIA. 2016. KOMUNIKÁCIA KOMISIE EURÓPSKEMU PARLAMENTU, EURÓPSKEJ RADE, RADE, EURÓPSKEMU EKONOMICKÉMU A SOCIÁLNEMU VÝBORU A VÝBORU REGIÓNOV: *Záruky pre mladých a iniciatíva na podporu zamestnanosti mladých ľudí po troch rokoch*. Dostupné na internete: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52016DC0646&from=en>
- EURÓPSKA KOMISIA. 2017. SPOLOČNÁ SPRÁVA KOMISIE A RADY O ZAMESTNANOSTI, ktorá je prílohou Komunikácie komisie o prehľade ročného rastu 2017. Dostupné na internete: <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?langId=sk&catId=89&newsId=2757&furtherNews=yes>
- FUKUYAMA, F. 2006. *Velký rozvrat. Lidská přirozenost a rekonstrukce společenského řádu*. Praha : Academia, 2006.
- KELLER, J. 2010. *Tři sociální světy. Sociální struktura postindustriální společnosti*. Praha: SLON, 2010.
- KASÁČOVÁ, B. a kol. 2011. *Učiteľ pre primárneho a primárneho vzdelávania. Profesiografia v slovensko – česko – poľskom výskume*. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta UMB, 2011. 416 s. ISBN 978-80-557-0162-2.
- KOSOVÁ, B. 2013. *Filozofické a globálne súvislosti edukácie*. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, 2013.
- KRYSTOŇ, M. a kol: 2011. *Záujmové vzdelávanie dospelých. Teoretické východiská*. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta, 2011. 238 s. ISBN 978-80-557-0211-7.
- KUDLÁČOVÁ, B. – RAJSKÝ, A., eds. 2014. *Kontexty filozofie výchovy v novoveku a súčasnej perspektíve*. Trnava : Trnavská univerzita, Pedagogická fakulta, 2014.

- LIPOVETSKY, G. 1998. *Éra prázdnoty. Úvahy o súčasnom individualizmu*. Praha : Prostor, 1998.
- OECD. 2016. *Mladí ľudia, ktorí nepracujú, nevzdelávajú sa a nezúčastňujú sa odbornej prípravy*. iLibrary. Dostupné na internete: http://www.oecd-ilibrary.org/education/youth-not-in-employment-education-or-training-neet/indicator/english_72d1033a-en
- OZNÁMENIE KOMISIE EURÓPSKEMU PARLAMENTU, RADE, EURÓPSKEMU HOSPODÁRSKEMU A SOCIÁLNEMU VÝBORU A VÝBORU REGIÓNOV. 2012.: *Prehodnotenie vzdelávania: investície do zručností na dosiahnutie lepších sociálno-ekonomických výsledkov*. Brusel: Európska komisia, 2012. Dostupné na internete:<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012DC0669&from=EN>
- PRUSÁKOVÁ, V. 2005. *Základy andragogiky*. Bratislava : Gerlach Print, 2005. ISBN 80-89142-05-2.
- PRUSÁKOVÁ, V. – KARIKOVÁ, S. 2011. *Vysokoškolská pedagogika. Učebný materiál ku kurzu: Základy vysokoškolskej pedagogiky – Modul 7*. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, 2011. 70 s. ISBN 978-80-557-0175-2.
- RADA EURÓPSKEJ ÚNIE. 2012. *Odporúčanie Rady z 20. decembra 2012 o potvrdzovaní neformálneho vzdelávania a informálneho učenia sa*. Brusel : Úradný vestník Európskej únie, 2012/C 398/01. Dostupné na internete: [http://eurlex.europa.eu/legalcontent/SK/TXT/PDF/?uri=CELEX:32012H1222\(01\)&qid=1466267856988&from=EN](http://eurlex.europa.eu/legalcontent/SK/TXT/PDF/?uri=CELEX:32012H1222(01)&qid=1466267856988&from=EN)
- RADA EURÓPSKEJ ÚNIE. 2013. *Závery Rady o prínose kvalitnej práce s mládežou k rozvoju, pohode a sociálnemu začleneniu mladých ľudí*. Brusel : Úradný vestník Európskej únie, 2013/C 168/03. Dostupné na internete: [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/PDF/?uri=CELEX:52013XG0614\(02\)&qid=1466264380761&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/PDF/?uri=CELEX:52013XG0614(02)&qid=1466264380761&from=EN)
- RADA EURÓPSKEJ ÚNIE. 2013A. *Odporúčanie Rady z 22. apríla 2013 o zavedení záruk pre mladých*. Brusel : Úradný vestník Európskej únie, 2013/C 120/01. Dostupné na internete: [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013H0426\(01\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013H0426(01)&from=EN)
- RADA EURÓPSKEJ ÚNIE. 2014. *Závery Rady o rozšírení sociálnej inklúzie mladých ľudí, ktorí nepracujú, nevzdelávajú sa a nezúčastňujú sa odbornej prípravy*. Brusel : Úradný vestník Európskej únie, 2014/C 30/03.

- Dostupné na internete: [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0201\(02\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0201(02)&from=EN)
- RADA EURÓPSKEJ ÚNIE. 2016. *Závery Rady a zástupcov vlád členských štátov, ktorí sa zišli na zasadnutí Rady, o podpore nových prístupov k práci s mládežou s cieľom odhaliť a rozvinúť potenciál mladých ľudí*. Brusel : Úradný vestník Európskej únie, 2016/C 467/03. Dostupné na internete: [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/PDF/?uri=CELEX:52016XG1215\(02\)&qid=1484253764844&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/PDF/?uri=CELEX:52016XG1215(02)&qid=1484253764844&from=EN).
- STÖRING, H. J. 2007. *Malé dějiny filosofie*. Kostelní Vydří : Karmelitánské nakladatelství, 2007.
- UNESCO – UIS, 2012. *International Standard Classification of Education. ISCED 2011*. Montreal : UNESCO Institute for Statistics, 2012. ISBN 978-92-9189-123-8.
- VETEŠKA, J. 2010. *Kompetence ve vzdělávání dospělých. Pedagogické, andragogické a sociální aspekty*. Praha : Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2010. 199 s. ISBN 978-80-86723-98-3.
- Zákon 282/2008 Z. z. o podpore práce s mládežou a o zmene a doplnení zákona č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov.

Kontakt:

Ing. Viliam Michalovič

Katedra andragogiky

Pedagogická fakulta

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici

E – mail: viliam.michalovic@gmail.com

NOVÉ HORIZONTY VZDELÁVANIA PRE UDRŽATEĽNÝ ROZVOJ AKO HEURISTICKÝ KLÚČ K HODNOTÁM SÚČASNOSTI A BUDÚCNOSTI

Andrea Klimková

1 PREDBEŽNÉ POZNÁMKY A SPOLOČENSKÝ KONTEXT

Rôznorodosť prístupov k udržateľnému rozvoju ukazuje, že sa dotýka celého spektra vedeckých oblastí, aj politických záujmov a celej panorámy sociálnych a diskurzívnych vzťahov. Čo znamená udržateľný rozvoj v praxi, vo vzdelávacej praxi a akú trajektóriu životnej filozofie, ľudských stratégií a zodpovednosti má v spoločnosti vyvolať nie je jednohlasne dané. Mätúcou je často pochopenie, nakoľko je situácia vážna, keď sme svedkami politickej manipulácie. Európske politiky si zreteľne uvedomujú riziká súčasnosti, medzi nimi aj to, že globalizujúci svet je v neustálom pohybe, že extrémizmus, radikalizmus, erupcia hodnôt a iné problémy 21. storočia ovplyvňujú naše životy. Žijeme v dobe, keď sa aj ekologická situácia výrazne mení a vyžaduje nielen technologické riešenia, ale aj relevantnú a kompetentnú etickú reflexiu a implementáciu etických politík, programov a nástrojov a vzdelávanie pre udržateľný rozvoj. Z toho dôvodu potrebujeme nevyhnutne kriticky premyslieť koncept vzdelávania pre udržateľný rozvoj a starostlivosti, osobitne pri udomácnovaní sa v prírode, ktorú síce do veľkej miery poznáme, avšak málo sa o ňu staráme. „*Doba antropocénu ako nového geologického obdobia od nás vyžaduje nielen prehodnotenie našich ľudských aktivít a stratégií*“ (Klimková, 2015, s. 12), vyžaduje nové prístupy a inter/transdisciplinárne tímy, keďže sme konfrontovaní problémami, výzvami, ktoré majú inter/trans/multidisciplinárnu povahu. Integrovat' koncept „vzdelávania pre udržateľný rozvoj“ do vzdelávania a prípravy si vyžaduje koncepčne premyslieť jeho aplikáciu, ale okrem toho, ujasniť si, kde sú jeho hranice v andragogickom pôsobení a kde sú úlohy a poslanie aplikovanej etiky. Výzvy a požiadavky, rovnako ako hlavné ciele sú totožné, majú spoločný kontext, prieniky, ale stratégie, špecifické ciele a metodiky majú odlišné.

Súčasne si uvedomujeme, že žijeme v dobe, keď naše konanie čoraz viac naberá organizačnú dimenziu. V organizáciách a verejných inštitúciách ako špecifickom type komunity, či už sú to kultúrno-vzdelávacie inštitúcie, metodické centrá, osvetové organizácie, alebo politické entity, firmy, podnikateľské organizácie, neziskové organizácie, je etika v podobe morálnej vízie, etických stratégií a programov nielen funkciou týchto organizácií, je predpokladom ich dlhodobého efektívneho fungovania, a zároveň je dôležitou kompetenciou ich lídrov a ostatných členov, v priamej väzbe na morálne fungovanie a dosahovanie cieľov organizácie, ako o tom píše teoretici v organizačnej etike (Fobel, 2006; 2012).

Inovácia študijných programov, inovovaná politika vzdelávacích inštitúcií, nové nástroje pre rozvíjanie profesijných kompetencií vodcovstva, profesijnej prípravy, aj vo vzdelávaní dospelých **smernom k paradigme udržateľnosti**, udržateľným organizáciám a komunitám, udržateľným regiónom je cestou pre vysokoškolské vzdelávanie. Projekt udržateľnosti bol doteraz na Slovensku často výlučne v kompetencii ekonomických alebo technických študijných programov ako parciálna súčasť vzdelávania, čiastočne aj prírodovedných. Viac či menej sa stal súčasťou kurzov v inžinierskych študijných programov, ktoré ho absorbovali v rôznom ponímaní, rôznym spôsobom, s rôznou hĺbkou, účinkom a presahom. Do humanitných a spoločensko-vedných disciplín sa však dostáva len veľmi pomaly, ostáva konzervovaný na systémovej rovine, v podobe deklarácií a výziev alebo v rukách zanietovaných a presvedčených pedagógov, alebo prechádza priamo do praxe, bez reflexií a skúmania humanitných vied.

Vychádzam z nasledovných predpokladov:

- záverečná správa UNESCO (UE4SD, 2015) hovorí o tom, že ESD nedosiahla plný potenciál a sú zrejmé problémy pri prekonávaní disciplinárnych hraníc; politika ESD, jej rámcovanie a princípy v národnom aj regionálnom kontexte nezohľadňuje vízie a stratégie ESD v európskom vysokoškolskom vzdelávaní (UE4SD, 2015).
- V humanitných a spoločenskovedných disciplínach je **Vzdelávanie pre udržateľný rozvoj**, v EU definovaný ako ESD (*Education for sustainable development*) okrajovou záležitosťou, alebo formálne deklarovaným doplnkom. Súčasná koncepcia udržateľného rozvoja (*sustainable development*) na Slovensku nezohľadňuje v edukačnej sfére humanitných a spoločenskovedných študijných programov strategické dokumenty Európskej únie a vízie udržateľnosti. To

predstavuje pre hodnotovú orientáciu súčasnej a budúcej generácie vážne konzekvencie (Klimková, 2016).

- Univerzity (vysoké školy) by mali byť kľúčovými aktérmi udržateľného rozvoja – realizátormi európskych stratégií, aj hodnotových zmien, preto je vysokoškolský sektor je ten, ktorý je schopný kriticky reflektovať udržateľnosť a pripravovať lídrov smerom k udržateľnosti a udržateľným komunitám. Posledné výskumy ukazujú, že je už všeobecne akceptovateľné a uznané, že naše vzdelávacie systémy sú zásadné pre dosiahnutie prechodu smerom k udržateľnému rozvoju. Vysokoškolský sektor pripravuje budúcich lídrov pre rôzne oblasti spoločenskej praxe, spochybňuje dominantné paradigmy a produkuje priekopnícky výskum.
- V transformujúcej sa spoločnosti globalizujúcej éry, antropocénu, či ekologickej doby (ktorú predznamenáva výrok H. Skolimowskeho, ktorý hovorí, že „*alebo bude 21. storočie ekologické, alebo nebude vôbec*“), bude ešte viac prominentná a kľúčová teória a prax adultného vzdelania, formálneho či semiformálneho vzdelávania dospelých.
- Špecifickú pozíciu andragogiky a andragogického pôsobenia vidím v tom, že v závislosti na paradigmách kladie dôraz na individuálnej rovine na „*socio-kultúrne východiská – dospelý človek ako jedinečná súčasť kultúry (výchova ako kultúrna asimilácia), ktorý ju medzigeneračne zdieľa, reprodukuje a obnovuje (fixácia hodnôt, noriem a ideológií)*“ (Pavlov – Schubert, 2016, s 266); na organizačnej rovine môžu byť predmetom andragogického pôsobenia *učiace sa organizácie* a (lebo) *komunitné vzdelávanie*.
- Boj proti chudobe, násiliu, environmentálnym rizikám a ohrozeniam, ktoré sa podpisujú vo veľkej miere pod civilizačné ochorenia, pod znižovanie kvality života, globalizačné tendencie a environmentálna nespravodlivosť, to všetko sú a predstavujú dôvody pre integráciu konceptu vzdelávanie pre udržateľný rozvoj do národných vzdelávacích systémov inak, než doteraz.

2 **APLIKOVANÁ ETIKA A UDRŽATEĽNÝ ROZVOJ**

Medzi témami, pred ktorými stoja aplikovaní etici a teoretici v oblasti environmentálnej etiky / ekologickej etiky, ako subdisciplín aplikovanej etiky, respektíve v oblasti profesijných etík (etika vedcov, inžinierska etika) patrí už dnes aj zložitá agenda udržateľného rozvoja. Odkryla nové obzory najmä v diskusiách o praktizovaní etiky, v diskurzoch o jej účelných heuristikách a pôsobnosti v praxi, o poslaní konzultantov, poradcov v etike. Metaparadigma udržateľnosti, koncept udržateľného rozvoja, najmä jeho sociálny pilier (tzv. sociálna udržateľnosť) sú úzko späté s poslaním aplikovanej etiky, aj prípravou špecialistov s etickým poslaním. Morálna revitalizácia spoločnosti vo väzbe na paradigmy a ciele udržateľnosti na všetkých úrovniach (individuálnej, organizačnej, systémovej, aj globálnej) vyžaduje aktívnu etickú politiku, vytváranie etického prostredia, realizáciu etických zmien transformovaných do všetkých spoločenských sfér. Stavebným substrátom pre zdôvodnenie uvedeného sú slová slovenského teoretika v aplikovanej etike P. Fobela (2012), ktorý hovorí: „*aktéri najnovších spoločenských stratégií a vízií Slovenska zdôrazňujú nutnosť adaptácie našej spoločnosti na parametre globálnej konkurencie, na smerovanie k znalostnej ekonomike, súdržnej spoločnosti, vytváranie predpokladov pre dôstojný život, ako aj podmienok pre udržateľný rozvoj...*“ (Fobel, 2013, s. 12).

Aplikovaná etika má vo vzťahu k praxi špecifické postavenie a špecifické praktické poslanie, čo legitimizuje otázky, ktoré v slovenskom kontexte rieši banskobystrická škola aplikovanej etiky, keď formuluje a overuje koncepty a otázky o spôsoboch uplatňovania etickej expertízy v našich podmienkach, ako aj otázky prípravy špecialistov pre etiku¹. Na väzby aplikovanej etiky k udržateľnosti sa môžeme pozrieť aj cez prizmu a optiku ľudských práv: cez naše ľudské právo na priaznivé životné prostredie, na informácie o životnom prostredí. To poukazuje aj na úzky vzťah a prepojenie vízie udržateľnosti s „medzinárodnou normou ISO 26 000, ktorá si za cieľ kladie smerovať k spoločenskej zodpovednosti“ (Ďurčík, 2012, s. 125) a kde je možné „*vydeliť a zdôrazniť jej vzájomné prepojenie s etikou zodpovednosti, etikou spravodlivosti, etikou povinnosti, etikou politiky, etikou práva a vzhľadom na ambíciu*

¹ Uznanie špecialistov pre etiku je v zahraničí akceptované a dokonca je po nich veľký dopyt. Na Slovensku sú to špeciálne vysokoškolské pracoviská, ktoré ponúkajú študijné programy aplikovanej etiky a v rôznej intencii vo vzťahu k profesionálnym kompetenciám a vo vzťahu k praxi pripravujú špecialistov pre poradenstvo, či konzultačnú činnosť. Podľa P. Fobela, „*poradenstvo v etike vyjadruje špecifické dispozície (znalosti, zručnosti) alebo osobitý typ konzultačnej činnosti, ktorý je zameraný na podporu etiky (inštitucionalizáciu) v jednotlivých oblastiach praxe*“ (Fobel, 2013, s. 31).

ľudských práv, predikovať univerzálnosť tak v neposlednom rade aj s etikou globalizácie“ (ibid, s. 126).

Kedže žijeme v dobe, keď naše konanie čoraz viac naberá organizačný rozmer (Fobel, 2013), v organizáciách ako špecifickom type komunity, či už sú to politické entity, alebo firmy, neziskové organizácie, je etika v podobe morálnej vízie, etických stratégií a programov dôveryhodnosťou týchto organizácií, je predpokladom ich dlhodobého efektívneho fungovania, ako konštatujú teoretici organizačnej etiky (napr. Fobel, 2006, 2013), aj odborníci z praxe (Čmelíková, 2010). Presadenie etických politík a programov v organizáciách rôzneho typu (v biznis sfére – vo firmách a podnikoch, vo vzdelávacích, neziskových, politických, kultúrnych organizáciách ai.) je dnes už známou praxou, nie však bežnou. Často organizácie postrádajú kompetentnú etickú politiku, prípadne ostávajú v rovine plytkého pragmatizmu, alebo na úrovni laickej etickej expertízy (Fobel, 2012) prípadne v nich ako fundamentálne rezonujú ekonomické ukazovatele, napr. kapitálový multiplikátor, ziskovosť, efektivita. Do týchto etických nástrojov je v čase antropocénu inkorporovať a integrovať paradigmu a víziu udržateľnosti, najmä jej sociálny pilier, ale súčasne lokálny aspekt a tým môže byť kultúrne a duchovné dedičstvo konkrétneho regiónu, subregiónu, mesta, oblasti. Paradigmu a víziu udržateľného rozvoja cez harmóniu troch cieľov (ekonomická prosperita, sociálna spravodlivosť, environmentálne zdravie (Klimková 2016) zatiaľ v slovenskom kontexte nachádzame len zriedka. Prípadne ako v podobe fragmentárnych, oddelených, sektorizovaných iniciatív.

3 KONCEPTUÁLNE VÝCHODISKÁ A NOVÉ HORIZONTY VZDELÁVANIA PRE UDRŽATEĽNÝ ROZVOJ

Nové horizonty sociálnej udržateľnosti sa teda ukazujú v tom, že sú miesta v každom regióne, v každej krajine, na každom kontinente, ktoré sú zdrojom našej skúsenosti sveta, ktoré znamenajú konkrétnu kultúru, konkrétne hodnoty. Sú to zároveň miesta zapletené do zložitých lokálnych politických rámcov (napr. na Slovensku, desaťročiami nezáujmu zdevastovaná banská cesta v dobšinskom regióne), niektoré sú predmetom či dôsledkom globálnej geopolitiky alebo nestability, lokálnych vojnových konfliktov (napr. ruiny kultúrneho dedičstva po bombardovaní mesta Aleppo v Sýrii). Doterajšie hodnotenia a aplikácie udržateľnosti boli formalizované a zjednodušené v prístupoch ekonomických (ekonomické ukazovatele ako napr. HDP, urbanizmus a výstavba, doprava, sociálno-ekonomická situácia mesta, atď.), či environmentálnych (ochrana a tvorba životného prostredia, ekologická stopa, kvalita ovzdušia).

Kvalitatívne posuny nastali v tom, že politiky a stratégie poslednej dekády sú nastavované tak, aby naplňali aj sociálne ciele a to najmä redukciu chudoby, zlepšenie príležitostí na kvalitnejšie vzdelanie, zlepšenie zdravia obyvateľstva a kvality života, participáciu obyvateľstva na rozhodovaní a spravodlivý prístup k zdrojom, zachovávanie kultúrneho dedičstva a tradície. *Kultúrne dedičstvo* ako inherentná súčasť sociálnej udržateľnosti, doteraz neprítomné v tejto agende, ale stáva sa súčasťou konkrétnych politík, strategických plánov, stáva sa súčasťou tokov moci a rozhodovania. To sú výzvy a požiadavky, aj dôvody, prečo táto agenda nemôže ostať nepovšimnutá v skúmaní aplikovanej etiky. To sú otázky pre jej problematizáciu a spredmetnenie v rôznych spoločenských sférach, aj na rôznych úrovniach (globálna etika, systémová rovina, organizačná rovina spoločenskej praxe ako *polis*, aj individuálna rovina, tzn. súkromné ako *oikos* - domov).

Až v tzv. „*POST-2015 agende*“ udržateľného rozvoja (UNESCO, 2013) sa formuluje v cieľoch a stratégiách udržateľnosti prostredníctvom jeho hodnoty na konkrétnom území, v konkrétnej krajine, regióne. Základ má v rôznych verziách a kontextoch kultúrneho dedičstva, cez rôznorodú paletu dobier a služieb, ako tradícia a historická hodnota regiónu, ako panoráma vedomostí a hodnotová banka, ako priestor interakcie človeka a prírody (kultúrne dedičstvo je tesne späté s prírodným dedičstvom). Kultúrne dedičstvo má osobitý sociálny a etický význam a účel. Je zakotvené v kultúrnych, politických a ekonomických súvislostiach a prepletených väzbách. Cenené miesta nášho sveta, nazývané kultúrnym dedičstvom sa prelínajú a pretínajú v zložitých vzťahoch, súvisia s tradíciou, s konkrétnou kultúrou, s verejnou a kolektívnou pamäťou, politikou identity a uznania.

Kultúru, ktorú často chápeme v kontrapozícii k prírode je možné z antropologického hľadiska vymedziť ako „*špecifický negenetický program ľudstva, ktorý vystupuje v podobe artefaktov, sociokultúrnych regulatívov a ideí*“ (Soukup, 2011, p. 40) a má sociálny charakter, je súčasne axiologickou kategóriou. Ako konštatuje D. Fobelová (2000), kultúra plní aj úlohu akéhosi systému hraníc. „*Každá z hraníc je spôsobilá prepúšťať, ale aj zastavovať informáciu – ako Popoluška oddelovať to, čo prijíma za svoje, od toho, čo sa jej javí ako cudzie*“. *Je to sústava očistcov a sieť sústav hygienických, estetických, etických, intelektuálnych, ekonomických, náboženských* (Fobelová, 2000, s. 27).

Prvé diskurzy o etike kultúrneho dedičstva boli iniciované v 20.storočí a týkali sa potreby vytvoriť etické štandardy pre profesie, aj pre dôslednú a cielenú ochranu

kultúrnych hodnôt, alebo, ako sugestívne hovorí Paul Ricouer, naša kolektívna budúcnosť je založená na „*povinnosti si pamätať*“ a táto povinnosť zahŕňa „*boj proti erózii stóp*“ (Ricouer, 1999, p. 9).

Nová medzinárodná paradigma rozvoja kultúry v POST-2015 Agende udržateľného rozvoja (*Post-2015 Sustainable Development Agenda*) začína základom pre porozumenie kultúrneho dedičstva. Agenda predkladá a otvára nové horizonty:

„ Jedna veľkosť nie je vhodná pre všetkých ‘ je mottom takých miest, na ktorých je v centre kultúra a kontextuálne-založené prístupy k udržateľnému rozvoju a zlepšujúcemu sa riadeniu. Akými prostriedkami funguje kultúra? Ako kultúra prispieva k budovaniu schopností a dosiahnutiu transformačných zmien? Ako môže kultúra post-2015 agenda reagovať na najnaliehavejšie výzvy globálnej komunity? Aké sú dôsledky agendy udržateľného rozvoja bez kultúry? „ (UNESCO, 2013).

Často je kultúrne dedičstvo videné a chápané ako priemysel. Preto v ňom rezonujú etické obsahy, vynárajúce sa kvôli zložitosti a rôznorodosti zúčastnených strán, napríklad otázky, čo je spravodlivé, či vytvárať príjmy pre súkromné firmy, alebo štátnu pokladnicu. Okrem kvality života ako šťastného a spokojného života (etický rozmer), môže byť uľahčovanie *prístupu* nízkopríjmových skupín k vybaveniu, vzdelaniu, pracovným miestam priamym odkazom na sociálnu spravodlivosť. Iným príkladom sociálnej spravodlivosti sú inovatívne projekty pre afinitné skupiny a zraniteľné komunity. Kultúrne dedičstvo je však zjavne zložitým poľom mocenských vzťahov a často aj neetického využívania, preto je predmetom sociálnej spravodlivosti a etického vedenia, tzn. súvisí aj s otázkami transparentnosti, participácie, spoločného správcovstva, nárokov či práv obyvateľov na kontrolu svojho kultúrneho dedičstva, nedovoleného obchodu, rabovania, či deštrukcie určitých lokalít, atď. Ako zabezpečiť princípy transparentnosti, spravodlivosti, zodpovednosti, zdieľanie znalostí a hodnôt a to nielen pri „*pamiatkovej starostlivosti*“, ale vo všetkých procesoch, týkajúcich sa riadenia kultúrneho dedičstva vo vzťahu k udržateľnosti. Väzby na kultúrne dedičstvo ako novú inštanciu udržateľnosti (UNESCO, 2014) sú inherentne prítomné v každom z týchto procesov. Zároveň sa tu odкрýva široký, síce zložitý a štruktúrovaný, ale relevantný priestor pre

etickú reflexiu, najmä dnes, keď sme konfrontovaní multipredmetnými výzvami, ktoré sprevádzajú etické otázky.

Komunita aplikovaných etikov neprehliada tieto iniciatívy a etické otázky týkajúce sa predmetnej oblasti podrobuje svojmu skúmaniu, overovaniu. Príkladom sú posledné vedecké konferencie aplikovanej etiky (napríklad na *Universite Hokaido*, v Japonsku v rokoch 2014, 2016), či iniciatívy rôznych Centier aplikovaných etik. Posledné dve desaťročia sa rozvíja etika kultúrneho dedičstva ako špecifický typ aplikovanej etiky (sociálnej etiky), už existujú profesijné kódexy pre profesie *spravujúce* a *ochraňujúce* svetové dedičstvo (Ireland, Schofield, 2015). Spojenie svetového dedičstva a udržateľného rozvoja môžeme chápať aj ako futurologický scenár pre aplikovanú etiku. Nové horizonty udržateľnosti, v ktorom je kultúrne dedičstvo súčasťou agendy udržateľného rozvoja aj integrovaným prístupom: otázky environmentálnych cieľov, ekonomickej prosperity sú neoddeliteľné od sociálnych cieľov a naopak. Tieto integrované prístupy sú založené na skúsenosti a skutočných existujúcich projektoch udržateľnosti so skutočnými miestami a skutočnými ľuďmi, v konkrétnom regióne ako tvrdia Krueger & Agyeman (2005) a nazývajú ich, „*skutočne existujúce udržateľnosti*“ („*actual existing sustainabilities*“). Miestne-zakotvenú (*placed-based*) perspektívu chápem ako spôsob, ako integrovať sociálne prvky do environmentálnych cieľov, inžinierskych postupov a ekonomických cieľov, ale súčasne ako stratégiu a novú perspektívu v aplikovanej etike (Klimková, 2016). Súvisí aj s našim hodnotiacim **vzťahom k prírode** a so **vzťahom k miestu**, do ktorého sa premietajú myslenie, cítenie, vôľa, a ktorý sa potom ako postoj prejavuje v konaní. Premenné vo vzťahu k prírode môžu byť: atraktivita a oceňovanie prírody, miera presvedčenia (*self efficacy*) o zvládnutí situácií v spojení s prírodou; ekoetická senzitivita (ako empatia, starosť o prírodu), ako sympatia (*affinity with nature*), tzn. ako emočné väzby (Činčera, 2013; Klimková, 2015).

4 **ETICKÉ ASPEKTY EDUKÁCIE DOSPELÝCH V KONTEXTOCH „VZDELÁVANIA PRE UDRŽATEĽNÝ ROZVOJ“**

Človek sa nachádza v rozmanitých sociálnych rolách, uplatňuje sa na trhu práce, rozhoduje sa a koná v organizáciách a inštitúciách (verejná sféra), aj v súkromnej sfére a oba priestory – verejný i súkromný (*oikos i polis*), a to vo vzájomných zložitých interakciách neustále produkujú a reprodukovujú špecifické chápania prírody. Ako človek hodnotí svet, ako sa k nemu vzťahuje, tak v ňom koná, čo znamená, že morálnym pokrokom k miestu kde žijeme, by mohla byť rastúca citlivosť voči miestu (domovu) aj voči ostatným. Podľa R. Rortyho, rozširovanie spoločnosti vzájomnej dôvery je záležitosťou pokroku v oblasti citov (Jesenková, 2009). Pre andragógov to môže znamenať, že v dvoch základných subsystémoch andragogiky, v *profesijnej andragogike*, zameranej na ďalšie odborné vzdelávanie, personálny manažment, profesijné poradenstvo a pod.; a v *kultúrno-osvetovej andragogike*, zameranej na kultúrno-výchovnú činnosť, záujmové vzdelávanie, občianske vzdelávanie je vzdelávanie pre udržateľný rozvoj dôležitým konceptom. Pre aplikovaných etikov to znamená, že v novom ponímaní bude kultúrne dedičstvo exkluzívnou inštanciou pre vytváranie identity, spolupatričnosti, tradície, dobrého života, prosperity, sociálnej spravodlivosti, aj možná cesta pre znižovanie chudoby a disparít regiónov. Obrat k *postfundacionalizmu* v aplikovanej etike a v profesionálnom etickom poradenstve nadväzuje na nový trend, ktorým je tvorba prípadových štúdií (Rorty, 2006). Teoretik aplikovanej etiky P. Fobel poukazuje na inovatívnu silu prístupu, o ktorom sa dnes živo diskutuje a má veľký manévrovací priestor pre využitie v práci aplikovaných etikov, a to imaginatívna sympatia (Fobel, 2016). Nový trend, ktorému sa tento autor, aj *banskobystrická škola aplikovanej etiky* venuje, tzn. *postfundacionalizmus*, predstavuje skutočne inovatívne nazeranie na svet a hľadanie rovnováhy medzi teoretickou etikou a morálnou praxou.

Ak sústredíme pozornosť na koncept *Vzdelávania pre udržateľný rozvoj*, nemôžeme opomenúť, že akademické prostredie, jeho diverzifikácia v podobe rôznych odborov a študijných programov, vytvárajú chtiac – nechtiac priestor pre fragmentarizáciu poznatkov, pre sektoriálne poznanie, čo ale znamená úzku špecializáciu a často tradičný redukcionistický prístup. Ukazuje sa, že tradičné prístupy v dnešnom pluralitnom svete nestačia. Spôsobujú fragmentárne, oddelené a lineárne videnie sveta a odcudzenie od prírody, spôsobujú bariéru v komplexnom a holistickom chápaní sveta, teda aj bariéry v implementácii princípov udržateľnosti. Bolo formulovaných niekoľko

zásad pre vzdelávanie pre udržateľný rozvoj. Sú medzinárodne akceptované, formulované a zakotvené v rôznych projektoch EU, UNESCO a strategických dokumentov členských štátov. Tieto princípy sa javia ako dôležité pre identifikáciu a špecifikáciu kompetencií etických poradcov, odborníkov na etiku, učiteľov, lídrov, manažérov vo vzťahu na modely spoločenskej zodpovednosti firiem, aj vo väzbe na organizačnú prax a environmentálnu prax. Ku kľúčovým princípom udržateľnosti vzdelávania pre udržateľný rozvoj nepochybne patria: (1) **myslenie zamerané na budúcnosť**: zapája ľudí v imaginárnych preferovaných víziách pre budúcnosť; (2) **kritické a kreatívne myslenie**: umožňuje ľuďom objavovať nové spôsoby myslenia a konania, prijímať informované rozhodnutia, chápať kultúrne rozdiely a vytváranie alternatívnych spôsobov ako žiť spoločne; (3) **participácia a participačné vzdelávanie**: ako spoluúčasť a zapojenie rôznych zainteresovaných strán a komunit, či komunitného vzdelávania je nevyhnutné, pretože zahŕňa a integruje rozdielnosť a rôznorodosť znalostných systémov a perspektív; (4) **partnerstvo**: býva motivujúcou silou smerom k zmene, keďže posilňuje dialóg a umocňuje v ľuďoch a skupinách, prijať opatrenia, podieľať sa na rozhodovacích procedúrach a v budovaní kapacity v udržateľnom rozvoji; (5) **systémové myslenie** ako spôsob uvažovania (Tilbury, Mulá, 2009, UE4SD, 2015).

Namiesto záveru: etické riziká a ohrozenia

Prípadové štúdie z rôznych kútov sveta ukazujú, že už nie je produktívny diskurz o tom, či je alebo nie je udržateľný rozvoj možný. V čase antropocénu sa objavujú nové a nové praktické projekty, v ktorých rezonuje paradigma udržateľnosti svetového, tzn. prírodného, aj kultúrneho a duchovného dedičstva. Preto dospievame k tomu, že **po prvé**, ak integráciu vzdelávania pre udržateľný rozvoj nezačneme aplikovať do rôznych foriem vzdelávania, **po druhé**, ak paradigmatu udržateľnosti neintegrujeme aj do vzdelávania dospelých, najmä do profesijného vzdelávania, a napokon **po tretie**, ak v regiónoch a subregiónoch neprijmeme ideu udržateľného rozvoja kultúrneho dedičstva, potom sa ukazujú **etické riziká a ohrozenia** v nasledovných oblastiach:

- je možné, že nebudeme schopní udržať prírodné a kultúrne dedičstvo, ktoré stelesňuje miestne a tradičné hodnoty, vnútorne udržateľné využívanie zdrojov, pôdy, spotreby a výroby, nebudeme schopní zachovať, budovať a prispievať sociálnu súdržnosť komunity; strácame schopnosti založené na tradičných znalostiach a zručnostiach, čo môže mať následok odcudzenie, stratu

spolupatričnosti, zväčšovanie chudoby a nespravodlivosti v regióne;

- je možné, že v časoch krízy nebudeme schopní utvárať v ľuďoch pocit kontinuity, chrániť ich dôstojnosť, podporovať vzájomnosť, spoločné hodnoty a rešpekt medzi rôznymi skupinami, čo sú predpoklady priaznivej atmosféry pre harmonický vývoj spoločnosti a pre elimináciu nežiadúcich patologických javov (hostility, násilia, xenofóbie, diskriminácie a rôznych foriem závislosti, ai);
- organizácie alebo firmy, ale tiež regióny sú vystavené riziku vtedy, ak lídri nedokážu vidieť, že etické vedenie je dôležitou súčasťou efektívneho a zodpovedného riadenia. Ak chýba etické vedenie, chýba priestor pre zásadné otázky etickej zodpovednosti, sociálnej zodpovednosti, ekologickej zodpovednosti, rovnako ako environmentálnej spravodlivosti, či nespravodlivosti;
- ak chýba etické vedenie vo verejných politikách, empirické skúsenosti ukazujú, že v ňom chýba prístup k zdrojom a participačné rozhodovanie. Vyhodnocovanie etických politik a stratégií je dôležitým predpokladom dôveryhodnosti, dôvery, reputácie a tým aj priestorom pre investície, pre podporu projektov, pre rozvoj regiónu.

To pred aplikovaných etikov stavia otázky dvojakého charakteru: po prvé: (1.) aké stratégie a postupy by mala vo vzťahu k paradigme udržateľnosti konceptualizovať a overovať aplikovaná etika, napríklad prostredníctvom špecifických subdisciplín, tj. environmentálna etika, etika kultúrneho dedičstva, profesijná etika? Po druhé: (2.) ako kreovať a presadzovať v etickej politike a etických programoch firiem a verejných inštitúcií koncept udržateľnosti a udržateľného rozvoja kultúrneho a duchovného dedičstva?

Literatúra:

- ČINČERA, J. 2013. Metodika pro hodnocení programu environmentální výchovy pro dopelé účastníky. In *Envigogika*, Vo 8, No 5. Praha: Centrum pro otázky životního prostředí, 2013, ISSN 1802-3061.
- Dostupné na:
<http://www.envigogika.cuni.cz/index.php/Envigogika/article/view/415/532>
- ČMELÍKOVÁ, Z. 2010. Etika ako nástroj morálneho rozvoja organizácie. Brno: Computer Press, 2010. ISBN 978-80-251-3358-3. s. 200.
- ŘURČÍK, V. 2012. ISO 26 000 v kontexte sociálnej zodpovednosti a ľudských práv. In FOBEL, P. a kol. (eds.). *ETIKA & PORADENSTVO & PRAX*. Banská Bystrica: FHV UMB, 2012. ISBN 978-80-557-0385-5. s. 125 - 134.
- FOBEL, P. 2006. Konceptualizácia organizačnej etiky ako špecifického typu aplikovanej etiky. In *Podnikateľské prostredie a etika podnikania. Zborník z vedeckej konferencie*. Bratislava: EKONÓM, 2006. ISBN 80-225-2199-X. s. 179 – 184.
- FOBEL, P. 2012. Spoločenský význam a profesionálne poslanie etického poradenstva. In FOBEL, P. a kol. (eds.). *ETIKA & PORADENSTVO & PRAX*. Banská Bystrica: FHV UMB, 2012. ISBN 978-80-557-0385-5. s. 8 – 25.
- FOBEL, P. 2013. Profesionalizmus v etickom poradenstve. In FOBEL, P. et al. *Organizačná etika a profesionálne etické poradenstvo*, Banská Bystrica: Belianum, 2013. ISBN
- FOBEL, P. 2016. Hodnotenie (i)migračnej krízy v kontexte aplikovanej etiky. In *Globalne konteksty poszanowania praw i wolności człowieka. Nove problemy i wyzwania*. Zabrze: Politechnika Slaska, Wadzial Organizacji a Zarzadzania, 2016. ISBN 978-83-945539-0-6. s. 53 – 60.
- FOBELOVÁ, D. 2000. *Kultúra v živote človeka*. Banská Bystrica: FHV UMB, 2000. ISBN 80-8055-404-8.
- JESENKOVÁ, A. 2009. Morálne ako fikcia. In KARUL, R. – PORUBJAK, M. (eds.) *Realita a fikcia*. Bratislava: SFZ pri SAV a KF FF UCM, 2009. ISBN 978-80-970303-0-8, s. 422 - 427.
- KLIMKOVA, A. 2015. *Prípadosť – komunikácia – ekologická etika*. Košice: FF UPJŠ, 2015. 156 s. ISBN 978-80-8152-275-8.
- KLIMKOVÁ, A. - HREHOVÁ, D. 2016. O hodnotách, udržateľnosti a organizačnej praxi. In *Environmentálna etika v krajinách V4: zborník vedeckých štúdií*. Banská Bystrica: Belianum, 2016. ISBN 9788055711751. s. 156-168..

- KRUEGER, R. - AGYEMAN, J. 2005. Sustainability Schizophrenia or “Actually Existing Sustainabilities?” Toward a broader understanding of the politics and promise of local sustainability in the US. In *Geoforum*, Vo 36, Issue 4, July 2005, pp. 410–417. ISSN: 0016-7185
- PAVLOV, P. - SCHUBERT, M. 2016. Ku konceptu poňatia výchovy dospelých v andragogike. In *Globalizovaná súčasnosť, jej morálne a osobnostné výzvy v kontexte etickej výchovy. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie*. Banská Bystrica: Belianum, 2016. ISBN 978-80-557-1167-6. s. 261 – 277.
- RICOUER, P. 1999. Memory and Forgetting. In R. Keaney - M. Dooley (eds.). *Questioning ethics: Contemporary debates in philosophy*. Oxford: Routledge, 1999. pp. 5–11.
- RORTY, R. 2006. Is Philosophy Relevant to Applied Ethics? In *Business Ethics Quarterly*. Cambridge University Press, Vo. 16, No. 3, pp. July 2006, 391 – 399.
- SOUKUP, 2011. *Antropologie. Teorie člověka a kultury*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-432-8.
- TILBURY, D. – MULÁ, I. 2009. *Review of Education for Sustainable Development Policies from a Cultural Diversity and Intercultural Dialogue: Gaps and Opportunities for Future Action*. Paris: UNESCO. [cit. 2016.04.04] Dostupné na: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002117/211750e.pdf>.
- UE4SD, 2015. KAPITULČINOVÁ D. - DLOUHÁ, J. - RYAN, A. et al. (eds.) *Leading practice publication. Professional development of university educators on Education for Sustainable Development in European countries*. 2015. ISBN 978-80-87076-22-4.
- UNESCO, 2014. *Position Paper on Education Post-2015*.
Dostupné na: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002273/227336E.pdf>

Príspevok je súčasťou grantovej úlohy VEGA 1/0187/16 *Post-fundacionalizmus ako perspektíva v (aplikovanej) etike*.

Kontakt:

PhDr. Andrea Klimková, PhD.

Katedra etiky a aplikovanej etiky FF UMB

Tajovskeho 40, Banská Bystrica

E – mail: andrea.klimkova@gmail.com

EURÓPSKA IDENTITA A VÝCHOVA K MODERNÉMU OBČIANSTVU V CELOŽIVOTNOM VZDELÁVANÍ UČITEĽOV ETICKEJ VÝCHOVY*

Vojtech Korim

Základnými rámcami súčasného svetového (aj európskeho) spoločenského vývoja je obdobie tzv. postmodernity a rozvinutý proces globalizácie, ktorý postupne zasahuje všetky kontinenty planéty. V rámci týchto procesov čelia kvalitatívne novým výzvam v prvom pláne európske society, ktorých sa veľmi aktuálne dotýkajú všetky prebiehajúce geopolitické zmeny, závažné problémy a priamo ťažkosti pluralistickej demokracie a politických systémov jednotlivých národných štátov, ktoré sú zrkadlovým odrazom ekonomických a sociálnych protirečení, nešetrného zaobchádzania s prírodnými zdrojmi vo svetle vedecko-technického pokroku, doprevádzaného informačno-technologickým boomom, ale aj narastajúcim deficitom v oblasti všeludskej morálky. Súčasťou uvedených globálnych tendencií a ich lokálnych dôsledkov je aj aktuálne veľmi frekventovaná problematika charakteristiky európskej identity, ktorá je neoddeliteľne spojená s procesom europeizácie a celkovej integrácie na kontinente, pričom celý komplex týchto otázok veľmi úzko súvisí s kategóriou občianstva a formovania modernej občianskej spoločnosti. V týchto kontextoch ide o didaktickú dichotómiu kultúrnej, jazykovej, náboženskej, svetonázorovej a najmä historicky podmienenej rozmanitosti európskych spoločností a relatívnej jednotnosti uznávaného systému hodnôt (najmä demokracie a osobnej slobody), ktoré sa musia manifestovať v intenciách všeobecne rešpektovaných ľudských práv. Okrem definovania osobnej identity každého človeka v súvislosti s týmto pojmom sa musíme zamerať rovnako nezvratne na kolektívne identity, medzi ktorými sú dominantnými z hľadiska našej tematiky sociálna identita, kultúrna identita, národná identita a politická identita. Druhým aspektom analyzovaného pojmu európskej identity je úsilie nájsť takú jej podobu, ktorú by prijali za svoju obyvatelia jednotlivých spoločností Európskej únie, resp. ich väčšina, čiže ide opäť o kategóriu európskeho občianstva, ku ktorému by sa každý jednotlivý človek ako individuálna osobnosť primkol ako k väčšiemu a konzistentnému celku, s ktorým bude mať spoločnú hierarchiu hodnôt, určitú historickú genézu, kultúrne pozadie,

* Táto práca bola podporená z projektu VEGA č. 1/0464/16.

svetonázorové konotácie alebo politické presvedčenie. Aj z uvedených dôvodov považujeme za produktívne pristupovať k tejto charakteristike z aspektu globálneho (možnosť aj tzv. „globálneho občianstva“), ktorému dominuje vnímanie Európy ako kontinentu (občan Európan), ale aj z aspektu lokálneho, kde sa jednotlivec identifikuje v prvom rade ako príslušník štátu, národa či dokonca regiónu. V tomto aspekte máme na mysli aj atribúty reprezentatívnej demokracie, ktorých nedostatočné a neefektívne uplatňovanie v štátoch a regiónoch v rámci Európskej únie má za následok, že ich obyvatelia sa cítia izolovaní a vzdialení od rozhodovacích procesov, kritizujú politikov, ale aj politiku EÚ, lebo je tu veľký deficit dostatočnej demokratickej diskusie a vzniká u nich oprávnený dojem, že ich politická moc iba ovláda a bráni im spolurozhodovať o veciach verejných a implementovať tak prijaté rozhodnutia v ich regióne či komunite (Smith, 1992). Verejná diskusia, verejný život, ale aj verejná politika sú o rozdelení práce, aktivít, práv i povinností, o zodpovednosti za spoločné využívanie plodov všetkých uvedených verejných činností, nakoľko ich spoločným menovateľom je zmysel života v spoločnosti.

Spoločným rysom pre oblasť vzdelávania i občianstva preto musí byť požiadavka, aby jednak primárne vzdelávacie inštitúcie (napr. školy), ale aj všetky ostatné vzdelávacie inštitúcie (nonformálneho vzdelávania a i.), ako aj orgány a inštitúcie tzv. verejného priestoru, napĺňali oprávnené nároky a spoločenské očakávania, že ako vo vzdelávacej, tak aj vo verejnej sfére sa bude pracovať demokraticky a efektívnymi formami participácie. V týchto súvislostiach európska identita nemá plniť funkciu akejsi náhrady za iné identity, ale sa má stať konzekventne politickou kategóriou, ktorá má všetkým, ktorí o to stoja, zabezpečiť spokojný život na európskom kontinente (či v EÚ), a to v súlade s pravidlami, ktoré vzišli zo slobodnej diskusie, slobodného rozhodovania a boli prijaté konsenzuálne a dobrovoľne. Práve z týchto dôvodov a kontextov je formujúca sa európska identita úzko previazaná a prepojená s kategóriou občianstva.

Vo vzťahu ku formovaniu európskej identity zdôrazňujeme jej tri fundamentálne zložky, ktoré bez ohľadu na ďalší predpokladaný turbulentný vývoj európskej integrácie pokladáme za kľúčové, a tými sú občianska spoločnosť, demokracia a solidarita (Schöpfling, 2003, s. 55). Takisto zdôrazňujeme historickú podmienenosť troch komponentov občianstva, ktoré tvoria podľa viacerých odborníkov:

1. Samotný (jadrový – V. K.) občiansky komponent (vyvinutý v 18. storočí a súvisí s ľudskými právami (a slobodami – V. K.).

2. Politický komponent občianstva (vyvinutý v 19. storočí a súvisí s uplatňovaním občianskych práv, najmä s participáciou občanov na výkone politickej moci).
3. Sociálny komponent občianstva (vyvinul sa v polovici 20. storočia a týka sa sociálnych práv občanov) (Gbúrová, 1996, s. 28).

Uvedená kategorizácia vychádza v podstate z klasifikácie anglického sociológa T. H. Marshalla (z konca 40. rokov 20. storočia), ktorú v roku 1990 (*Sociology* Vol. 24, May 1990, No 2) aj na základe ďalších autorov (medzi nimi aj kritikov T. H. Marshalla) obohatil B. S. Turner s prihliadnutím aj na štáty mimo Veľkej Británie o koncept tzv. politických kontextov (v podstate na základe štátnych teórií občianstva, aj s prehodnotením „piatich stratégií občianstva“ Ch. Manna z roku 1987) (Roško, 1995, s. 27 a n.). M. Turner vo svojej koncepcii konštruovania občianskych práv v kontexte politického vývoja vychádza z dichotómie pojmov občianstva „zdola verzus zhora“ a „verejný verzus súkromný priestor“ (napríklad pre zohľadnenie fenoménu kresťanskej kultúry a pod.) rozlišuje štyri typy kontextov:

1. Revolučný kontext: môže vyústiť do totalitarizmu a „teroru“ vo verejnom priestore.
2. Liberálnopluralistický koncept: favorizuje súkromnú sféru.
3. Kontext pasívnej demokracie: demokracia zhora, ale bez tradície bojov za občianske práva.
4. Kontext plebiscitného autoritarizmu: demokracia zhora, ale štátom riadený verejný priestor, neskôr bez zodpovednosti k občanom ako voličom, lebo je tam svojvôľa vodcu (Roško, 1995, s. 30 - 31).

Práve v roku 1990 (zhodou okolností) politológ Ralf Dahrendorf podmienil vo svojej eseji na margo transformujúcich sa štátov po revolúciách v strednej Európe trvalú politickú zmenu smerom k západoeurópskym štátom a zriadeniam triádou konceptov: vytvorenie demokratických inštitúcií, vznik a rozvoj trhových ekonomík a etablovanie občianskej spoločnosti. Preto je pre problematiku identifikácie sa s Európou a celým integračným procesom v rámci Európskej únie kľúčové práve vybudovanie kompatibilnej občianskej spoločnosti na Slovensku, rovnako tak aj politickej kultúry, čiže uznanie a podporovanie činnosti a úlohy celej plejády nevládných organizácií, ktoré budú súčasťou európskeho verejného priestoru a postupne (behom desaťročí) európskej občianskej spoločnosti (Rupnik, 2002, s. 58 - 59).

Okrem uvedených komponentov a kontextov občianstva treba pripomenúť, že aj európska identita ako pojem, ale aj veľmi aktuálny fenomén súčasnosti, sa formoval v historickom kontexte, a to približne od 5. storočia p. n. l. (Perzská ríša, antické obdobie: Grécko a Rímska ríša) až po koniec 2. svetovej vojny v roku 1945, keď nastúpila nutnosť preformulovania myšlienky a orientácie európskej identity, pre ktoré bola určujúca bohatá sociálna a kultúrna diverzita Európy a nové geopolitické výzvy (Ross, 2008).

V diskurze ku zložitému vývojovému a aktuálnemu pojmu európskej identity sa podľa nášho názoru vygenerovali základné koncepcie, ktoré môžeme špecifikovať nasledovne:

1. Kultúrny koncept, ktorý sa etabloval najmä po 2. svetovej vojne a neskôr po konštituovaní Európskej únie a býva označovaný aj ako „Európa kultúry alebo rodiny národov“.
2. Politický koncept („Európa občanov či konštitučný patriotizmus“), ktorý vychádza z predpokladu, že euroidentitu budú formovať spoločné politické a občianske organizácie, európske inštitúcie, spoločné politické a občianske hodnoty (demokracia, ľudské práva, právny štát) a rozličné formy politickej participácie a aktivizmu občanov).
3. Intercivilizačný koncept („Európa ako priestor zrážky“), podľa ktorého euroidentita bude vznikať ako produkt vzájomnej výmeny, kooperácie až koexistencie rôznych civilizačných okruhov, kultúr a komunít, čiže ide vlastne o typ konfliktného konceptu (Huntingtonov „stret civilizácií“).
4. Koncept regionálnych identít (stredná Európa, menšie štátne celky, regióny – napr. vnútroštátne, cezhraničné, historické a iné) alebo „Európa regiónov“, ktorý je realistický, ale zároveň aj konfliktný (Korim, 2016, s. 31 – 33).

Predmetom nášho záujmu v aktuálnom príspevku je okrem stručnej genézy pojmu európska identita a naznačenia jej základných atribútov kontextualizácia európskej dimenzie vo vzdelávaní, najmä z aspektu výchovy k európskemu občianstvu s osobitným zreteľom na celoživotné (kontinuálne) vzdelávanie učiteľov etickej výchovy, ale aj spätosti problematiky v občianskom vzdelávaní dospelých najmä z hľadiska kurikulárnych otázok a ich aktualizácie. Komplex týchto problémov sa snaží predmetná štúdia predstaviť aj ako jeden z čiastkových výstupov grantového projektu VEGA (č. 1/0464/16) pod názvom „Atribúty európskej identity v kontexte výchovy mládeže“ a zároveň má predstavovať aj vstup do teoretických východísk a základných prístupov uvedeného projektu. V úsilí o charakterizovanie základných črt a znakov európskej

identity, z ktorých možno usudzovať aj na isté faktory edukačnej relevancie, vyčleňuje A. Ross (2008) tieto atribúty európskej identity:

1. Základné ľudské práva a slobody (napr. sloboda prejavu)
2. Sociálna starostlivosť (sociálna solidarita, blahobyť, rovnosť verzus nerovnosť)
3. Vzdelanie (prístupnosť ku vzdelaniu, vzdelanie ako jeden zo základných prostriedkov na mobilitu)
4. Mobilita (voľný pohyb kapitálu, osôb, služieb a tovaru – KOST – V. K.)
5. Postoj k jazyku a komunikácii (anglický jazyk, „malé“ jazyky, dialekty regiónov atď.).

Na základe uvedenia doterajších faktorov a atribútov možno konštatovať, že dominantným východiskom a impulzom rozvoja európanstva i občianstva je v súčasnosti predovšetkým kvalitné vzdelávanie, a to tak z hľadiska štátnej vzdelávacej politiky, ako aj informálnych vzdelávacích aktivít občianskeho sektora a neziskových organizácií.

Aj samotnú európsku dimenziu vo vzdelávaní predstavuje relevantná odborná literatúra v dvoch fundamentálnych konotáciách, a to v prvom pláne ako európska vzdelávacia politika a v druhom (ale rovnocennom) pláne ako výchova ku európskemu občianstvu. Ide o to, že okrem zabezpečovania kvalitnej európskej vzdelávacej politiky sa širšie spoločensko-ekonomické súvislosti, premietané do oblasti všeobecných, univerzálnych ľudských a európskych hodnôt, uplatnili aj v rámci národných vzdelávacích politík a prispievajú tak k riešeniu nielen tzv. krízy výchovy, ale jej prostredníctvom aj k riešeniu krízy hodnôt.

Podčiarkujeme skutočnosť, že v týchto kontextoch sa vyvíja aj riadenie európskej vzdelávacej politiky od prijímania zásadných dokumentov Rady Európy (tzv. Lisabonská stratégia v roku 2000), ďalej Memorandum o celoživotnom vzdelávaní (v roku 2001 predložený na celoeurópsku verejnú diskusiu), v ktorom sa jeho implementácia a realizácia v praktickej každodennej činnosti vyzdvihla ako najdôležitejšia priorita Európskej únie s dvomi základnými cieľmi, a to podpora aktívneho občianstva a podpora zamestnanosti (Kryštoň, 2012, s. 17), ako aj Maastrichtská deklarácia o globálnom vzdelávaní (Rada Európy v novembri 2002), pričom táto deklarácia zafinovala pod uvedeným termínom veľmi rozmanité druhy a typy vzdelávania (ako napríklad vzdelávanie o mieri, prevencii konfliktov, interkultúrne a multikultúrne vzdelávanie), čiže išlo vlastne o široko ponímanú globálnu dimenziu vzdelávania v občianstve. Veľmi dôležitým impulzom sa stali aj projekt Rady Európy po názvom Výchova k demokratickému občianstvu (1997) a Deklarácia a Program výchovy k demokratickému

občianstvu (1999), prioritne založenom na právach a povinnostiach občanov (Kolektív, 2007, s. 83). Na Memorandum ako obsahový a koncepčný základ stratégie rozvoja celoživotného vzdelávania nadviazali z hľadiska našej témy program „Vzdelávanie a odborná príprava 2010“ (Európska rada z roku 2002) a ďalej dokument (z iniciatívy Európskeho parlamentu a Rady) „Kľúčové kompetencie pre celoživotné vzdelávanie – európsky referenčný rámec“ (publikovaný v roku 2007) a koncepčná stratégia Európskej komisie (2010) „Európa 2020“, čo sa odrazilo v Programe celoživotného vzdelávania pre rok 2011 v spoločne zadefinovaných prioritách, z ktorých považujeme pre nami sledovanú problematiku za najpodstatnejšiu požiadavku podpory základného a ďalšieho vzdelávania učiteľov, školiteľov a manažérov vzdelávania a vzdelávacích inštitúcií (Krystoň, 2012, s. 23 – 26).

Spoločným menovateľom pre celoživotné vzdelávanie učiteľov (etickej výchovy) a občianske vzdelávanie je fakt, že od konca 20. storočia sa v štátoch Európskej únie uprednostňuje kreovanie kurikula, ktoré sa zakladá na kompetenciách, čo je zároveň oprávnenou kritikou neoliberalisticky chápanej kvality vzdelávania len cez prizmu ekonomických prínosov (kupecké počty: „dal, má dať“ a všetko ostatné je podružnou záležitosťou). Na uvedené trendy pohotovo reagovalo aj Odporúčanie CM/Rec (2012)13 Výboru ministrov členských štátov EÚ o zabezpečení kvality vzdelávania, ktoré okrem iného kladie dôraz na tieto požiadavky:

- propagovať demokraciu, rešpekt k ľudským právam a sociálnu spravodlivosť v učebnom prostredí, ktoré rozlišuje individuálne učebné a sociálne potreby,
- umožňuje žiakom a študentom rozvíjať primerané kompetencie, sebadôveru a kritické myslenie tak, aby im pomáhalo stať sa zodpovednými občanmi a rozvíjalo ich zamestnateľnosť,
- spolieha sa na kvalitných učiteľov, ktorí sú zapojení do kontinuálneho profesijného rozvoja.

Všetky uvedené dokumenty a ich konzekvencie pre európsky referenčný rámec predstavujú v podstate základné východiská pre formulovanie konceptov národných kurikúl v jednotlivých krajinách Európskej únie, lebo sú zároveň aktuálnymi trendami v súvislosti so spoločnými hodnotovými a postojovými požiadavkami na vzdelávanie i vzdelanie v európskom spoločenskopolitickom, kultúrnom a civilizačnom priestore.

Na záver týchto našich úvah súvisiacich s európskymi kontextmi výchovy k občianstvu vo vzťahu k národnými špecifikám v jednotlivých štátoch európskeho kontinentu treba poznamenať, že problematika formovania európskej identity je relatívne nová, predtým nereflektovaná ako prioritná, aktuálne aj často problematizovaná, kým občianske témy v celoživotnom vzdelávaní (ale aj v pregraduálnej príprave) sú pertraktované už niekoľko desaťročí. Nakoľko predmet etická výchova má spolu s výchovou k občianstvu (vrátane predmetov občianska výchova, občianska náuka, náuka o spoločnosti, v zahraničí napríklad aj tzv. sociálne štúdiá a pod.) z hľadiska obsahového zamerania blízko ku občianskemu vzdelávaniu, majú spoločné, resp. veľmi podobné okrem základných kulikulárnych otázok aj ďalšie edukačné fenomény, ako sú ciele, metódy, formy, procesy či inštitucionálne zázemie.

Problematika výchovy k európskemu občianstvu je zložitá a miestami protirečivá, lebo európske spoločnosti i samotná EÚ predstavujú kultúrne, etnicky i sociologicky veľmi pestrú identitu a ich občania sa často dostávajú do konfliktu národnej, nadnárodnej, multietnickej i transkultúrnej identity. Práve preto má výchova k občianstvu od obdobia predškolskej výchovy až po vzdelávanie dospelaj populácie nezastupiteľnú úlohu nielen ako sprostredkovať poznatky o občianskom živote, ale najmä ako naučiť cieľové skupiny viesť plnohodnotný občiansky život a osvojiť si prvky existencie ako aktívne subjekty verejného priestoru, a nie pasívne objekty pôsobenia a vplyvu nositeľov moci.

Aj v podmienkach Slovenskej republiky sa v rámci celoživotného vzdelávania (vo sfére školstva a kultúry) realizuje projekt občianskeho vzdelávania, pričom na Katedre etickej a občianskej výchovy Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici máme svoje niekoľkoročné skúsenosti s podobnými formami a druhmi aktivít, jednak v rámci celoživotného vzdelávania učiteľov etickej výchovy, ale aj v doplnkovom pedagogickom štúdiu pre oblasť učiteľských študijných programov rôzneho predmetového a multidisciplinárneho zamerania. Inšpiratívnym v tomto smere sú napríklad aj prístupy autorov v učebných textoch zameraných na manažerov občianskeho vzdelávania, ktorí ako kľúčové pre formovanie súčasného občianstva uvádzajú tieto vlastnosti a vzťahové konotácie:

1. Verejný vzťah (aktivity na verejných záležitostiach obce, ulice, pracoviska), teda mimo súkromného života.
2. Aktivita (aj drobné každodenné činy).
3. Samostatnosť a zodpovednosť (prijať samostatné a zodpovedné rozhodnutia).
4. Hodnoty, normy, ideály (zo životných skúseností a praxe).

5. Predmety a diela (vytvorené človekom a ovplyvňujúce okolie).
6. Predmety, diela, hodnoty ako výsledok určitých kultúrnych činností.
7. Systém inštitúcií ako rámec pre vznik a fungovanie predmetov, hodnôt i činností ľudí.

V týchto prípadoch ide o stimuláciu a prejavy občianskych postojov, občianskej zodpovednosti a občianskej aktivity v spoločnosti (a kultúre), aj keď nie sú práve uvedomelé, ale jednotlivec (človek, občan) si ich potrebuje neustále obnovovať, lebo dennodenný život generuje vždy nové výzvy, poznatky, situácie, na reflektovanie a zvládanie ktorých už predtým nadobudnuté vedomosti a zručnosti nepostačujú (Kolektív, 2007, s. 3 – 4).

Aj uvedená, bohatá škála vlastností a prístupov, ako aj široký diapazón subjektov, inštitucionálna báza i rôznorodosť kurikulárnej základne, svedčí o tom, že podľa nášho názoru je občianske vzdelávanie samostatným (v mnohom aj špecifickým) druhom vzdelávania dospelých. Toto naše stanovisko potvrdzuje aj bohatá škála odbornej a teoretickej tematizácie problematiky. Dokonca aj veľmi známa medzinárodná renomovaná OECD, ktorá sa prioritne nikdy nezameriavala na výchovu k občianstvu, sa odhodlala (z hľadiska svojich prioritných potrieb a cieľov ako efektívne merať výkonnosti jednotlivých vzdelávacích systémov) uskutočniť široký komparatívny prieskum, ktorý bol zameraný na identifikáciu zručností, aké potrebujú bežní ľudia na uplatnenie sa v dnešnej spoločnosti (išlo o mimopredmetové spôsobilosti) a takisto aj na kategóriu zručností, ktoré sú relevantné ako ukazovatele výkonnosti vzdelávacích systémov. Na základe výsledkov uvedeného komparatívneho prieskumu v často kultúrne, ekonomicky i civilizácie veľmi diferencovaných krajinách sveta vyšpecifikovala OECD tieto štyri ťažiskové druhy mimopredmetových spôsobilostí a životných zručností:

1. Znalosti z politiky, ekonómie a občianskej náuky
2. Riešenie problémov
3. Sebavnímanie a sebachápanie
4. Komunikácia (Prepared for Life, 1997).

Domnievame sa, že aj takéto vygenerovanie základných štyroch spôsobilostí a zručností, ale aj predstavenie predmetnej problematiky v celom našom príspevku, nám umožňuje vysloviť predpoklad i úsudok, že v rámci EÚ ale aj SR je podstatným problémom súperenie dvoch protikladných životných stratégií, alebo koncepcií v rámci vzdelávacej politiky jednotlivých krajín a geopolitických zoskupení, ktorými sú individualizmus verzus komunitarizmus, z čoho metodologicky vychádza aj uznávaný

slovenský teoretik F. Novosád, ktorý usudzuje, že v týchto súvislostiach bude nutné znovu nastoliť aj otázku legitimacy troch etablovaných entít modernej doby, a to:

1. Národa (ako dominantného subjektu kultúry)
2. Občianskej spoločnosti (ako generátora politických hodnôt)
3. Štátu (ako strážcu pravidiel koexistencie sociálnych subjektov) (Novosád, 2004, s. 212).

Medzinárodné kontexty, ale aj strategické koncepty a životné stratégie vzdelávacích politík v jednotlivých štátoch sveta determinujú problematiku výchovy k modernému (európskemu, svetovému) občianstvu, a preto možno vygenerovať kompendium základných vlastností, ktoré charakterizujú jeho podstatnú identitu v stručnom prehľade nasledovne:

1. Propaguje holistický pohľad na výchovu k demokratickému občianstvu.
2. Je zamerané na celoživotné vzdelávanie.
3. Spája teóriu a prax, koncepcnú prácu a výskumné činnosti, rozvoj kurzov a metód.
4. Sústreďuje sa viac na procesy ako na obsah, čo mu umožňuje, aby sa rozvíjal v rastúcej previazanosti, rozširovaním vo vnútri (medziodborový rozmer), ako aj rozširovaním sa navonok (partnerstvá a siete).
5. Priamo podporuje iniciatívy na najnižšej úrovni.
6. Rozvíja spoluprácu s mimovládnyimi organizáciami, spoluprácu medzi vládami a európskymi inštitúciami a súkromným sektorom.
7. Poskytuje podporu politickým rozhodnutiam na regionálnej, národnej a celoeurópskej úrovni (Torney – Purta, J. – Schwille, J. – Cemadev, J. A., 1999).

Za rozhodujúce faktory a determinanty výchovy k občianstvu treba aj v súčasnom postmodernom období považovať osvedčenú triádu (máme na mysli oblasť vzdelávania), ktorou sú rodina, škola a spoločnosť. Kompetencie moderného občana dnes okrem už tradične pertraktovaných musia zahŕňať aj dimenziu výchovy k európanstvu a postupne formovanie európskej identity, čo je naliehavou výzvou pre oblasť teórie, výskumu a praxe, pričom veľmi významne v súčasných medzinárodnopolitických súvislostiach narastá úloha spoločnosti a v jej rámci oblasť celoživotného vzdelávania, ktoré má v prvom rade cieľovú dimenziu (rozvoj aktívneho občianstva), ďalej svoju procesuálnu stránku (v rámci nej odborníci definujú päť moderných foriem občianskeho vzdelávania), ďalej inštitucionálnu rovinu (tri subjekty: štát, tretí sektor, politické subjekty, odbory,

cirkvi) a kurikulárnu dimenziu, pričom autorka tohto členenia M. Sládkayová konkretizuje štyri okruhy obsahového zamerania občianskeho vzdelávania takto:

1. Výchova k štátnemu občianstvu (otázky štátu, ústavy, demokracie, politického systému, občianskeho práva a pod.).
2. Výchova k občianskemu životu (seniori, osobná občianska zodpovednosť, demokracia v osobnom živote atď.).
3. Komunitné, obecné vzdelávanie.
4. Vzdelávanie vo veciach verejných (Sládkayová, 2016, s. 313 – 318).

Kurikulárne problémy celoživotného vzdelávania z aspektu výchovy k občianstvu považujeme v súčasnej turbulentnej medzinárodnej geopolitickej situácii prakticky za prvoradé, a preto uvádzame stručný prehľad tematizácie občianskeho vzdelávania v nám stále najbližšej Českej republike: podľa významného predstaviteľa andragogickej vedy M. Beneša z roku 2014:

- globalizácia a dôsledky modernizácie,
- nové spoločenské hodnoty a neprehľadnosť (chaos postmoderny – V. K.),
- migrácia a populačný vývoj,
- európska integrácia,
- ekológia,
- nové formy nacionalizmu a extrémizmu,
- tretí svet,
- vznik (a rozvoj – V. K.) informačnej spoločnosti (Sládkayová, s. 315)

Uvedená tematizácia je v súlade s aktuálnymi (aj inovovanými) témami občianskeho vzdelávania dospelých v Slovenskej republike, ale implikuje podobnosti aj napríklad sčasti s kurikulárnym zameraním, konkrétne kontinuálneho vzdelávania učiteľov etickej výchovy, aj z hľadiska štátneho vzdelávacieho programu (na rôznych stupňoch vzdelávania), viacerých školských vzdelávacích programov, doplnkového pedagogického štúdia učiteľských študijných programov a podobne. Na dokreslenie a konkretizovanie problematiky uvádzame ťažiskové názvy zvolených seminárnych prác z relevantných typov vzdelávania so zameraním na učiteľov etickej výchovy, ktoré sú spracovávané učiteľmi z praxe nielen faktograficky a interpretačne, ale aj formou esejí a úvah:

1. Etické problémy civilizácií/civilizácie
2. Demokracia a (in) tolerancia
3. Etika a reklama

4. Rasizmus
5. Výchova k modernému občianstvu
6. Etika a verejná mienka
7. Demokracia, včera, dnes a zajtra
8. Etika a politika
9. Megatrendy rozvoja moderných spoločností
10. Globálne problémy ľudstva a jeho budúcnosť
11. Etické problémy post modernej doby
12. Známa/neznáma budúcnosť?

Záverom sa pokúsime o zhrnutie niektorých zásadných postulátov v súlade s deklarováým názvom a implicitným cieľom príspevku.

1. Súčasný geopolitický vývoj na celom európskom kontinente je výrazne determinovaný nezvratným procesom globalizácie jednotlivých spoločností, čo zároveň prináša závažné impulzy pre celú oblasť vzdelávania, osobitne pre novú požadovanú kvalitu celoživotného vzdelávania a učenia sa.
2. EÚ sa usiluje etablovať ako moderná politická entita, ktorá rešpektuje univerzálne hodnoty ľudstva, lebo tieto sa formovali historicky a kultúrne počas dlhých stáročí vývoja európskeho kontinentu, z čoho rezultuje chápanie európskej identity v tzv. užšom zmysle slova. Od takéhoto ponímania Európy (ako historicko-kultúrneho fenoménu) sa odlišuje chápanie kontinentu v tzv. širšom zmysle slova, ktoré je konzekventne kritické voči častému redukovaniu Európy len na krajiny vnútri EÚ, pričom toto stanovisko poukazuje na potenciálne riziká, nebezpečenstvá a konflikty až po potenciálny rozpad Únie.
3. V roku 1990 už citovaný celosvetovo uznávaný politológ Ralf Dahrendorf charakterizoval zásadné politické zmeny v štátoch strednej Európy vo vzťahu k západnej Európe tromi vývojovými konceptami: vytvorenie demokratických inštitúcií, vznik a rozvoj trhových ekonomík a etablovanie občianskej spoločnosti. Poznamenávame, že sa tieto koncepty naplňali v takom poradí, že prvý bol rozvoj trhových ekonomík, druhý vytvorenie demokratických inštitúcií a najzložitejší bol (a je aj v súčasnosti), proces etablovania občianskej spoločnosti, ktorý najviac súvisí s témou nášho príspevku.

4. Európska vzdelávacia politika a výchova k európskemu občianstvu predstavujú dva podstatné impulzy na rozvíjanie európanstva (postupne euroidentity), ako aj demokratického občianstva. Praktickou aplikáciou takéhoto prístupu sú aj prijaté dokumenty v rámci európskej vzdelávacej politiky, ktoré sú nevyhnutnou a imanentnou súčasťou edukačných procesov, a teda aj celoživotného vzdelávania.
5. Rovnako tak aj Výbor ministrov štátov EÚ v súvislosti so zabezpečením kvality vzdelávania vyzdvihol okrem iného myšlienku, že sa treba spoliehať na kvalitných učiteľov, ktorí sú zapojení do kontinuálneho profesijného rozvoja.
6. I v aktuálnom období postmoderny môžeme považovať za základné predpoklady a determinanty výchovy k občianstvu tri konzistentné oblasti vzdelávania (v podmienkach Slovenskej republiky je to evidentné), ktorými sú rodina, škola a spoločnosť, pričom aj v týchto súvislostiach veľmi významne narastá úloha celoživotného vzdelávania.
7. Stredobodom pozornosti v rámci celoživotného vzdelávania učiteľov (EV) i občianskeho vzdelávania sa prioritne stáva kreovanie kurikula založeného na kompetenciách a zároveň obmedzovanie neoliberalistickej dogmy vidieť aj túto sféru spoločnosti najmä cez ekonomické (ziskové) prínosy.
8. Výchova k európskemu občianstvu počas rokov povinnej školskej (vzdelávacej) dochádzky, ale aj v celoživotnom vzdelávaní a u iných subjektov verejného priestoru má mimoriadnu dôležitosť a váhu, nakoľko európske spoločnosti reprezentujú v súčasnosti veľmi pestrú identitu svojich občanov, ktorí sa pomerne často ocitajú v konflikte národnej, nadnárodnej, multietnickej a transkultúrnej identity.
9. Etická výchova ako učebný predmet má spolu s občianskymi výchovnými predmetmi (OV, ON, NOS a pod.) veľmi blízko ku občianskemu vzdelávaniu, a preto je nutné vo všetkých troch menovaných oblastiach vzdelávania prepájať a využívať fundamentálne edukačné komponenty, ako sú ciele, metódy, formy, procesy, inštitucionálne zázemie a aktuálne inovačné modely a praktické formálne i nonformálne učebné i výchovné aktivity.

Literatúra:

- GBÚROVÁ, M. 1996. *Medzi identitou a integritou*. Prešov: SLOVACONTACT, 1996. ISBN 80-88876-00-1.
- KOLEKTÍV. 2007. *Globálne rozvojové vzdelávanie*. (Učebné texty). Jozef Lysý (Ed.). Bratislava: ALBUM, 2007. ISBN 978-80-968667-7-90.
- KOLEKTÍV. 2007. *Súčasnité témy v občianskom vzdelávaní*. Bratislava: Národné osvetové centrum, 2007. ISBN 978-80-7121-282-9.
- KORIM, V. 2016. Konfliktné fenomény európskej identity, národná identita a výchova mládeže. In: *Komunikacyjne aspekty oddziaływań psychospolecznych w pracy socjalnej. Konteksty interpersonalne, grupowe, kulturowe i zadaniowe*. Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Stanisława Staszica w Pile. Pila: 2016. ISBN 978-83-62617-71-5.
- KRYSTOŇ, M. 2012. *Vybrané kapitoly z andragogiky*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, OZ Pedagóg, 2012. ISBN 978-80-557-0440-1.
- NOVOSÁD, F. 2004. *Alchymia dejín (Slovensko v dobe neurčitosti)*. Bratislava: IRIS, 2004. ISBN 80-89018-72-6.
- ROSS, A. 2008. Constructing European Identities. In: ROSS, A. – CUNNINGHAM, P. (eds.) 2008. *Reflecting on Identities : Research, Practice & Innovation. Proceedings of the tenth conference of the Children Identity and Citizenship in Europe*. Thematic Network. London: Cile, 2008. ISBN 978-0-9560454-7-8. ISSN: 1470 – 6695.
- ROŠKO, R. 1995. *Smer moderné občianstvo*. Bratislava: Sociologický ústav SAV, 1995. s. 27 a n. ISBN 80-85544-10-5. Podľa Ch. Manna existuje 5 základných stratégií občianstva: 1. liberálna stratégia (Anglicko v počiatkovej fáze, USA, Švajčiarsko)
2. reformistická stratégia (Anglicko v neskoršej fáze)
3. autoritatívno-monarchistická stratégia (wilhelmovské Nemecko, cisárske Rakúsko, cárske Rusko, Japonsko)
4. fašistická stratégia (nacistické Nemecko, Mussoliniho Taliansko)
5. autoritatívno-socialistická stratégia (ZSSR, krajiny socialistického tábora).
- RUPNIK, Š. 2002. Role občianskych iniciatív v európskom integračnom procese. In *Občianský sektor. Úvahy a souvislosti*. Praha: Univerzita Karlova, FHS. Moravská expedice, 2002. s. 58 – 59. ISBN 80-86511-07-3.
- SCHÖPFLING, G. 2003. Smer európska identita? In *OS*, siedmy ročník, šieste číslo. ISSN 1335 – 2296.

- SLÁDKAYOVÁ, M. 2016. Prieniky a špecifiká občianskeho a záujmového vzdelávania. In Pavlov, I. – Schubert Martin (eds.) *Etické kontexty andragogického pôsobenia*. Banská Bystrica: UMB Pedagogická fakulta, Belianum, 2016. ISBN 978-80-557-1166-9.
- SMITH, A. D. 1992. *National identity and the idea of European unity*. 1992. [online] Available at:
<http://www.crash.cam.ac.uk/uploads/documents/National%20identity%20.pdf>
- TORNEY – PURTA, J. – SCHWILLES, J. – AMADEO, J. A. 1999. (vyd.). *Civic Education Across Countries. Twenty – four National Case Studies from the IEA, Civic Education Project*. Amsterdam, IEA, 1999. Uvedené komplexnejšie závery sú vygenerované z niekoľkých relevantných európskych a medzinárodných organizácií (tradičných aj novoetablovaných od 90. rokov 20. storočia), ako napríklad OBSE, IBE (Medzinárodný úrad pre vzdelávanie), IEA (Medzinárodná asociácia pre hodnotenie výsledkov vzdelávania a výchovy – projekt OV, 1999), CIVITAS (OV v oblasti VDO, Praha, 1995, má internetovú sieť Civnet), CIDRE (prieskum výchovy k hodnotám v 26 štátoch Európy) a niektoré ďalšie.
- TURNER, B. S. 1990. Outline of a Theory of Citizenship. In *Sociology Vol. 24*, No. 2, May 1990.

Kontakt:

prof. PaedDr. Vojtech Korim, CSc.
Katedra etickej a občianskej výchovy
Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici
Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica
E – mail: vojtech.korim@umb.sk

ETIKA VÝCHOVNÉHO PÔSOBENIA A SOCIÁLNE KOMPETENCIE UČITEĽOV¹

Eva Poláková

1 PROBLÉMOVÉ OBLASTI UČITEĽSKEJ PROFESIE

1.1 Kľúčové kompetencie učiteľa

Tak ako sa mení spoločnosť, menia sa aj spoločenské požiadavky na vzdelávanie, ktoré boli v ostatnom čase aktualizované aj v *Stratégii Európa 2020*. Pre oblasť vzdelávania sa vychádzalo o i. aj z požiadavky inkluzívneho vzdelávania založeného na hodnotách (UNESCO definuje inkluzívne vzdelávanie ako flexibilný proces s cieľom tvoriť prostredie, v ktorom je možné uspokojiť rôznorodé vzdelávacie potreby bez výnimky pre každého jedinca), pričom jeden z cieľov Stratégie zdôrazňuje presadzovanie spravodlivosti, sociálnej kohézie a aktívneho občianstva: „Vzdelávanie by malo podporovať medzikultúrne zručnosti, demokratické hodnoty, rešpektovanie základných práv a životného prostredia a bojovať proti všetkým druhom diskriminácie a tým vybaviť všetkých mladých ľudí schopnosťami pozitívnej interakcie s rovesníkmi z rozmanitých prostredí.“ (Strategia Európa, s. 4).

Inkluzívne vzdelávanie môžeme zjednodušene chápať ako edukačný prístup opierajúci sa o základné demokratické hodnoty – rovnosť, participáciu, rozvoj a podporu komunit, rešpektovanie kultúrnej rozmanitosti. Dôležité pritom je aby vzdelávanie žiakov, ale aj odborná príprava učiteľov, boli orientované na postoje, hodnoty a kritické myslenie nielen na vedomosti a zručnosti (podrobnejšie Watkins, 2012).

Z uvedeného vyplýva, že sa priebežne aktualizujú aj požiadavky na kľúčové kompetencie, teda aj na kompetencie učiteľa/učiteľky (kriticky uvažujúcich).

¹ Príspevok bol podporený grantom APVV-14-0176: Didaktické prostriedky uľahčujúce implementáciu vybraných prierezových tém do vyučovania etickej výchovy na druhom stupni ZŠ a grantom KEGA 008UMB-4/2015: Ľudské práva a protipredsudková výchova.

Siegrist (s. 27) v tejto súvislosti hovorí o troch prístupoch k identifikácii kľúčových kompetencií:

- kognitívnom: konanie spočíva v pochopení, úsudku, zhrnutí, schopnosti riešiť problémy, schopnosti kritizovať a reflexívite,
- analytickom – ide o analýzu činností s postupnosťou: predviesť, napodobniť, kontrolovať a precvičovať,
- prístup orientovaný na spoločnosť s dôrazom na tvorivosť.

Jeho spoluautor Belz (s. 166 - 167) prepojil tieto prístupy a vyčlenil tri okruhy kompetencií:

- Sociálne kompetencie: schopnosť tímovej práce, kooperatívnosť, schopnosť čeliť konfliktným situáciám, komunikatívnosť.
- Kompetencie vo vzťahu k vlastnej osobe: zodpovedný prístup k sebe samému, byť vlastným manažérom, schopnosť reflexie voči sebe, vedomé rozvíjanie vlastných hodnôt, schopnosť posudzovať sám seba a ďalej sa rozvíjať.
- Kompetencie v oblasti metód: smerovať k cieľu analyticky a systematicky, vypracúvať tvorivé a netradičné riešenia, štruktúrovať a klasifikovať nové informácie, dávať veci do kontextu, poznávať súvislosti, kriticky skúmať v záujme dosahovania inovácií, zvažovať šance a riziká. (Belz – Siegrist, 2001)

Kompetenciám učiteľov a ich kompetenčnému profilu sa venovali viacerí slovenskí pedagógovia napr. Pavlov (2013); Kasáčová – Kosová (2006); Kosová (2012). Zväčša sa zhodujú v troch dimenziách kompetencií učiteľa, a to: 1) kompetencie orientované na žiaka, 2) kompetencie orientované na edukačný proces, 3) kompetencie zacielené na sebarozvoj učiteľa – profesijný rast a identifikácia s profesijnou rolou a školou. Kasáčová (2016) napr. hovorí o individuálnej úrovni kompetencií (patria tam osobnostné charakteristiky), o spoločenskej a kvalifikačnej úrovni, pričom pri každej rozlišuje dimenziu personálnu, etickú a odbornú. Pavlov (2013) sa dokonca venuje štandardizácii profesijných kompetencií učiteľov a vytvára modely jednotlivých kompetencií. Aj keď všetci uvedené autorky/autor sa čiastočne venujú aj etickým aspektom, resp. etickej dimenzii kompetencií učiteľov, nik z nich ich nerozoberá podrobnejšie. Domnievame sa, že práve etická dimenzia kompetencií je v súčasnosti, vzhľadom na stav výchovy a vzdelávania, vysoko aktuálna a zaslúžila by si dôkladnú analýzu i následnú implementáciu získaných záverov najmä do pregraduálnej prípravy učiteľov.

1.2 Spoločenský učiteľský status

Odborná pedagogická, ale aj laická verejnosť sa stotožňujú v názore, že spoločenský status učiteľiek/učiteľov sa oproti minulosti značne znížil. Čiastočne, okrem iných príčin, je to spôsobené aj tým, že nie všetci učitelia sa plne identifikujú so svojim povoláním. Na prvý pohľad má učiteľská profesia všetky znaky „profesie“, zaradujeme ju k tzv. pomáhajúcim, sociálnym profesiám. V r. 2010 bola založená Slovenská komora učiteľov (pozri na <http://sku.sk/>), ktorá však združuje iba učiteľov základných a stredných škôl (nie vysokoškolských), pričom organizovanosť v tejto stavovskej inštitúcii je nedostatočná. Komora má vypracovaný návrh etického kódexu, ale stále neschválený hoci jeho existencia, akceptácia a dodržiavanie/kontrolovanie by výrazne posilnilo aj spoločenské postavenie učiteľov (<http://www.komoraucitelov.org/sekcia-6-kodex.html>). Uvedený návrh Etického kódexu je formulovaný imperatívne. Domnievame sa, že kódex by mal predovšetkým definovať úlohu učiteľov v spoločnosti a formulácie požiadaviek by mali vyjadrovať rovnováhu rozdelenia práv a povinností medzi učiteľmi, rodičmi a žiakmi. Etický kódex by tak definoval nielen práva a povinnosti učiteľiek/učiteľa, ale reflektoval by aj práva a povinnosti žiačky/žiaka, študentky/študenta a rodiča voči učiteľom. Okrem požiadavky „vymáhateľnosti“, príp. explicitne uvedených následkov jeho nedodržania by mali byť vyjadrené v kódexe aj afirmácie žiaduceho, pozitívneho správania s možnosťou ocenenia a pochvaly. Žiadny kódex nedokáže predvídať všetky morálne problémy profesijnej praxe, preto zväčša slúži ako východisko pre orientáciu v rutinných či stereotypných situáciách, ako prvotný identifikátor morálneho problému. Zložitosť a náročnosť učiteľského povolania si však vyžaduje pružnú reakciu v aktuálnej problémovej výchovnej, etickej, morálnej situácii a na to by sa budúce učiteľky/učitelia mali pripravovať už počas štúdia.

2 *PROBLÉMY VÝCHOVNÉHO PÔSOBENIA UČITEĽOV*

Ďalším problémom je, že absolventky/absolventi pedagogických fakúlt nechcú pracovať ako učitelia, ale hľadajú si iné zamestnanie. Príčinou môže byť ich pôvodný zámer získať diplom na akejkoľvek vysokej škole, na ktorú sa dostanú bezproblémovým prijímacím konaním, nespokojnosť s obsahom štúdia – slabá príprava na riešenie praktických pedagogických problémov, nízke spoločenské a finančné hodnotenie učiteľov a iné. V ostatnom čase sa zvyšuje počet „psychicky vyhorených“ učiteľiek/učiteľov, z nich časť si hľadá zamestnanie mimo školstva. Prispieva k tomu aj fakt, že aj

učiteľky/učitelia sú niekedy šikanovaní zamestnávateľom, rodičmi, ba i žiakmi. Hollá upozorňuje, že učitelia môžu byť zapojení do šikanovania nielen ako pozorovatelia, ale aj ako páchatelia alebo obeť. Učiteľky/učitelia – agresori, používajú v edukačnom prostredí rôzne spôsoby útokov na žiakov, napr. verbálne útoky, ponižovanie, ba i fyzické tresty. Na druhej strane obeťou sa učitelia môžu stať napr. pri nezvládnutom rušivom správaní sa žiakov v triede, kedy žiaci majú nad učiteľom moc a používajú ju proti nemu, alebo to dokonca môže byť vandalizmus, verbálne ba i fyzické ohrozovanie učiteľa (Hollá, 2012). Tento nepriaznivý stav si uvedomuje už aj Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky, ktoré uverejnilo na svojom webovom portáli *Praktickú príručku k ochrane práv pedagogického zamestnanca a odborného zamestnanca* (2015), kde učitelia nájdu konkrétne rady o tom, ako sa majú chrániť pred rôznymi formami diskriminácie.

Na druhej strane k tomu ako sa správajú žiaci k učiteľom, často prispievajú aj učiteľky/učitelia napr. tým, že počas vyučovania uplatňujú svoju „mocenskú autoritu“ a to niekedy aj nevhodným psychickým nátlakom, ironickými poznámkami, poškodzujúcim ústnym hodnotením a i. Na slovenských školách pôsobí 10 až 12 percent problémových učiteľov, ktorí sa správajú k žiakom výchovne nevhodne, ba dokonca podnecujú extrémizmus – tvrdí sa to v *Správe Štátnej školskej inšpekcie za r. 2016*, ktorej cieľom bolo zistiť stav a úroveň výchovy a vzdelávania k ľudským právam. Z jej prieskumu realizovanom na vzorke žiakov 8. ročníka základných škôl a 2. ročníka stredných škôl vyplynulo, že so symbolmi a prejavmi extrémizmu v škole sa nestretlo iba 37 percent žiakov základných škôl, 25 percent gymnazistov a približne 20 percent žiakov stredných odborných škôl. Všetci ostatní nejakú skúsenosť, či už častú alebo zriedkavú, mali. Na základných školách deklarovala viac ako pätina oslovených žiakov (21,74 %), že niektorí pedagógovia majú sklony ironizovať ich výkony počas vyučovania, nevhodne sa vyjadrujú o niektorých jednotlivcoch, zosmiešňujú etnickú či národnostnú menšinu (nebuď ako cigán...). Podľa 13,57 % respondentov sa podobne vyjadrujú učitelia aj na facebooku. Niektorí učitelia, napriek zodpovednosti za výchovu a formovanie osobnosti zverených žiakov, neboli svojím profesijným a osobným životom pre nich pozitívnym vzorom (s.14). Žiaci uviedli školu v poradí na treťom mieste (po televízii a internete) ako miesto odkiaľ získavajú informácie o extrémizme a tiež, že v triedach sa stretávajú aj so symbolmi znázorňujúcimi ideu extrémizmu a to najmä pri nosení tričiek s týmito symbolmi – až 67,8% (Správa, 2016, s. 10).

Môžeme si položiť otázku – *Ako má reagovať učiteľ pri týchto a podobných situáciách? Nie je jeho morálnou povinnosťou tieto prejavy eliminovať? Alebo v rámci slobody vlastného názoru, presvedčenia, môže aj on vyjadrovať pre žiakmi sympatizovanie s týmito prejavmi?* (žiaľ, niekedy asi áno, napr. pozri²)

Na slovenských školách sa vyskytujú aj prípady, kedy sa učiteľ otvorene hlási k extrémistickým spolkom.

Iným problémom vo výchovnom pôsobení na edukantov je aj to, že hoci učiteľka/učiteľ má u žiakov rozvíjať kritické myslenie, sám ním disponuje, resp. ho využíva zriedkavo. *Ako naučia učitelia deti kritickému mysleniu, keď ho sami neuplatňujú?*

Odvolávame sa na výsledky výskumu Ballovej Mikuškovej, ktorá na vzorke 394 študentov bakalárskeho štúdia učiteľstva zistila, že tí študenti, ktorí ľahko podliehajú konšpiračným teóriám dosiahli nižšie skóre v racionálnom, kritickom myslení (Ballová Mikušková, 2017). Pretože učitelia aj napriek zníženému spoločenskému statusu sú stále vzorom myslenia pre študentov, môže sa stať, že zle informovaní, neinformovaní alebo učiteľky/učitelia veriaci v rôzne konšpiračné teórie pôsobia na študentov výchovne negatívne.

Domnievame sa, že k zlepšeniu tohto nežiadúceho stavu by prispel prísnejší výber adeptov učiteľského štúdia, kvalitnejšia príprava budúcich učiteľov orientovaná viac na sociálne kompetencie s dôrazom na etickú dimenziu a kritické myslenie a následne v praxi kvalitnejšia supervízia učiteľov, vzájomné diskusie o problémových výchovných okruhoch medzi učiteľmi, ale aj so žiakmi a rodičmi.

² <http://hnonline.sk/slovensko/661202-kotlebov-kandidat-a-ucitel-politologie-siril-extremisticke-nazory-na-univerzite-skonci> <http://hnonline.sk/slovensko/661202-kotlebov-kandidat-a-ucitel-politologie-siril-extremisticke-nazory-na-univerzite-skonci>

3 PRÍSPEVOK VLASTNÉHO PRACOVISKA K PREDMETNEJ PROBLEMATIKE

V obsahu vyučovania učitelia uprednostňujú kognitívne ciele pred výchovným pôsobením, čo vysvetľujú najmä nedostatkom času zapríčinenom plnením rôznych formálnych požiadaviek, náročnosťou prípravy na vyučovanie a v dôsledku chýbajúcich učebných materiálov a pomôcok. S cieľom uľahčiť individuálnu pregraduálnu i postgraduálnu prípravu učiteľov na vyučovanie v oblasti prosociálnej výchovy, výchovy k ľudským právam a zaradovania prierezových tém do vyučovania na základných a stredných školách pracovníci Katedry etickej a občianskej výchovy Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici riešia dva projekty (KEGA 008UMB-4/2015 a APVV-14-0176), ktoré sú zamerané na predmetné témy. Ich výstupom sú okrem didaktických publikácií (Kol. 2015; Ligas – Poláková, 2016) aj súbory multimediálnych materiálov, ktoré môžu učitelia podľa svojho rozhodnutia buď použiť vo vyučovaní priamo, príp. si ich dotvoriť, upraviť podľa konkrétnych edukačných podmienok. Jeden zo súborov obsahuje konkrétnu implementáciu vybraných ľudskoprávných tém do vyučovania predmetov dejepis, geografia, anglický jazyk, výtvarná výchova v ZŠ, obsahom druhého súboru je začleňovanie prierezových tém prosociálny rozvoj, multikultúrna výchova, mediálna výchova a environmentálna výchova do vyučovania etickej výchovy v ZŠ. Prínosom multimediálnych DVD sú najmä vybrané ukážky, príklady, cvičenia, ktoré môžu učiteľom skrátiť čas prípravy na vyučovanie a zároveň zvýšiť ich angažovanosť pri preberaní príslušných tém väčším využívaním aktivizujúcich, moderných vyučovacích metód.

Okrem toho pracujeme na tvorbe verejného portálu, na ktorom si učitelia budú môcť vymieňať skúsenosti a získajú aj neobmedzený prístup k databáze nami vytvorených didaktických materiálov (pozri na <http://www.prierezovetemy.info/>).

Predpokladáme, že týmito praxeologickými výstupmi riešených projektov prispejeme ku kvalitnejšiemu sprostredkovaniu ľudskoprávných tém na vyučovaní v základných a stredných školách.

Literatúra:

- BELZ, H. - SIEGRIST, M. 2001. Klíčové kompetence a jejich rozvíjení. Východiska, metody, cvičení a hry. Praha: Portál. ISBN 80-7178-479-6.
- HOLLÁ, K. 2012. Kyberšikanovanie učiteľov. In *Pedagogika.sk*. 2012, roč. 3, č.3 168-180 s. Dostupné na: <http://www.prierezovetemy.info/>
- KASÁČOVÁ, B. - KOSOVÁ, B. et al. 2006. Profesionálny rozvoj učiteľa. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 80-8045-431-0.
- KASÁČOVÁ, B. 2006. Kariérový systém rozvoja profesionality učiteľov. *Pedagogické rozhľady* 4-5/2006, s. 24 - 27.
- KASÁČOVÁ, B. - KOSOVÁ, B. 2006. Kompetencie a spôsobilosti učiteľa – európske trendy a slovenský prístup. In *Pedagogické rozhľady* 4-5/2006. s. 37 - 49.
- KOL. 2016. Ľudské práva a prosociálna výchova. Metodická príručka pre učiteľov základných škôl. B. Bystrica: Belianum, 2016. ISBN 978-80-557-1083-9.
- KOL. Modely výučby etickej výchovy a kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, 2011. ISBN 978-80-557-0326-8.
- KOSOVÁ, B. et al. 2012. Vysokoškolské vzdelávanie učiteľov. Vývoj, analýza, perspektívy. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, 2012. ISBN 978-80-557-0353-4.
- LIGAS, Š. - POLÁKOVÁ, E. (eds). 2016. Prierezové témy v etickej výchove. Banská Bystrica: Belianum, Pedagogická fakulta UMB. ISBN 978-80-557-1106-5.
- PAVLOV, I. 2013. Štandardizácia profesijných kompetencií učiteľov (východiská a perspektívy). Prešov: Škola plus s.r.o & PF UMB. ISBN 978-80-970275-5-1.
- Praktická príručka k ochrane práv pedagogického zamestnanca a odborného zamestnanca. Bratislava, 2015. Dostupné na: <http://www.minedu.sk/prakticka-prirucka-k-ochrane-prav-pedagogickeho-zamestnanca-a-odborneho-zamestnanca/> .
- SLOVENSKÁ KOMORA UČITEĽOV:
<http://sku.sk/>
<http://www.komoraucitelov.org/sekcia-6-kodex.html>

Správa o stave a úrovni výchovy a vzdelávania k ľudským právam v základnej škole v školskom roku 2015/2016 v SR. Bratislava: Štátna školská inšpekcia, 2016.

Dostupné na:

https://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/SPRAVY/2016/S_S_LP_ZS_15_16.pdf .

Stratégie Európa 2020. dostupné na: http://ec.europa.eu/europe2020/index_en.htm.

WATKINS. A. (ed.) 2012. Vzdelávanie učiteľov k inklúzii. Profil inkluzívneho učiteľa. Brusel: European Agency for Development in Special Needs Education. ISBN 978-87-7110-411-0. Dostupné na: https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-SK.pdf .

Kontakt:

prof. PaedDr. Eva Poláková, PhD.

Katedra etickej a občianskej výchovy

Pedagogická fakulta UMB

Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica

E – mail: eva.polakova@umb.sk

OSOBNOSŤ KULTÚRNEHO ANDRAGÓGA Z ASPEKTU PROFESIJNEJ ETIKY

Eva Denciová

Ľudské dejiny sú komplexom rôznych, navzájom viac či menej súvisiacich, podmienených a popretkávaných, udalostí. Ich štúdium – okrem toho, že nám umožní v rozličnom čase a v rozličnom priestore sledovať a rozlične analyzovať tú ktorú etapu vývoja jednotlivých ľudských spoločností – poskytuje priestor na pochopenie (a možno aj ospravedlnenie) sporných alebo kontroverzne prijímaných skutkov niektorých historických postáv.

Úlohou histórie – ako pamäti ľudstva – je okrem iného aj skúmať kľúčové a zlomové momenty utvárania, vzniku, zotrvania či zániku ľudských civilizácií. S týmto cieľom sa nemalá pozornosť venuje aj dobovým osobnostiam. Neustále sa prehodnocujú dejinotvorné rozhodnutia cisárov, emirov, kráľov, štátnikov, vojvodcov i politikov; skúma sa vplyv vodcov na široké masy. Zaujíma nás životné krédo i osobnostná výbava výnimočných ľudí, ktorí svojou nevšednou charizmou a vnútornou silou si dokážu získať zástupy. Pod drobnohľadom však nie sú len skutky osobností, ale aj ich vplyv na ich bližšie či širšie kultúrno-spoločenské milieu.

Podobne ako činy, aj prelomové historické udalosti často spájame s konkrétnymi historickými osobami. Pokiaľ dejinnú udalosť skúmame ako výsledok svojvoľného rozhodovania jednotlivca/jednotlivcov, ako ich ľubovôľu (*arbitrum liberarum*), potom niet čo namietat'. Takúto udalosť možno považovať za hodnovernú ilustráciu konkrétneho spôsobu uchopenia, získania či udržiavania vplyvu, resp. moci konkrétnej osoby. Problematickým sa pri hodnotení dejín stávajú rozhodnutia *ex abrupto*, kedy je potrebné často aj improvizovať, a sled následných dejov býva náhodný. No rozhodne je potrebné odsúdiť „okopírovanie“, resp. napodobnenie už „osvedčenej“ cesty pri napĺňaní vlastných mocenských túžob a osobných ambícií. Našťastie, dejiny nie sú výtvorom len zopár jednotlivcov. A možno sa z nich poučiť. Sú obrazom a odrazom kultúrnej, spoločenskej a politickej vyspelosti ľudských spoločností. Rovnako však odrážajú aj úsilie širokých mas o nastolenie lepšej, snáď i spravodlivejšej budúcnosti. Zápas o národnú slobodu, svojbytnosť, a neraz i boje o vlastnú existenciu však potrebujú silných

a vplyvných vodcov, ľudí schopných viesť a usmerňovať davu. Jednoducho, potrebujeme Osobnosti.

Každá historická doba, každý národ a každé spoločenstvo nielen potrebuje, ale aj kreuje svoje osobnosti, svojich hrdinov. Všetci túžime po tom, aby sme boli aktérmi niečoho veľkolepého, nezabudnuteľného. Potrebuje k niekomu (istej osobnosti) a k niečomu (istej ideológii, myšlienke) vzhliadať. Na ceste za krajším a spravodlivejším svetom potrebujeme autority, vzory, idoly a – nebojme sa to vysloviť – aj pomstiteľov. Ved' ne jeden vyvrhel' sa ospevuje ako hrdina len a práve preto, že mal odvahu čeliť dobovým morálno-etickým normám, kultúrno-spoločenským pravidlám, princípom, konvenciám a v neposlednom rade i pseudoautoritám. Ale ako každý, aj ten najodvážnejší a najmocnejší hrdina potrebuje podporu „obyčajných“ ľudí, a to vždy a všade. Bez ich pomoci a súčinnosti by sa svet len ťažko menil.

A, ako na to upozornil Umberto Eco, taliansky filozof, historik, estetik, esejista a literát, k tomu, aby sa spoločenstvo mohlo zjednotiť, potrebujeme mať aj nepriateľa. Vo svojej „písáčke“ Vyrobit' si nepriateľa konštatuje: „...dospel som k názoru, že jedným z nešťastí nášho národa v priebehu posledných šesťdesiatich rokov bolo práve to, že nemal skutočných nepriateľov... Mať nepriateľa je dôležité nie iba pre jasné vymedzenie našej identity, ale aj preto, aby sme mali k dispozícii prekážku, ktorou by sme si mohli merať náš hodnotový systém a pri jej zdolávaní preukazovať našu vlastnú hodnotu. Z toho vyplýva, že ak nijakého nepriateľa nemáme, treba si ho vyrobiť.“ (Eco, 2013, s. 10).

Z konštatovaného vyplýva, že dejiny, nech sa už ich jednotlivé etapy nám zdajú akokoľvek náhodné a živelné, sú výtvorom ľudských spoločenstiev, vedených viac či menej vedome viac či menej úspešnými jednotlivcami – osobnosťami. No osobnosti, na ktoré spravidla nazeráme s obdivom ako na jednotlivcov so silným „duchom“ ešte nemusia byť nevyhnutne prínosom pre svoju dobu. Svedčia o tom „čierne kroniky“ ľudských dejín, ktoré nám podávajú svedectvá o rôznych podobách a formách nihilisticky orientovaných ideológií, o intolerancii voči nositeľom inakosti, o extrémisticky motivovaných skutkoch a o iných nekalých praktikách vplyvných a mocných ľudí s rôznymi osobnostnými deformitami.

Pojem osobnosť

Pojem osobnosť má rozličné parametre, rozličný obsah. Pri úvahách o našom „egu“ sa možno oprieť o postulát, že každý človek je vo svojej podstate unikát, jedinečná, neopakovateľná individualita s vlastnými potrebami, predstavami, spôsobmi uvažovania a vlastným životným krédom.

Termín osobnosť je ťažko definovateľný, o čom svedčí aj niekoľko desiatok (vyše sto) poučiek. Široké spektrum rôznych definícií dovoľuje s pojmom osobnosť narábať holisticky. Najčastejšie sa výraz osobnosť objavuje v psychológii, a to na označenie komplexu osobnostných črt a charakterových vlastností jednotlivcov. Pod osobnosťou sa tu rozumie neopakovateľná a nenapodobiteľná psychická výbava konkrétneho človeka, ktorá ho definuje, charakterizuje, prípadne determinuje a kategorizuje. V psychológii sa teda pojem osobnosť, ktorý v 20. storočí nahradil termín duša, chápe ako diferencovaná jednota vlastností telesných a duševných, vrodenných a získaných, typických pre daného jedinca.

Filozofia vníma osobnosť ako mysliacu bytosť, schopnú klásť otázky, na ktoré dokáže na základe skúseností, logiky, dedukcie a abstrahovania nájsť rozličné, no argumentačne podkuté a uspokojivé odpovede. Vo filozofii večné pravdy neexistujú. Všetko je potrebné spochybnit', nanovo definovať. Jedna dimenzia riešenia problému, jeden uhol pohľadu pri analyzovaní skúmaného javu nepostačuje. Tým istým veciam a fenoménom možno dať nové rozmery, parametre i význam. V tomto spočíva úloha osobnosti vo filozofii.

Pedagogika, a taktiež aj andragogika, pod osobnosťou rozumie samostatne mysliaceho a konajúceho, invenčného, abstrahovania schopného, kreatívneho, svoje nadobudnuté poznatky uplatňujúceho, kultúrno-spoločenským konvenciam, hodnotám, normám a pravidlám prispôsobivého a prispôbeného jedinca, vyformovaného procesmi cieľavedomej edukácie.

V globálne termínom osobnosť možno označiť súhrn mentálnej výbavy jednotlivca; komplex jeho charakterových črt a vlastností, vrátane podôb a foriem jeho reakcií na rozličné podnety, fenomény a zmeny odohrávajúce sa v jeho bezprostrednom kultúrno-spoločenskom, sociálnom, geopolitickom a prírodnom prostredí, ako aj v ňom samotnom. Na osobnosť možno nazerať aj ako na neopakovateľnú bytosť s vlastnou genetickou výbavou a telesnou štruktúrou, na jedinca s vlastnými psychickými danosťami a umeleckými vlohami, ako aj fyziologickými a biologickými pochodmi a potrebami.

Pod osobnosťou na tomto mieste rozumiem tie mravne vyspelé, kultúrne a spoločensky uvedomé a kultivované postavy ľudských dejín, ktoré pozorne naslúchajú davu a ktorých aura dokáže nielen osvietiť mysle miliónov, ale aj vyburcovať zástupy ľudí k neobvyklým činom; sú to tí vyvolení, ktorí prostredníctvom svojej charizmy ovplyvňujú a formujú celé generácie, spoločenstvá, národy.

Osobnosťou sa nerodíme, stávame sa ňou. Nie každému je však dané, aby sa stal známou, významnou, svojou vlastnou dobou a jej spoločnosťou uznávanou, uctievanou osobnosťou.

Formovanie našej osobnosti ako jedinečnej bytosti je celoživotný, nikdy neutíchajúci proces. Dôležitú úlohu tu zohráva rodina, škola, inštitúcie, priatelia, spolupracovníci, ale aj ľudia, ktorých vnímame ako authority. Tvaruje nás kultúrno-spoločenské prostredie a celková atmosféra doby. Prechádzame procesmi socializácie, enkulturácie a inkulturácie. Osvojujeme si pravidlá, normy, tradície, stereotypy a konvencie, modely, vzorce a šablóny spoločnosti, ktorej sme členmi; ctíme si (no neraz aj spochybňujeme) jej hodnoty, etické kódexy a mravné princípy; viac či menej sa prispôsobujeme módnym trendom, výzvam a očakávaniam našej doby. Vplývajú na nás domáce i svetové authority, vyberáme si z nich svoje vlastné vzory. Zocelujú nás prírodnoklimatické podmienky, naše geografické a životné prostredie. Svoje stopy na nás zanecháva genius loci, ale aj každý kút sveta, ktorý sme niekedy navštívili. Svoju vlastnú bytosť však v konečnom dôsledku kreujeme my sami, a to predovšetkým prostredníctvom sebavzdelávania a samoštúdia.

Osobnosť, jeho kult a historická doba

Každá doba má svoje výnimočné osobnosti. Ich dejinotvorný a kultúrno-spoločenský význam sa nasledujúcimi generáciami a celými národnými spoločenstvami síce dá spochybníť, no ich „dejinotvorný“ význam je nepopierateľný. Boli (a stále sú) to tí jednotlivci, ktorým za mnoho vdáčíme a ktorí nás svojím príkladom oslovujú a nadchýňajú. Osobnosti zohrávajú dôležitú úlohu v každej dobe. Sú nám príkladom, vzorom. Inšpirujú a motivujú nás. Dodávajú nám odvahu a energiu podstúpiť i zdanlivo vopred prehraté boje dúfajúc a veriac v konečné víťazstvo. Sú to naši hrdinovia, k odkazom ktorých sa hrdo hlásime. No história nám dokazuje, že v ringu, v ktorom sa súperí o titul *autorita* nie vždy vyhráva ten „správny“ bojovník. Dôležitú úlohu tu

zohráva pestovanie kultu osobnosti, ktorý osobe, na ktorú sa vzťahuje, a priori dáva rozličné, neraz aj neprekonateľné výhody. Slepá poslušnosť voči týmto tiež autoritám sa spravidla zakladá na ich mystifikácii a nekritickom uctievaní. Často sú to svätuškári, ktorých nekalé praktiky sa skôr či neskôr odhalia. No v čase ich kultu boj proti nim pripomína súboj dona Quijote de la Mancha s veterným mlynmi. Ale aj vrtule veterných mlynov raz ustanú. Stačí, že prestanú duť „čudné vetry“. Z aspektu spoločenského rozvoja predstavuje kult osobnosti ten negatívny článok, ktorý je potrebné čo najskôr eliminovať.

Žiaľ, popri úspešných hrdinoch sa v ľudských dejinách z času na čas objavujú aj neúspešní reformátori, zatracovaní umelci, nepochopení géniovia a vedci, akýsi *podivíni*, ktorých v roli outsiderov ich spoločnosť v lepšom prípade ignorovala, no oveľa častejšie diskriminovala, prenasledovala, internovala, až fyzicky likvidovala. V tomto kontexte je potrebné si uvedomiť, že nie každé spoločenstvo je schopné pochopiť myšlienky a dielo „ducha svojej doby“ predbiehajúceho výnimočného človeka. Satisfakciou nepochopených predčasne „zrelých“ osobností je ich obdiv a uznanie nasledujúcimi generáciami. Do pozície outsidera môže sklznúť aj predtým uznávaná osobnosť, ktorá sa z nejakého dôvodu „odpratala“ na smetisko dejín. Na periférii spoločenského záujmu sa najčastejšie ocitajú bývalé authority, ktoré zbavené svojho honoru a po strate svojej kultúrno-spoločenskej prestíže prestali byť pre ich vlastnú spoločnosť dôležité a ktoré sa z uznávaných vzorov a oslavovaných hrdinov pretransformovali na antivzory a antihrdinov. Paradoxne, outsider, ktorý je stelesneným akéhosi „dobového odpadlíka“, sa v očiach nasledujúcich generácií môže stať znovu nositeľom pozitívnych ideí a symbolom „reinkarnovaných“ hodnôt.

Pracovná pozícia „kultúrno-výchovný pracovník“ – vs. kultúrny andragóg

Korene osvetovej práce siahajú do hlbšej minulosti. „Šíriť osvetu“ bolo výsadou vzdelaných a kultivovaných ľudí, ktorým osud ich národa nebol ľahostajný. Boli to väčšinou kňazi a učenci (lekári, právnici, učitelia a pod.), ktorí si popri svojej profesii za cieľ svojich národno-buditeľských aktivít stanovili pozdvihnutie často zámerne zanedbávaného, no o to ľahšie manipulovateľného obyčajného ľudu. Postupom času vznikla potreba pripraviť erudovaných odborníkov, ktorí by sa edukácii širokých mas venovali na úrovni profesionálov. Medzi týchto profesionálov zaradujeme aj andragógov.

Podľa platnej klasifikácie profesií odbornú činnosť súvisiacu s edukáciou celej populácie prostredníctvom kultúrno-umeleckých a kultúrno-spoločenských aktivít vykonáva kultúrno-výchovný pracovník, ktorého v tomto príspevku kvôli zvýrazneniu skutočnosti, že ide o absolventa andragogiky (a nie napríklad kulturológie či estetickej výchovy) uvádzam aj ako kultúrny andragóg.

V kontexte s profesiou kultúrno-výchovný pracovník (kultúrny andragóg) považujem za dôležité poznamenať, že je stále živý názor, podľa ktorého prvoradou úlohou andragóga je dohliadať na profesijný rast dospelého človeka. Z tohto dôvodu by sa andragóg mal koncentrovať na permanentnú starostlivosť zamestnancov, podporovať ich ďalšie vzdelávanie (aj s cieľom ich uplatnenia sa na pracovnom trhu), koordinovať a sledovať ich profesionálny život a manažovať ich osobnostný rast. (Tento názor je umocňovaný aj zvýšeným záujmom študentov andragogiky práve o oblasť profesijnej andragogiky.) No povolanie andragóg v sebe skrýva oveľa širší potenciál. Je to pestrá škála aktivít, ktorým sa však v intenciách tohto príspevku nie je možné venovať. Faktom však je, že absolventi andragogiky preferujú oblasť tzv. profesijnej andragogiky a najmenej sa angažujú v oblasti kultúrno-osvetovej práce. Pri tejto konštatácii sa opieram nielen o výsledky prieskumu, realizovaného pracovníkmi Katedry andragogiky Filozofickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave ešte na konci 90-tych rokov minulého storočia, ktoré jednoznačne potvrdili, že len hŕstka andragógov pracuje v oblasti kultúry, ale aj o svoje vlastné skúsenosti (ako učiteľky, vyučujúcej disciplíny bloku *Kultúrna andragogika*). Pretrvávajúci nezáujem absolventov andragogiky o profesiu s názvom „kultúrno-výchovný pracovník“ má viacero príčin. Za elementárnu možno považovať nízku spoločenskú prestíž, spochybňovanie kredibility a finančné nedocenenie často aj cez víkend pracovne vyťažovaných kultúrno-výchovných pracovníkov. Ďalšou príčinou je nestotožnenie sa študentov andragogiky s činnosťami, vykonávanými v kultúrno-výchovných inštitúciách a zariadeniach. Ich odmietavý postoj voči „osvete“ úzko korešponduje s mnohými predsudkami a stereotypmi. Navyše rozšírený je aj názor, podľa ktorého osvetová práca úzko súvisí s ideológiou spoločnosti, v ktorej sa vykonáva a ktorej princípy vytvárajú – tým pádom aj určujú – jej ideový rozmer. Iná mylná predstava o kultúrno-výchovnej práci sa opiera o presvedčenie, že táto pozostáva predovšetkým z poskytovania, resp. prepožičiavania priestorov kultúrno-výchovných stánkov (napr. domov kultúry) a zariadení, určených na kultúrno-umelecké vyžitie a voľnočasové aktivity obyvateľstva. V neposlednom rade medzi „strašiakov“ kultúrno-výchovnej práce patrí *redukcia* – akési zúženie či oklieštenie profesijných kompetencií

kultúrno-výchovných pracovníkov (a teda aj kultúrnych andragógov) na aktivity, ktoré nevyžadujú žiadnu osobitú profiláciu (napr. zabezpečovanie lektorov záujmového vzdelávania, zháňanie sponzorov kultúrno-výchovných podujatí, animátorov kultúry a iných odborníkov z kultúrno-umeleckej oblasti a verejno-prospešnej činnosti s cieľom ich zapájania do kultúrno-umeleckých a charitatívnych aktivít). Iní kultúrno-výchovnú činnosť stotožňujú so sprostredkovaním služieb súvisiacich s kultúrno-spoločenským životom miestnej populácie (prevádzkovanie klubov, telocviční, knižníc, kinosál a pod.) bez možnosti naplno rozvinúť, preukázať a uplatniť svoj vlastný tvorivý potenciál.

Osobnosť a morálny profil kultúrneho andragóga

Ako každá profesia, aj kultúrno-výchovná práca vyžaduje odborne podkutých, morálne vyspelých erudovaných pracovníkov, schopných čeliť výzvam a požiadavkám dneška. Signifikantným znakom našej éry je multikulturalizmus. Sme svedkami a priamymi účastníkmi prerodu tradičných národných štátov na globalizovanú postmodernú spoločnosť. V ostatnom čase sa v súvisi s kultúrnym pluralizmom (aj ako výsledku zvýšenej migrácie niektorých etnických a kultúrno-spoločenských skupín) osobitá pozornosť venuje najmä dodržiavaniu zásad egalitárstva. Dôkazom tejto skutočnosti je aj antidiskriminačný zákon, ktorý svetlo sveta uzrel v roku 2004 a ktorý od času svojho vzniku bol už viackrát novelizovaný (naposledy v roku 2015). Ak sa hlásime k hodnotám súčasnej postmodernej spoločnosti, musíme sa vedieť vysporiadať i s jej negatívami, akými sú napríklad svetová globalizácia či nevídaná intenzívna masová migrácia obyvateľstva a narastajúci extrémizmus. No nielen z tohto dôvodu sa akcentuje morálno-etická vyspelosť odborníkov hlavne v tých profesiách, v ktorých gro pracovnej činnosti pozostáva z práce s ľuďmi. (Navyše v prípade kultúrnych andragógov/kultúrno-výchovných pracovníkov v značnej miere ide aj o kreovanie medzil'udských vzťahov a formovanie postojov obyvateľstva k veciam verejným a celospoločenským.)

Etický kódex

O vymedzenie všeobecných morálnych kánonov, o spísanie univerzálne platných princípov a zákonov etiky a mravnosti sa usilovali už antickí filozofi. No ako na to poukazuje aj Ján Komorovský „všetko zahrňujúci kódex ako písaný súbor mravných noriem vlastne neexistuje. Pokusy o jeho vytvorenie... sa neuskutočnili z celkom jednoduchého dôvodu, že sformulovať raz a navždy platné pravidlá morálky a navyše pre všetky životné situácie je prakticky nemožné. Preto o morálnom kódexe môžeme hovoriť len konvenčne, ako o nepísanom súbore mravných noriem, obsah a rozsah ktorého je podmienený historicky a spoločensky.“ (Komorovský, 1999, s. 42.)

Emil Višňovský pri svojich úvahách o normách sa pýta: „Čo sú teda normy a odkiaľ sa berú? Norma (z lat.) je jednoducho «miera», «meradlo». Ľudia dávno dospeli skúsenosťou i rozumom k tomu, že «všetko musí mať svoju mieru», čo vyjadrovali pojmom «zákon». Višňovský ďalej poukazuje na to, že antickí filozofi – sofisti – rozlišovali medzi prírodnými zákonmi a normami - zákonmi v ľudskej spoločnosti a kultúre, ktoré vytvoril človek. (Višňovský, 2010, s. 143.)

Etika – ako esenciálna súčasť filozofie, z ktorej sa vyčlenili moderné humánne a spoločenské vedy – by mala byť v centre pozornosti nielen filozofov (Platón, Aristoteles, Montesquieu, B. Spinoza, Voltaire, J. J. Rousseau, I. Kant, L. Feuerbach), sociológov (A. Comte, P. Sorokin, P. L. Berger,), psychológov (S. Freud, C.G. Jung, E. Fromm, historikov (J. Huizinga, B. Croce), etnológov, kultúrnych antropológov, kulturoológov, politológov, teológov, ale aj všetkých tých, ktorí sa zaoberajú ľudskou spoločnosťou, jej stavom, zákonitosťami a pravidlami jej fungovania, napredovania a pod. O nevyhnutnosti skúmať kultúrno-spoločenské prostredia ľudského pokolenia, o potrebe analyzovať všetky oblasti fungovania rozličných spoločností nás presviedča aj celý rad aktivít, súvisiacich s kultiváciou a edukáciou širokých mas.

Albert Schweitzer vo svojich úvahách o kultúre a etike úpadok kultúrnych ideálov dáva do súvisu s nezáujmom filozofov o kultúru: „Filozofia tak málo filozfovala o kultúre, že ani nespozorovala, ako ona sama a doba spolu s ňou sa stáva čoraz väčšmi nekultúrnou. V hodine nebezpečenstva zaspal strážca, ktorý mal nad nami bdieť. Tak došlo k tomu, že sme nebojovali o našu kultúru.“ (Schweitzer, 1986, s. 19.) Z uvedeného citátu je jasné, že Schweitzer kultúru spoločnosti dáva do korelácie s jej etikou. Jedno implikuje druhé.

Robert Lawless korene našich morálno-etických postojov vidí v modeloch kultúry. Zatiaľ čo ľudové modely predstavujú komplex vlastnou spoločnosťou a jej kultúrou po stáročia kreovaných, stabilizovaných a akceptovaných vzorcov správania sa v bežných situáciách, lebo ich „...užívame jako vodičko v bežných každodenných záležitostech...“ (Lawless, 1996, s.12), analytické modely majú nadnárodný charakter, totiž „... vylučujú etnocentrismus tím, že se vyhýbají jedné společnosti nebo jedného lidového modelu. Reprezentují chování, struktury, organizace lidí všech zemí a všech dob“ (Lawless, 1996, s. 22). Analytické modely teda plnia funkciu etických princípov, ktorými by sme sa mali riadiť i v profesionálnom živote.

Každé spoločenstvo, každá kultúrno-spoločenská skupina, sociálna skupina, subkultúra a každá korporácia si vytvára svoj mravno-etický dokument, v ktorom deklaruje svoje postoje, mravné hodnoty, normy a ideály, teda svoj etický kódex. Etický kódex predstavuje komplex tých morálno-etických ideálov, noriem a princípov, ktoré sú pre danú spoločnosť/societu určené, v istých situáciách a súvislostiach povinné, resp. záväzné. Prostredníctvom etického kódexu, ktorý by mal zohľadňovať aj špecifiká a potreby society, pre ktorú bol ustanovený, sa usmerňuje nielen správanie sa člena tejto spoločnosti, ale sa aj vnáša etika do každodenného života. Mal by byť verejne prístupný, zrozumiteľný a jeho dodržiavanie kontrolovateľný.

Požiadavky na osobnostnú výbavu kultúrno-výchovného pracovníka/kultúrneho andragóga z aspektu profesijnej etiky

Niet pochýb o tom, že kultúra je odrazom i služobníčkou dobovej ideológie. Často práve kultúre „vd'áčime“ za legalizovanie z mravného aspektu mnohých sporných hodnôt, noriem a praktík totalitných vlád. No kultúra je aj zrkadlom, ktoré nám odhalí lož a nenávisť v jej čírej nahote; je tým „bičom, ktorý umlčí slová nenávisti ešte pred ich hlasným vyslovením. Aj z uvedených dôvodov by mali v oblasti kultúrno-spoločenskej, kultúrno-umeleckej a kultúrno-výchovnej činnosti pôsobiť iba morálne vyspelí a profesijne vyzretí jedinci.

Na osobnosť kultúrno-výchovného pracovníka/kultúrneho andragóga možno nazerať z dvoch rovín. Prvú rovínu predstavuje jeho morálno-etický profil – jeho „mravná výbava“, druhú rovínu tvoria jeho pracovné schopnosti a predispozície, potrebné na zvládnutie nárokov, kladených na konkrétnu pracovnú činnosť. Mravnú stránku reprezentujú povahovo-charakterové vlastnosti, celkové postoje k univerzálnym hodnotám, normám a ideám. V tejto rovine môžeme hovoriť aj o emociálnej inteligencii.

Pracovní, resp. odborně-tvorivou oblast zastupují profesijné kompetence: vzdělanost, schopnost manažovat, abstrahovat či imaginovat, kreativita, invence.

V době kulturněho pluralizmu a liberalizmu jedním z největších přeškrků proti ľudskosti, jedním z závažných morálních defektů osobnosti, je intolerance inakosti. Narastající extrémizmus je toho dostatečným důkazem. No nie len z tohto dôvodu je potrebné všetky formy etnickej, rasovej, náboženskej, politickej či názorovej intolerance, ako aj všetkých prejavov diskriminácie a rodovej nerovnosti od ich prvých symptómov vykoreniť. Zbaviť spoločnosť jej eticky nezrelých parazitů však vyžaduje takých profesionálov, ktorí sami nepodliehajú štvúcim, neznášanlivost rozšievajúcim ideológiám. Za morálny nedostatok, a teda aj za prejav neprofesionality, je potrebné považovať i rozmáhajúcu sa korupciu, kvôli ktorej je naša spoločnosť aj v zahraničí často kritizovaná. Korupcia totiž nie je „len“ branie peňazí a podplatenosť. Korupcia je aj uprednostňovanie záujmov blízkych ľudí na úkor iných, preferovanie jednej politickej strany, manipulácia výsledkov výberových konaní, neobjektívne posudzovanie projektů, ignorovanie požiadaviek minorít a pod.

Pri posudzovaní osobnostných črt kulturně-výchovného pracovníka, a teda aj kulturněho andragóga pôsobiaceho v multikulturnom priestore, za nedostatok odbornej pripravenosti možno považovať absenciu interkulturně kompetentnosti, ktorú dvojica autoriek článku pod názvom Interkulturně kompetentnosť – integrálna súčasť kľúčových kompetentností moderněho manažera Viktória Ali Taha a Martina Ferencová vzťahujú na „schopnosť myslieť a jednať vhodnými spôsobmi pri interakciách s ľuďmi z iných kultúr.“ (2014, s.19.) Ide tu o nový fenomén, ktorý súvisí s akulturáciou, interkulturnou komunikáciou a kulturnou divergenciou. Podľa tejto dvojice dôležitú úlohu tu zohráva interkulturně senzibilita – prežívanie kulturných rozdielů.

Na eticko-morálne postoje zamestnanců má vplyv aj stres, pracovné ustrnutie, kulturně-spoločenské tenzie, nedostatok motivácie, pocit nedocenenia, frustrácie. Naše pracovné výkony ovplyvňuje monotónnosť, nedostatok spoločenskěho uznania, malá sebaúcta, ale aj spokojnosť so sebou samým/samou alebo preceňovanie svojich vlastných schopností.

Na opačnej strane často prehládame spontánnosť, originalitu. Vyhýbame sa nepříjemným konfrontáciám názorů, postojů. Práca s ľuďmi a pre ľudí však nepozná voľný čas. A ani žiadnu výhovorku. Musíme sa jej oddať, venovať naplno, bez nároku na uznanie či obdiv. V tomto tkvie jej krása, toto sú korene jej príkoria. Slúžiť poctivo,

s úctou a s čo najväčšou profesionalitou ľudu. Toto by malo byť naším poslaním. Nič viac, a nič menej.

Literatúra:

- ALI TAHA, V. – FERENCOVÁ, M. 2014. Interkultúrna kompetentnosť – integrálna súčasť kľúčových kompetencií moderného manažéra. In *Manažment podnikania a vecí verejných*. Roč. IX., č. 24, 2014.
- ECO, U, 2013. *Vyrobiť si nepriateľa a iné príležitostné písanky*. Bratislava: SLOVART, 2013. 239 s. ISBN 978-80-556-0436-7.
- KOMOROVSKÝ, J. 1999. *Mravný poriadok a jeho náboženská sankcia*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 1999. 212 s. ISBN 80-223-1388-2.
- LAWLESS, R. 1996. *Co je to KULTURA*. Olomouc: Votobia, 1996. 186 s. ISBN 80-7198-106-0.
- SCHWEITZER, A. 1986. *Kultúra a etika*. Bratislava: Slovenský spisovateľ, 1986. 424 s. ISBN 12-72-079-86.
- VIŠŇOVSKÝ, E. 2010. *Človek by mal žiť v záhrade*. Bratislava: Kalligram, 2010.. 240 s. ISBN 978-80-8101-269-3.

Kontakt:

PhDr. Eva Denciová, PhD.

Katedra andragogiky Filozofickej fakulty UK v Bratislave

Gondova 2, P.O. BOX 32

814 99 Bratislava

E – mail: eva.denci@gmail.com

INŠTITUCIONÁLNE PROSTREDIE KULTÚRY – ETICKÉ ASPEKTY KULTÚRNO-ANDRAGOGICKÉHO PÔSOBENIA

Miroslav Krystoň – Veronika Prokešová

ÚVOD

Význam vzdelávania a učenia (sa) dospelých neustále rastie a to tak vo vzťahu k celospoločenskému rozvoju, ako aj vo vzťahu k zvyšovaniu kvality života jednotlivcov. So zvyšujúcim sa počtom možností vzdelávania a príležitostí k učeniu (sa) sa prirodzene dostávame aj k otázkam potreby zvyšovania kvality realizovaných aktivít a podujatí. V tejto súvislosti sa do centra pozornosti dostávajú otázky súvisiace s činnosťou inštitúcií, v ktorých sa realizujú najmä organizované formy vzdelávania dospelých.

Inštitúcie v oblasti edukácie dospelých predstavujú živý, vo všeobecnosti dynamický systém reagujúci na rozličné (vonkajšie alebo vnútorné) podnety, na meniace sa podmienky a požiadavky (Matulčík, Čornaničová, 2014, s. 5). Inštitúcie zamerané na kultúrno-andragogické pôsobenie majú v našich kultúrnych dejinách reálne a hlboké historické korene a tak ako v minulosti, aj v súčasnosti majú svoje významné postavenie v rámci systému edukácie dospelých. Ide o rozsiahlu sieť inštitúcií, ktorá je charakteristická svojou rozmanitosťou. Znakom, ktorý ich konceptuálne zjednocuje je snaha o edukačné zhodnocovanie voľného času dospelých. Jadro kultúrno-andragogického pôsobenia tvoria podľa R. Čornaničovej (2011, s. 39) osvetovo-vzdelávacie, kultúrno-tvorivé, kultúrno-zážitkové a iného výchovno-kultivačné aktivity zamerané na osobnostný rozvoj človeka v jeho voľnom čase a v mimopracovných rolách, na rôzne záujmové cieľové skupiny, na miestnu, regionálnu, národnú a celoštátnu kultúru a kultúrno-osvetovú činnosť a na široký kultúrno-výchovný aspekt rozvoja spoločnosti. Kultúrno-osvetové aktivity sú zároveň súčasťou „agogickej“ podpory celoživotnej kultivácie človeka, chápanej ako zámerná pedagogická, andragogická a geragogická podpora rozvoja osobnostných potenciálov človeka.

Kultúrna andragogika v uvedenom zmysle skúma kultúrno-výchovnú činnosť v troch základných rovinách:

a) z aspektu kultivácie osobnosti ako univerzálnej ľudskej bytosti.

Kultúrno-výchovná činnosť je súčasťou všeobecnej výchovy človeka orientovanej na rozvoj osobnosti. Podporuje adaptáciu dospelého na meniace sa sociálne a kultúrne podmienky, dotváranie jeho osobnosti a hodnotovej orientácie človeka. Svojím zameraním na rôznorodé oblasti kultúry kultúrno-výchovná činnosť dopĺňa šírku edukačného záberu školského a ďalšieho odborného vzdelávania, získavaného primárne v školských a mimoškolských vzdelávacích zariadeniach.

b) z aspektu sprostredkovania spoločenských kultúrnych hodnôt špecifickou profesijnou inštitucionalizovanou kultúrno-výchovnou činnosťou.

Ide tu o vytvorenie spoločenských podmienok pre dostupnosť kultúrnych hodnôt a pre participáciu človeka na kultúrnych procesoch. Týka sa to tak jednotlivca, ako aj miestnej komunity alebo inak vymedzenej cieľovej skupiny.

c) z aspektu aktívnej participácie človeka na spoločenských a kultúrnych procesoch.

Kultúrno-výchovná činnosť predstavuje formu záujmovej (neprofesijnej) voľnočasovej participácie širokého spektra populácie (jednotlivca, cieľovej skupiny, miestnej komunity) na týchto procesoch. Z voľnočasového aspektu kultúrno-výchovnej činnosti vyplýva spätosť s dobrovoľnosťou, záujmom a tvorivou aktivitou účastníkov ako jej imanentnými atribútmi (Čornaničová, 1999, s. 57-58).

Záujmové vzdelávanie dospelých a občianske vzdelávanie dospelých, ktoré tvoria jadro kultúrno-andragogického pôsobenia majú v uvedených súvislostiach osobité postavenie. Práve tieto dve oblasti vzdelávania dospelých neustále posúvajú obsahové hranice kultúrno-osvetovej činnosti do nových dimenzií. Okrem skôr ukotvených tematických okruhov typu: zdravotná výchova, umelecká tvorba, história, etnografia, technické či pestovateľské práce sa postupne etablovali aj nové témy obsahovo zamerané, napr. na oblasť cudzích jazykov, informačno-komunikačných technológií, zdravého životného štýlu, občianskych spôsobilostí a pod. (Kryštoň, 2011, s. 49).

To čo spája záujmové vzdelávanie dospelých a občianske vzdelávanie dospelých, a vôbec kultúrno-výchovné pôsobenie na dospelého človeka je práve už spomínaná snaha o edukačné zhodnocovanie jeho voľného času. Inštitúcie a organizácie realizujúce kultúrno-výchovné aktivity a podujatia vo voľnom čase stoja tak aj pred otázkou, akým spôsobom motivovať dospelých vo voľnom čase práve k edukačným aktivitám? Voľný čas, ako fenomén života človeka síce existoval vo všetkých etapách vývoja ľudskej

spoločnosti, no ako konštatuje M. Krystoň (2011, s. 9-10) v historickom vývoji bol rozsah voľného času i obsah voľnočasových aktivít determinovaný súborom rôznych činiteľov (ako napr. charakter sociálno-ekonomických vzťahov typický pre danú spoločnosť, kultúrna úroveň spoločnosti a pod.). Význam a teda aj spôsob vnímania voľného času sa v priebehu jednotlivých etáp vývoja spoločnosti postupne menil. Explicitným znakom tejto vývojovej dynamiky je, z pohľadu teórie voľného času bázická, identifikácia a analýza jeho funkcií.

Medzi tzv. klasické interpretácie funkcií voľného času patrí ich vymedzenie J. Dumazedierom, ktorý rozlišuje tri základné funkcie voľného času: oddych, zábava a rozvoj človeka. Rozvoj človeka a sebarealizácia patria pritom aj k základným charakteristikám záujmového a občianskeho vzdelávania dospelých. No v súvislosti s ďalšími spoločnými menovateľmi uvedených oblastí vzdelávania dospelých, ako aj samotnej oblasti voľného času – konkrétne s dobrovoľnosťou a slobodou výberu – sa do popredia dostáva otázka, do akej miery majú vonkajšie subjekty (v danom prípade rôzne inštitúcie) právo zasahovať do tak „slobodnej oblasti“ akou je priestor voľného času dospelého človeka? Možno zísť ešte ďalej a pýtať sa, možno až provokatívne, slovami I. Chorváta (2011, s. 10): „Má vôbec význam snažiť sa o vedecké skúmanie voľného času, keď je možné, že takéto poznanie bude potom viesť k verejným a organizačným zásahom do sfér, ktoré by v ideálnom prípade mali ostať súkromné a neorganizované?“

Aká je teda „akceptovateľná“ miera intervenčných zásahov do sféry voľného času dospelého jednotlivca zo strany inštitúcií a organizácií, ktoré realizujú aktivity a podujatia kultúrno-andragogického pôsobenia? V prípade, že pripustíme (opierajúc sa napríklad o historický vývoj), že takéto aktivity sú nie len možné, ale aj sociálne žiaduce, akcentujeme tým aj etický rozmer pôsobenia predmetného inštitucionálneho prostredia. V podobnom duchu L. Kesner (2005, s. 14) uvažuje o tzv. etickej povinnosti kultúrnej organizácie v zmysle zabezpečenia prístupu k hodnotám, ktoré uchováva, ale taktiež v zmysle sústavného vytvárania predpokladov pre to, aby každý člen spoločnosti mohol na základe svojej slobodnej úvahy a rozhodnutia na kultúre participovať a využívať ju k svojmu obohateniu a rozvoju. Verejný záujem v oblasti kultúry a predpoklad dostupnosti kultúry (z lokálneho, ale aj ekonomického hľadiska) pre rôzne cieľové skupiny tak predstavujú základné východiskové témy vo vzťahu k pochopeniu špecifik kultúrno-andragogického pôsobenia na úrovni inštitucionálneho zabezpečenia.

Vychádzať tak možno zo skutočnosti, že inštitúcie v oblasti kultúrno-andragogického pôsobenia, ako také sú morálne zaviazané rešpektovať najvyššie etické štandardy – to jest správať sa morálne. Na druhej strane na etiku možno nazerať aj ako na súčasť spoločensky zodpovedného podnikania a etický rozmer tým, okrem iného, zvyšuje aj spoločenskú prestíž inštitúcie, resp. organizácie. Etické správanie inštitúcie rovnako prispieva k zvyšovaniu kvality jednotlivých procesov v inštitúcií, a to nielen v personálnej rovine.

V uvedených súvislostiach sa v ďalšom texte zameriame na inštitucionálnu rovinu kultúrno-andragogického pôsobenia práve v kontexte etických aspektov. Predmetom nášho záujmu sú inštitúcie, ktoré sa v rámci svojej činnosti orientujú na kultúrno-výchovnú činnosť, kultúrno-osvetovú činnosť, záujmové vzdelávanie a občianske vzdelávanie dospelých. Ukotvenie aktivít a podujatí spadajúcich do oblasti kultúrno-andragogického pôsobenia môže byť v rámci rezortnej pôsobnosti rôzne (napr. v rámci štátnej kultúrnej politiky, či vzdelávacej politiky) a to sa odzrkadľuje aj na už spomínanej rozmanitosti tohto typu inštitucionálneho prostredia. Nehovoriac o možných prienikoch, napr. v kontexte sociálno-andragogického pôsobenia, v rámci ktorého tiež uvažujeme, napr. o význame záujmového vzdelávania dospelých pri práci s rizikovými skupinami. Význam kultúrnych inštitúcií v rámci rozvoja edukácie dospelých na našom území je nespochybniteľný a ich potenciál v rámci ďalšieho rozvoja tohto systému je stále výraznejší.

Zo sektorového hľadiska v centre našej pozornosti stoja inštitúcie, resp. organizácie verejného sektora (národné, regionálne, obecné), ale aj tzv. neverejné inštitúcie, resp. organizácie (podnikateľské, neziskové, cirkevné). Z hľadiska zamerania obsahu ich činnosti môže ísť o inštitúcie, ktoré majú v centre svojej činnosti široko chápanú kultúrno-osvetovú činnosť a realizujú jadro kultúrno-osvetovej činnosti (ako napr. Národné osvetové centrum, regionálne osvetové strediská, domy kultúry, kultúrno-spoločenské centrá a pod.). Druhý typ inštitúcií predstavujú tie, ktoré sú obsahovo špecializované. Ide o špecializované kultúrno-výchovné zariadenia, akými sú knižnice, kiná, divadlá, galérie, múzeá, hvezdárne, zoologické záhrady, arboréta a pod. Tretiu kategóriu inštitúcií predstavujú tie, ktorých základné zameranie je mimo kultúrno-výchovnej oblasti (ich ťažisko činnosti môže byť, napr. v sfére profesionálnej tvorby a ochrany kultúrno-umeleckých hodnôt, zábavy, rekreácie a pod. (podrobnejšie viď napr: Čornaničová, 2005, Čornaničová 2007, Krystoň, 2011, Chomová, 2011, Kupcová, 2014).

1 ŠPECIFIKÁ INŠTITUCIONÁLNEHO PROSTREDIA V OBLASTI KULTÚRY

Jedným z aktuálnych trendov v oblasti inštitucionalizácie kultúry je snaha o reflexiu predmetu činnosti a úloh jednotlivých inštitúcií, v ktorých sa kultúrne, a teda aj kultúrno-výchovné aktivity realizujú. Postupne sa mení rola týchto inštitúcií a stále významnejším aspektom ich činnosti sa stávajú edukačné aktivity, vrátane edukácie dospelých. Netýka sa to len polyfunkčných kultúrno-osvetových zariadení (napr. regionálnych osvetových stredísk), ale aj múzeí, galérií, zoologických záhrad, hviezdární, či knižníc. Typickým príkladom sú knižnice, ktoré sa postupne, aj v podmienkach Slovenskej republiky, transformujú na moderné vzdelávacie centrá, čo je plne v súlade s modernými trendmi uplatňujúcimi sa aj v zahraničí. Vzdelávanie sa tak v mnohých kultúrnych inštitúciách stáva jednou z centrálnych činností. Zameranie edukačných aktivít aj na dospelú populáciu je potrebné vnímať aj ako spôsob rozšírenia klientely, resp. cieľových skupín, na ktoré sú aktivity jednotlivých inštitúcií zamerané. Ak vychádzame z koncepcných, resp. ideovo-obsahových nástrojov štátnej kultúrnej politiky, tak vo viacerých aktuálnych materiáloch (napr. Stratégia rozvoja kultúry Slovenskej republiky na roky 2014-2020) sa zdôrazňuje potreba zvýšenia počtu návštevníkov, teda potreba zvýšenia účasti ľudí na kultúre a celoživotné vzdelávanie je jednou z ciest, ktorou sa majú ďalej uberať mnohé kultúrne inštitúcie. Samozrejme je to jeden z nástrojov, rovnako je pozornosť zameraná aj na problematiku využívania moderných technológií pri prezentácii kultúrneho dedičstva, aktívneho zapájania ľudí z lokality, na potrebu vytvárania lokálnych komunít ako stálych návštevníkov a neustálu prácu s nimi a pod.

Možno len súhlasiť s dávnejším konštatovaním V. Jůvu (1986), podľa ktorého by mali byť kultúrne inštitúcie miestom hlbokých a pútavých zážitkov, a navyše doplniť, že v súčasnosti by tieto inštitúcie mali:

- obohacovať poznanie ľudí a citové prežívanie,
- stimulovať záujmy,
- uspokojovať potreby (osobitné postavenie majú vzdelávacie potreby)
- formovať vzťah k miestnej a regionálnej kultúre,
- podporovať kultúrnu kontinuitu, ako základný predpoklad zachovania kultúry.

Opatrenia, ktoré by prispeli k zvýšeniu počtu návštevníkov v oblasti kultúry nie sú len našim národným špecifikom. Rezonujú aj na nadnárodnej úrovni. V priestore Európskej únie k aktuálnym témam patrí napr. zabezpečovanie lepšieho prístupu ku

kultúre (skúmajú sa podmienky účasti na kultúre, nielen v zmysle finančnej, či lokálnej dostupnosti, ale vôbec aj z hľadiska zvýšenia atraktivity kultúrnych inštitúcií a ich činnosti – v centre záujmu je rovnako aj potreba širšej aktívnej participácie na kultúre). V tomto kontexte je vysoko aktuálnou témou nielen otázka spôsobu prezentácie či prijímania kultúrnych hodnôt, ale aj otázka spolupodieľania sa na tvorbe kultúrnych hodnôt.

Kultúrne inštitúcie majú potenciál ovplyvniť verejnosť so silným odkazom na potrebu individuálnej a komunitnej akcie. Ich potenciál spočíva v sile a v intenzite zážitkov, resp. skúseností, ktoré si ľudia so sebou odnášajú po ich návšteve. Inštitúcie sprostredkujú kontakt s kultúrou a hodnotami (axiologický rozmer ich činnosti), nezriedka s reálnym objektom a aj vzdelávanie v týchto inštitúciách je častokrát objektové – zážitkové, skúsenostné. Ide o vzdelávanie, ktoré vedie k personálnemu obohateniu. Tu je však na mieste otázka, akú skúsenosť s kultúrou by mali sprostredkovať? Ich úlohou je sprostredkovať kontakt s kultúrou takým spôsobom, aby získaný zážitok, resp. skúsenosť podporovala pozitívny vzťah ľudí ku kultúre (kultúrnemu dedičstvu) viedla ich k podpore zachovávanía kultúrnej kontinuity, ako základného predpokladu ďalšieho rozvoja kultúry a spoločnosti ako takej vôbec.

Samostatnú oblasť tvorí rovnako aj problematika verejného záujmu v oblasti kultúry, ktorá nie je predmetom len národných diskusií. V centre záujmu je otázka toho čo všetko patrí pod verejný záujem v oblasti kultúry a akým spôsobom by sa mali v tomto kontexte správať subjekty v oblasti kultúry, ktorých sa to týka. Ako by sa mala správať kultúrna inštitúcia, aké sú jej spoločenské záväzky? Osobitou témou je rovnako otázka morálnych záväzkov kultúrnych inštitúcií voči spoločnosti.

To sú len niektoré z aktuálnych tém a zároveň prienikov, ktoré spájajú činnosť jednotlivých inštitúcií v oblasti kultúry a špecifického kultúrno-andragogického prostredia. Ich jednoduchá obsahová analýza vcelku jasne dokumentuje, že etické otázky sú v nich zreteľne explicitne vyjadrené, alebo implicitne zakódované.

2 ETICKÉ ŠTANDARDY V KULTÚRNO-VÝCHOVNÝCH INŠTITÚCIÁCH

V súvislosti so zameraním nášho textu bude v jeho druhej časti pozornosť venovaná problematike existencie etických štandardov explicitne prezentovaných jednotlivými subjektmi podieľajúcich sa na realizácii kultúrno-výchovnej činnosti, resp. tými inštitúciami, ktoré tieto subjekty organizačne zastrešujú alebo združujú.

Etické štandardy majú rôznu formalizovanú podobu. V podmienkach konkrétnych inštitúcií sú najčastejšie prijímané a smerom k verejnosti prezentované v podobe etických kódexov. Etické kódexy je možné klasifikovať podľa rôznych kritérií. Kľúčovým kritériom pre túto štúdiu je subjekt, inštitúcia, pre ktorú je kódex vypracovaný a ktorej členovia sa majú podľa daného kódexu správať. V rámci kultúrno-andragogického pôsobenia sa budeme vo vzťahu k profesijným etickým kódexom zameriavať predovšetkým na prácu kultúrno-osvetových a kultúrno-výchovných pracovníkov, pričom považujeme za dôležité pripomenúť, že v andragogickej praxi sa stretávame s rôznymi špecializáciami kultúrno-osvetových pracovníkov, okrem iného aj so špecializáciou kultúrny-pracovník ako lektor, kultúrny pracovník ako manažér vzdelávania dospelých a pod.

Primárnym zistením, ktoré limituje aj náš ďalší metodologický postup je skutočnosť, že na základe obsahovej analýzy relevantných dokumentov môžeme konštatovať, že v podmienkach konkrétnych obsahovo špecificky zameraných inštitúcií (špecializované kultúrno-výchovné zariadenia) nenachádzame etické kódexy spracované do podoby, ktorú analyzujeme v predchádzajúcom texte (podrobnejšie viď Prokešová, 2016). Z uvedeného dôvodu sa v tomto texte zameriame na analýzu etických štandardov tých inštitúcií, ktoré majú širšiu teritoriálnu pôsobnosť a s tým súvisiace širšie obsahové zameranie svojich aktivít. Konkrétne pôjde o inštitúcie, resp. organizácie s národnou pôsobnosťou. Samostatnú kategóriu, podľa nášho názoru, predstavujú rôzne odborné, resp. profesijné združenia a asociácie v oblasti edukácie dospelých, ktorých členmi sú aj vyššie uvedené národné inštitúcie a organizácie. Z tohto dôvodu považujeme za funkčné venovať pozornosť aj etickým štandardom týchto zastrešujúcich subjektov.

Asociácia inštitúcií vzdelávania dospelých v Slovenskej republike - AIVD

Poslaním AIVD v SR je združovanie inštitúcií a fyzických osôb, ktoré sa zaoberajú vzdelávaním dospelých a presadzovanie ich spoločných záujmov v súlade s celospoločenskými potrebami. Svojou činnosťou a realizovanými aktivitami dlhodobo prispieva k zvyšovaniu kvality vzdelávania dospelých na Slovensku. Aj v kontexte etiky vo vzdelávaní dospelých možno spomenúť napr. každoročné udeľovanie Ceny AIVD, ktoré má slovami jej prezidenta K. Šilhára (2016) ambíciu „oceniť výnimočné projekty a iniciatívy aktérov na trhu celoživotného vzdelávania – jednotlivcov, vzdelávacích inštitúcií, poradenských centier, zamestnávateľov, profesijných a odborných združení, ale aj miestnej a regionálnej samosprávy, personálnych agentúr, personálno-poradenských

spoločností, mimovládnych organizácií či médií, ktoré prispeli k budovaniu princípov celoživotného vzdelávania“. V súvislosti s etickým štandardom AIVD je potrebné konštatovať, že na jej aktuálnej webovej stránke je uvedená informácia o príprave nového etického kódexu člena AIVD v SR, pričom pôvodná verzia etického kódexu momentálne nie je k dispozícii. V snahe dodržať princípy vedeckej etiky a odbornej korektnosti možno teda v tejto chvíli vyjadriť len autorské presvedčenie, že novo pripravované znenie Etického kódexu AIVD v SR bude čo najskôr k dispozícii nie len jej členom, ale bude inšpiratívne aj pre ďalšie subjekty pôsobiace v oblasti edukácie dospelých.

V uvedenej súvislosti možno spomenúť činnosť **Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR**, ktorá z pozície najväčšieho profesného združenia v oblasti ďalšieho vzdelávania v Českej republike pripravila a zverejnila dva dokumenty, ktoré sama charakterizuje ako štandardy kvality. Konkrétne ide o „Desatero kvalitního lektora“ a „Desatero kvalitní vzdělávací instituce“. Obidva dokumenty jasným a transparentným spôsobom nastavujú parametre kvality v ďalšom vzdelávaní v Českej republike. Keďže stanovené parametre kvality ďalšieho vzdelávania v sebe zároveň odzrkadľujú a etické štandardy v oblasti edukácie dospelých (či už v inštitucionálnej, personálnej alebo procesuálnej rovine), uvádzame ich v plnom znení:

„Desatero kvalitnej vzdelávacej inštitúcie“

- 1. Kvalitná inštitúcia je v oblasti svojej odbornosti uznávanou autoritou, je strategicky riadená a stará sa o svoj neustály rozvoj.*
- 2. Dodržiava dohody, rešpektuje príslušné právne predpisy, je členom rešpektovaných profesijných združení a správa sa eticky i voči konkurencii.*
- 3. Je zákaznícky orientovaná, klient je v centre jej pozornosti.*
- 4. Dokáže nielen úspešne ponúknuť svoj produkt, ale taktiež komplexne poradiť klientovi pri jeho voľbe.*
- 5. Je schopná realizovať vzdelávanie na kľúč podľa potrieb klienta, využíva vlastné študijné materiály a didaktické pomôcky.*
- 6. Stará sa o zvyšovanie kvality svojich lektorov a ďalších spolupracovníkov.*
- 7. Realizuje vzdelávacie akcie v priestoroch, ktoré zodpovedajú hygienickým a psycho-hygienickým zásadám, dbá o zodpovedajúci komfort pri vzdelávacích podujatiach.*
- 8. Využíva moderné technológie a aplikuje aktuálne poznatky andragogiky.*
- 9. Je schopná predložiť referencie, vrátane kontaktu na referenčné osoby.*
- 10. Snaží sa nielen naplniť, ale aj prekonať očakávania svojich klientov. (AIVD v ČR).*

„Desatoro kvalitného lektora“

1. *Kvalitný lektor je vždy čestný vo vzťahu k zamestnávateľovi, objednávateľom i účastníkom vzdelávania (ku klientovi). Dodržiava etický kódex a iné dohodnuté pravidlá.*
2. *Je rešpektovanou osobnosťou, odborníkom s komplexnými a aktuálnymi poznatkami v odbore, v ktorom pôsobí.*
3. *Rád robí svoju prácu a vníma ju ako poslanie. Je ochotný, priateľský, trpezlivý a empatický. Má autoritu, povzbudzuje a vedie účastníkov, je predvídavý, kreatívny a schopný improvizácie.*
4. *Neustále aktualizuje svoje lektorské a odborné kompetencie, zúčastňuje sa na vzdelávacích a rozvojových aktivitách, študuje odborné zdroje, popri prípade sám publikuje.*
5. *Prijíma supervíziu svojej práce ako cestu ku kvalite.*
6. *Analyzuje a rešpektuje potreby klienta v rámci svojej odbornosti a úloh. Dosahuje ciele, ktoré sa zaviazal naplniť.*
7. *Dokáže klienta sprevádzať procesom prípravy, realizácie a evalvácie vzdelávacieho procesu.*
8. *Pozná širokú škálu metód a techník vzdelávania a využíva ich s ohľadom na obsah a ciele vzdelávania i cieľovú skupinu.*
9. *Je schopný tímovej spolupráce.*
10. *Svojou profesionalitou, správaním a vystupovaním šíri a podporuje dobré meno inštitúcie. (AIVD v ČR)*

Asociácia lektorov a kariérnych poradcov - ALKP

Cieľom asociácie je zvyšovanie profesijného a spoločenského statusu lektorov a kariérnych poradcov. Zároveň sa orientuje aj na zvyšovanie kvality lektorských a kariérno-poradenských služieb. Asociácia lektorov a kariérnych poradcov má na svojej webovej stránke zverejnený aj Etický kódex členov asociácie lektorov a kariérnych poradcov (dostupný na: www.alkp.sk). Účelom tohto etického kódexu je poskytnúť prehľad etických pravidiel, ktoré asociácia považuje za pravidlá svojej úspešnej činnosti. Etický kódex je rozdelený do častí, ktoré sú orientované tak na lektorskú činnosť, ako i činnosť kariérnych poradcov. Rovnako rešpektuje aj skutočnosť, že etické problémy sa vo vzdelávaní dospelých nespájajú len s priebehom realizácie vzdelávacieho procesu.

Etické dilemy môžu vznikáť už pri plánovaní vzdelávacieho podujatia, rovnako ako v jeho priebehu, či v záverečnej etape.

Asociácia kultúrno-osvetových inštitúcií - AKOI

Asociácia združuje kultúrno-osvetové inštitúcie a medzi jej hlavné činnosti možno zaradiť napr. :

- podieľanie sa na tvorbe a realizácii koncepcií v oblasti kultúry, legislatívy, strategických a rozvojových dokumentov,
- usilovanie sa o zvýšenie odbornej úrovne a zlepšenie postavenia kultúrno-osvetových inštitúcií,
- zabezpečovanie prípravy odborných podujatí orientovaných na vzdelávanie, výmeny skúseností medzi kultúrno-osvetovými inštitúciami s cieľom prispieť k profesionalizácii a rozvoju kultúrno-osvetových inštitúcií na Slovensku,
- spolupráca s profesijnými a odbornými združeniami, organizáciami a ďalšími inštitúciami pôsobiacimi v oblasti kultúry (Stanovy AKOI).

Asociácia v súčasnosti nemá zverejnené etické kódexy, no práve činnosť tohto združenia sa do budúcnosti ukazuje ako kľúčová vo vzťahu vypracovaniu etických štandardov, ktoré budú uplatniteľné v kontexte kultúrno-andragogického pôsobenia.

Národné osvetové centrum

Vo vzťahu k inštitucionálnemu zabezpečeniu kultúrno-osvetovej činnosti a vôbec k tvorbe podmienok pre realizáciu záujmového vzdelávania dospelých, či občianskeho vzdelávania dospelých, má výrazné postavenie Národné osvetové centrum. Národné osvetové centrum je štátna príspevková organizácia rezortu ministerstva kultúry, ktorá sa v súčasnosti zameriava na zameriava na oblasť kultúrno-osvetovej činnosti a miestnej a regionálnej kultúry:

- záujmová umelecká činnosť,
- vzdelávanie v kultúre,
- výskumná činnosť a monitoring v kultúre,
- výstavná a propagačná činnosť (dostupné na internete: www.nocka.sk/noc).

Národné osvetové centrum plní v oblasti kultúry viaceré významné úlohy. Ako vyplýva zo Zriaďovacej listiny (2008) Národné osvetové centrum je odbornometodickým pracoviskom pre oblasť kultúrno-osvetovej činnosti, koordinačným pracoviskom pre teóriu, výskum, analýzu, metodiku, vzdelávanie, informatiku,

dokumentáciu kultúry a rezortným koordinačným pracoviskom pre oblasť ďalšieho vzdelávania zamestnancov a dobrovoľných pracovníkov v oblasti kultúry. Vzhľadom na históriu, ale aj súčasný význam a odborné renomé Národného osvetového centra nemožno inak, ako negatívne hodnotiť fakt, že v súčasnosti nie sú pre odbornú verejnosť, ale aj širokú komunitu ľudí, ktorí sa dobrovoľne angažujú v kultúrno-osvetovej činnosti dostupné jej etické štandardy, resp. etický kódex.

ZÁVER

Etika vo vzdelávaní dospelých (v celej jeho šírke) je skloňovaná vo viacerých významoch, pričom jej význam kontinuálne narastá. Na základe vykonanej analýzy dostupných textových a iných relevantných zdrojov konštatujeme, že v prípade ťažiskových kultúrno-osvetových inštitúcií, resp. organizácií pôsobiacich v podmienkach Slovenskej republiky v súčasnosti etické štandardy, napríklad v podobe etických kódexov nie sú explicitne formulované. Aj keď si uvedomujeme určitú relativitu vzťahu medzi formálnou deklaráciou a reálnym uplatňovaním etických prístupov v konkrétnej andragogickej praxi, hodnotíme túto skutočnosť negatívne. Vychádzame pritom z faktu, že aj v podmienkach kultúrno-andragogického pôsobenia možno hovoriť o etike plánovania vzdelávania, administrácie, reklamy a marketingu, či poradenstva. Etické štandardy, v tomto kontexte, slúžia ako istá záruka pre verejnosť, že inštitúcia, resp. organizácia vníma etické aspekty svojej činnosti ako dôležité a následne sa snaží konať v súlade s vymedzenými morálnymi princípmi. Inštitúcie, resp. organizácie, ktoré konajú v súlade s týmito štandardmi (vyjadrenými napr. v sprístupnenom etickom kódexe), tým nielen zvyšujú svoju vlastnú kvalitu, ale získavajú aj väčšiu dôveru a sympatie klientov (v našom prípade účastníkov vzdelávania, zadaných vzdelávania) a v neposlednom rade i partnerov. Inšpirácie z iného (napr. akademického) prostredia dokumentujú, že formulácia etických štandardov a ich uplatňovanie v praxi sa stávajú, okrem iného, aj dôležitým predpokladom úspešnosti pri uchádzaní sa, resp. získavaní zdrojov z rôznych zahraničných a domácich grantových schém, čo je, signifikantne pre u nás pôsobiace kultúrno-osvetové inštitúcie, životne dôležitý fakt.

Všetky uvedené skutočnosti poukazujú, že otázky súvisiace s etickými aspektmi výchovy, vzdelávania a poradenstva dospelých legitímnou, ale aj výsostne aktuálnou témou pre ďalšie andragogické skúmanie. Zistenia prezentované v predkladanej štúdií dokumentujú, že kultúrno-osvetová andragogika v mnohom stojí len na pomyselnom začiatku tejto cesty.

Literatúra:

- ČORNANIČOVÁ, R. 2011. Kultúrno-osvetová andragogika. In *ACTA ANDRAGOGICA* 2. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2011. ISBN 978-80-970595-2-1, s. 37-57
- ČORNANIČOVÁ, R. 2007. Inštitucionálne prostredie kultúry. In *Vademékum pracovníka v kultúre*. Bratislava: NOC, 2007. ISBN 80-7121-274-1, 43 – 82
- ČORNANIČOVÁ, R. 1999. Profesijsná kompetencia kultúrno-výchovného pracovníka ako predmet skúmania kultúrnej andragogiky. In *Profesionalita vo výchove a vzdelávaní dospelých*. Bratislava: Univerzita Komenského, FF, 1999. 116 s. ISBN 80-233-0449-6
- ČORNANIČOVÁ, R. – CHOMOVÁ, S. – STRELKOVÁ, J. et al. 2005. *Revitalizácia kultúrneho života v miestnych a regionálnych podmienkach*. Bratislava: NOC, 2005. 89 s. ISBN 80-7121-255-5
- Desatera kvality – Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR. Dostupné na internete: <http://www.aivd.cz/cz/desatera-kvality/>
- Etický kódex členov asociácie lektorov a kariérnych poradcov. Dostupné na internete: <http://www.alpk.sk/subory/eticky-kodex-clenov-alkp.sk.pdf>
- CHOMOVÁ, S. 2011. Metodika záujmového vzdelávania dospelých. In *Záujmové vzdelávanie dospelých. Teoretické východiská*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta, UMB, 2011. ISBN 978-80-557-0211-7, s. 31 – 43.
- CHORVÁT, I. 2011. Voľnočasové aktivity obyvateľov Slovenska. Bratislava: SAV, 2011. 182 s. ISBN 978-80-85544-68-8
- JÚVA, V. 1986. Kultúrní zařízení a výchova. In *Pedagogika*, 1986 č. 1, ISSN 0031-3815, s. 43-51.
- KESNER, L. 2005. *Marketing a management muzeí a památek*. Praha: Grada, 2005. 304 s. ISBN 80-247-1104-4
- KRYSTOŇ, M. 2011. *Andragogické aspekty využívania voľného času*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta, UMB. 144 s. ISBN 978-80-557-0240-7
- KUPCOVÁ, V. 2014. *Záujmové vzdelávanie dospelých z aspektu kvality*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB, 2014. 146 s. ISBN 978-80-557-0744-0
- MATULČÍK, J. – ČORNANIČOVÁ, R. 2014. Metodologické východiská a výsledky výskumnej úlohy inštitucionalizácia edukácie dospelých na Slovensku. In *ACTA ANDRAGOGICA 4*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2014. ISBN 978-80-223-3541-6. s. 7-34

- PROKEŠOVÁ, V. 2016. Špecifiká kultúrno-andragogického pôsobenia v kontexte problematiky etiky vo výchove a vzdelávaní dospelých. In *Etické kontexty andragogického pôsobenia*. Banská Bystrica: Belianum. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta, 2016. s. 93-112
- Stanovy záujmového združenia Asociácia kultúrno-osvetových inštitúcií. 2015. Dostupné na internete: <http://www.akoi.sk/?theme=stanovy>
- Stratégia rozvoja kultúry Slovenskej republiky na roky 2014-2020
- ŠILHÁR, K. 2016. *Šanca oceniť výnimočné projekty a iniciatívy na trhu celoživotného vzdelávania*. Dostupné na internete: <https://www.tcu.sk/cena-aivd>
- Zriaďovacia listina Národné osvetového centrum. Dostupné na internete: <http://www.nocka.sk/uploads/31/27/3127139672e639e25edb55e17ed14222/zriadovacia-listina2008-piestany.pdf>

Kontakt:

prof. PaedDr. Miroslav Krystoň, CSc.
Katedra andragogiky, Pedagogická fakulta
Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici
Ružová 13, 97411 Banská Bystrica
E – mail: miroslav.kryston@umb.sk

Mgr. Veronika Prokešová, PhD.
Katedra andragogiky, Pedagogická fakulta
Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici
Ružová 13, 97411 Banská Bystrica
E – mail: miroslav.kryston@umb.sk

ETICKÉ DILEMY V RESOCIALIZAČNOM PROCESE DOSPELÝCH DROGOVO ZÁVISLÝCH JEDNOTLIVCOV

Milan Filip

Ak chápeme spoločenské prispôsobenie ako psychický stav, ktorý umožňuje jednotlivcovi uspokojenie jeho potrieb v sociálnom prostredí, je nám zrejmé, že len samotné inštinktívne reakcie nestačia k utváraniu takéhoto stavu ľudskej psychiky. Systém nepodmienených reflexov nie je dost' plastický, aby si človek len s jeho pomocou mohol poradiť v sociálnom prostredí a plnil tie, či oné sociálne role. O sociálnom prispôsobení rozhodujú v mozgovej kôre ustálené, avšak zároveň potenciálne premenlivé stopy minulých skúseností. Inak povedané, sociálne prispôsobenie je výsledkom učenia a rozsah, obsah aj ráz tohto prispôsobenia závisí na rozsahu a intenzite procesov učenia. Práve spoločenské prispôsobenie sa, je jedným z ťažiskových obsahových zameraní edukačného pôsobenia zamestnancov v resocializačných zariadeniach. Edukácia dospelých drogovo závislých jednotlivcov prebieha v rôznych zariadeniach či už sú to zariadenia štátne, alebo sa jedná o zariadenia tretieho sektora a mimovládnych organizácii. Rovnako aj personálne zabezpečenie realizátorov jednotlivých edukačných aktivít je rôzne.

J. Liba (2016) konštatuje že, „úspech resocializácie je determinovaný účinnosťou aktivizácie vnútorných schopností človeka na prekonanie osobnostných a sociálnych dôsledkov drogových závislostí a na zapojenie sa do života v prirodzenom prostredí.“ „Resocializácia je teda programovo zameraná na zmenu životného štýlu prostredníctvom zmeny myslenia s cieľom dosiahnutia plnej integrácie, plnohodnotného návratu do bežného života, sociálneho prostredia a pracovného procesu“ (Liba, 2016, s. 81).

Z hľadiska zabezpečenia profesionalizácie resocializačného pôsobenia je v súčasnosti pôsobenie a prínos andragóga nepopierateľný, a to vo vzťahu k procesom resocializácie, andragogickej kvalifikácii predurčujúcej profesijný výkon, vychádzajúc aj zo Zákona č.305/2005 Z. z , v ktorom sú vymedzené oblasti, kde je nutná kvalifikovaná edukačná intervencia realizovaná kompetentným odborníkom.

Na špecifickosť andragogického pôsobenia upozorňuje aj A. Tokárová (2003), ktorá hovorí o profilovaní resocializačnej andragogiky ako „teórie a metodiky výchovy, vzdelávania a poradenstva pre dospelých so špeciálnymi edukačnými potrebami – pre zmyslovo, telesne, mentálne postihnutých, zdravotne sociálne a kultúrne znevýhodnených a pre iné kategórie osôb špeciálnej edukácie napr. nevidomí, dlhodobo hospitalizovaní, rekvalifikovaní po úraze, drogový závislí, delikventní, nezamestnaní, cudzinci a pod.“ (Tokárová, 2003, s.68).

Predmetom skúmania resocializačnej andragogiky, nie je len pôsobiaca reformujúca sféra viac, či menej ustálených postojov voči určitým spoločenským očakávaniam, ale pôsobenie profylaktické, teda predchádzajúce vzniku a vytváraniu negatívnych postojov. Resocializačný nápravný postup, čiže náprava postojov, ktoré charakterizujú negatívne reakcie je možné rozdeliť podľa hĺbky dosahovaných výsledkov. Vychovávaný jednotlivec, ktorý je prísne trestaný si odvyká reagovať negatívne na určité príkazy a normy, ale iba v situáciách kontrolovaných edukátorom. Ak pokladá situáciu za nekontrolovanú, pôvodná reakcia sa vráti, pretože nezmizli určité motívy napríklad tie, ktoré vyplývajú z nepriateľstva k terapeutom andragógom, prípadne iným autoritám pôsobiacich pri resocializácii drogový závislého jednotlivca..

Resocializačná andragogika, ktorá pretvára osobnosť jednotlivca môže byť chápaná v kategóriách dvoch úloh:

1. Povzbudzovanie ďalšieho rozvoja osobnosti, v jeho priebehu môžeme posilňovať mechanizmus vnútornej kontroly, čo spôsobuje zastavenie motivačných návykov, ktoré vedú k nežiadúcim negatívnym reakciám.
2. Zmena osobnosti v smere jeho prispôsobenia tomu spoločenskému očakávaniu, ktoré reprezentuje andragóg.

L. Šírová (2010) konkretizuje že, „resocializácia sa obyčajne týka skupín dospelých, u ktorých je identifikovaná porucha ich socializácie, v tom zmysle, že ich správanie je odchylné od štandard správania sa v príslušnom sociálnom prostredí, došlo k narušeniu ich sociálnych vzťahov, vykonávaných sociálnych rol, až k sociálnemu zlyhaniu“ (Šírová, 2010, 126).

L. Šírová za hlavné dôvody nástupu jednotlivca do resocializačného procesu považuje:

- Resocializácia nastupuje vtedy, keď do života zasiahnu udalosti, ktoré proces socializácie načas zastavili a prerušili (napr. získaným postihnutím, duševnou poruchou, dlhodobou hospitalizáciou súvisiacou s telesným ochorením, úrazom).

- Resocializácia vyplýva z dôsledkov nevhodného spôsobu života. Aj spôsob života, v ktorom dominuje závislosť, vedie k poruchám socializácie. Inak povedané, rôzne druhy závislostí sú protisocializačnými faktormi. Správanie závislého je ostatnými odmietané, je predmetom kritiky a sprevádzané tlakom na jeho nápravu, kde hlavnú úlohu zohrávajú liečba s následnou resocializáciou (Šírová, 2010, 126).

Podľa zákona č.305/2005 Z. z o socialnoprávnej ochrane detí a sociálnej kuratele § 63:

(1) Resocializačné stredisko podľa tohto zákona sa zriaďuje na aktivizovanie vnútorných schopností detí a plnoletých fyzických osôb na prekonanie psychických dôsledkov, fyzických dôsledkov a sociálnych dôsledkov drogových závislostí, alebo iných závislostí a na zapojenie sa do života v prirodzenom prostredí.

(2) V resocializačnom stredisku sa:

a) poskytuje odbornú pomoc len na základe odporúčania adiktológa 44b), alebo psychiatra 44b) a splnenia podmienok prijatia uvedených v resocializačnom programe podľa odseku 5

1. plnoletej fyzickej osobe,

2. dieťaťu na základe dohody so zákonným zástupcom, alebo osobou, ktorá sa osobne stará o dieťa, alebo so zariadením na výkon rozhodnutia súdu, v ktorom bolo dieťa umiestnené na základe rozhodnutia súdu o nariadení ústavnej starostlivosti; súčasťou dohody je aj spôsob a výška úhrady za poskytovanú starostlivosť,

b) vykonáva rozhodnutie súdu o výchovnom opatrení,

c) vykonáva rozhodnutie súdu o predbežnom opatrení, ak bol podaný návrh na uloženie výchovného opatrenia.

(3) Ak je plnoletá fyzická osoba podľa odseku 2 písm. a) prvého bodu rodič dieťaťa, môže resocializačné stredisko vytvoriť podmienky na pobyt dieťaťa s týmto rodičom.

Činnosť resocializačných zariadení je definovaná v zákone č. 305/2005 Z. z. o socialnoprávnej ochrane detí a sociálnej kuratele § 47ods. 3 písm. a) prvého bodu, štvrtého bodu, ôsmeho bodu, desiateho bodu, dvanásteho bodu a trinásteho bodu, písmena b) druhého bodu až štvrtého bodu, písmena c) prvého bodu, tretieho bodu až piateho bodu, písmena d) prvého bodu a druhého bodu nasledovne:

Účel, na ktorý bolo zariadenie zriadené, sa zabezpečuje:

a) vykonávaním najmä

1. sociálnej práce podľa § 3,
2. špeciálneho sociálneho poradenstva,
3. psychologickéj starostlivosti,
4. resocializácie a resocializačných programov,
5. pracovnej terapie,

b) utváraním podmienok najmä na

1. záujmovú činnosť,
2. kultúrnu činnosť,
3. pracovné uplatnenie,

c) zabezpečením najmä

1. psychoterapie,
2. zdravotnej starostlivosti,
3. vzdelávania a prípravy na povolanie,
4. psychologickéj starostlivosti,

d) poskytovaním starostlivosti najmä

1. bývania,
2. stravovania.

Zákonom 305 definovaný účel na, ktorý sú resocializačné zariadenia zriadené je zároveň priestorom pre andragogickú edukačne orientovanú intervenciu. Andragogická intervencia je smerovaná primárne na zabezpečovanie, organizovanie a riadenie edukačných aktivít v podmienkach resocializačných zariadení so zameraním na klientov RZ, rodinných príslušníkov klientov, ako aj personál RZ.

M. Mojtoová (2013) poukazuje na skutočnosť že, „vnímavosť voči porušovaniu ľudských práv a voči nespravodlivosti vyplývajúcej z neetického správania je veľmi vysoká.“ „Je preto vhodné, že v pomáhajúcich profesiách sa môžeme odvolávať na etické kódexy, podľa ktorých by sa mali pracovníci správať a rozhodovať, a to nielen na poli pracovnom, ale aj v osobnom živote.“ „Denne sa v praxi stretávame s rôznymi etickými dilemami. Je to prakticky vždy, keď sa človek musí rozhodnúť pre jedno z riešení, kde ani jedno nie je optimálne a najlepšie.“ Mnohí si mýlia pojmy etický problém a etická dilema. Je však medzi nimi zásadný rozdiel. Etická dilema musí spĺňať tri podmienky:

1. musia existovať rôzne možnosti konania, z ktorých si jednotlivec môže jednu zvoliť,
2. rozhodnutie, ktorý smer je v danej situácii najlepší (situácie, ktoré sú nepríjemné, ale nevyžadujú voľbu nie sú etickými dilemami),
3. v každom prípade dochádza k nedodržaniu etického princípu ako takého, t.j. neexistuje ideálne (dokonalé) riešenie (M. Mojtoová, A. Mátel, 2013).

Jednotlivci v resocializačnom procese vytvárajú vo svojom umelom prostredí imitujúcom morálnu subjektívnu realitu konformne sa správajúcej spoločnosti podmienky, ktorých zvládnutie nezriedka predstavuje výzvu v podobe zvládnutia etických dilem, ako pre zamestnanca, tak aj pre resocializovaného jednotlivca. V resocializačnom procese je resocializovaný jednotlivec permanentne vystavený zámernému formatívnemu tlaku orientovaného zväčša pre potreby nápravy jednotlivca, ako aj nezámernému tlaku, ktorý je vytváraný vplyvom formatívne pôsobiacich jednotlivcov, prostredím, ako aj samotným resocializovaným jednotlivcom vo vzťahu k sebe samému.

Implementované prevýchočné metódy ako etická dilema:

Medzi najčastejšie prevýchočné priame, či nepriame metódy uplatňované v podmienkach resocializačných zariadení patria:

- konštruktívny vplyv skupiny na jednotlivca,
- vplyv jednotlivca na skupinu,
- presvedčanie a vysvetľovanie,
- metóda príkladu,
- metóda odmeňovania a trestania.

Práve metóda konštruktívneho vplyvu skupiny na jednotlivca a metóda odmien a trestov bývajú vo všeobecnosti najčastejšie využívané prevýchočné metódy. Kto však posudzuje či tlak skupiny je konštruktívny, osobnosť progresívne formujúci, očakávaným konformným spôsobom a či nie je len odrazom antipatií chovancov voči jednotlivcovi nesprávajúceho sa podľa interných noriem samozvaných vodcov v skupine so snahou o dosiahnutie vlastných pre nás bezvýznamných, no v tomto umelom prostredí zásadných subjektívnych výhod? Tým kto posudzuje, riadi a organizuje priebeh tejto prevýchovej metódy je zamestnanec príslušného zariadenia. Do resocializačného zariadenia nastupuje jednotlivec dobrovoľne, či už na základe vnútornej motivácie zmeniť svoju nepriaznivú životnú situáciu v tomto prípade predstavujúcu drogovú závislosť, alebo na základe

vonkajšej motivácie v podobe súdneho nariadenia či rodinného, manželského ultimáta, ktorého nedodržanie by predstavovalo pre dotknutého jednotlivca riešenie vzniknutých negatívnych konzekvencií z toho prameniacych. Máme vôbec právo uplatňovať na dospelom jednotlivcovi metódy prevýchovy založené na trestaní jednotlivca? A ak áno, aký trest je primeraný a za aký skutok? Nezriedka určuje trest, sankciu službukonajúci terapeut a je na jeho úsudku, morálke a svedomí, aké rozhodnutie učiní. Takéto rozhodnutia bývajú zložitými etickými dilemami nutnými riešiť v reálnom čase vzniknutej reálnej situácie.

Chránené prostredie resocializačných zariadení ako etická dilema:

Drogovo závislí jednotlivci nastupujú do resocializačného zariadenia z prostredia zhubného, spoločnosť ohrozujúceho, ktorého boli aktívnou súčasťou. Závislosť látková či nelátková je takmer vždy sprevádzaná psychickými, fyzickými a sociálnymi handicapmi postihnutého jednotlivca. Narušenie rodinných, rovesníckych, pracovných vzťahov býva rozsiahle, pričom niektoré interpersonálne interakcie sú vplyvom drogovej činnosti neobnoviteľné. V drogovom prostredí sa jednotlivec vnútorne podriadil vlastnej hierarchii potrieb závislého a tomu prispôbil aj svoju činnosť s tendenciou neustáleho rozširovania subjektívnej tolerancie normality a citového otupenia. Chránené prostredie je pre drogovu závislého významným vo vzťahu k eliminácii rizika vplyvu kriminálnych živlov, či sexuálnych predátorov pre ktorých práve psychický, fyzický a sociálny hendikep abstinujúceho závislého je určujúcim faktorom manipulácie s jednotlivcom. Avšak obnovovanie zdravých sociálnych väzieb je jedným z hlavných cieľov resocializačného procesu. Kontakt s okolitým svetom je pre chovanca limitovaný dĺžkou kontaktu, formou kontaktu, ako aj výberom kontaktných osôb. Nezriedka býva aj kontakt s najbližšími rodinnými príslušníkmi vyhodnotený ako nežiadúci a aj kontakty tohto typu sú kontrolované a riadené. Kto určuje spektrum osôb ktoré sú pre jednotlivca žiadúce, kto určuje dĺžku kontaktu či formu kontaktu, zväčša personál resocializačného zariadenia. Takéto rozhodnutia hlbokým spôsobom zasahujú do integrity dospelého jednotlivca a v prípade nestotožnenia sa s formálnou autoritou môžu byť v konečnom dôsledku kontraproduktívne vo vzťahu naplňaniu resocializačných cieľov.

Organizácia vlastnej činnosti v resocializačných zariadeniach ako etická dilema:

Ďalším špecifikom resocializačných zariadení priamo vychádza z režimovej povahy predmetných zariadení. Zamestnanci resocializačných zariadení organizujú čas chovancov, kedy samotný chovanec môže len veľmi obmedzeným spôsobom meniť obsahové zameranie plánovaných denných činností. Resocializačné zariadenia zo zákona vytvárajú podmienky na záujmovú činnosť, kultúrnu činnosť a zabezpečujú okrem psychologickú a zdravotnú starostlivosť aj vzdelávanie a prípravu na povolanie. Rozsah a spôsob napĺňania zákonom stanovených činností implementuje do praxe vedenie respektíve zamestnanci resocializačných zariadení a v rámci siete akreditovaných resocializačných zariadení sa navzájom líšia ako rozsahom, tak aj orientáciou na vybrané preferované činnosti. V podmienkach resocializačných zariadení je veľmi problematickým hovoriť o možnostiach slobodnej voľby v rámci organizácie svojho času. Obmedzené možnosti v rámci sebariadenia a organizácie svojho času, spravidla 1 – 1,5 roka znižujú v konečnom dôsledku aj klientovu kompetentnosť zvládnuť predmetné činnosti po odchode zo zariadenia. Zamestnanci resocializačných zariadení na základe svojho úsudku určujú časový interval kedy, má klient k dispozícii väčší časový interval, ako aj rozmanitejšie možnosti sebariadenia pri zohľadňovaní kritéria minimalizácie rizík.

Narábanie s osobnými údajmi ako etická dilema:

V rámci autoanamnézy, ako aj heteroanamnézy získava zamestnanec o klientovi osobné často veľmi súkromné a delikátne informácie, ktoré by mal zamestnanec využiť v prospech resocializovaného jednotlivca vo vzťahu k žiaducej náprave a celkovému predchádzaniu relapsu a žiadnom prípade nie k upevňovaniu svojej moci a autority na pracovisku či iným subjektívnym cieľom. Pravidlom by malo byť, že každý jednotlivec má právo sám určovať rozsah a spôsob zverejňovaných informácií o sebe v zmysle zákona o ochrane osobných údajov, ako aj praobyčajnej slušnosti. Čo však, ak zamestnanec disponuje informáciou, ktorej sprostredkovanie by pomohlo k objasneniu priestupku, či dokonca spáchaného trestného činu. Cesta menšieho zla je v tomto prípade neopodstatnená a aj dilemami podobného typu sa zaoberajú zamestnanci resocializačných zariadení.

Predstavené okruhy možných etických dilem zamestnanca resocializačných zariadení slúžia len pre ilustráciu prostredia, ktoré si vyžaduje vo vzťahu k zamestnancovi vysoké nároky kladené na funkcionálnu a inštrumentálnu výbavu zamestnanca a predikujú nutnosť zvyšovania kritérií nielen vo vzťahu ku kvalifikácii jednotlivca, ale aj

k osobnostným predpokladom jednotlivca, ktorý bude človekom morálnym, mravným schopným pracovať pod permanentným tlakom a schopným riešiť rozmanité konfliktné situácie, či etické dilemy pri zachovávaní základných práv človeka, ako sú právo na život, zachovávanie ľudskej dôstojnosti, či právo na vzdelanie.

M. Mojtová (2013) konštatuje, že medzi základné etické princípy patria:

- Prospešnosť (beneficiencia) – predpokladá konať max. dobro pre konkrétneho človeka.
- Neškodnosť (non-maleficiencia) – žiada vylúčenie akéhokoľvek úmyselného i neúmyselného poškodenia alebo ublíženia.
- Autonómia (svojbytnosť) – rešpektovať rozhodnutie pacienta/klienta podľa vlastného presvedčenia.
- Spravodlivosť (justice) – zaobchádzať so všetkými spravodlivo, s rovnomerným rozdelením rizík a výhod, nerobiť rozdiely medzi pacientami, poskytovať zdravotnú starostlivosť každému, kto ju potrebuje, bez diskriminácie.
- Pravdovravnosť (veracita) – hovoriť iným pravdu, neklamať ich.
- Dôveryhodnosť – rešpektovať dôvernú povahu informácií a činov klienta.
- Porozumenie/Tolerancia – pochopiť a akceptovať názory iných.
- Rešpektovanie klienta – oceniť iných, ich práva a zodpovednosť.
- Transparentnosť – konať na základe všeobecne známych etických štandardov, ktoré akceptujú všetci zainteresovaní.
- Konečnosť (finalita–definitívnosť) – konať spôsobom, ktorý môže mať prioritu pred požiadavkami zákona, náboženstva a spoločenských zvyklostí (Mojtová, 2013).

Vymedzené etické princípy sa priamo viažu na konštruktívne a spoločensky žiadúce rozhodovanie sa, pri riešení etických dilem a premietajú sa aj v schopnosti zamestnanca vnímať a hodnotiť svoje postavenie v rámci parciálnych etických zodpovedností. V nasledujúcej časti sa budem orientovať na vymedzenie parciálnych zodpovedností odborníka realizujúceho, organizujúceho, riadiaceho a zabezpečujúceho edukačné aktivity v podmienkach resocializačných zariadení, ideálne andragóga s internou špecializáciou sociálna andragogika.

Zodpovednosť voči klientom:

- predmetom záujmu andragóga je resocializovaná osoba konkrétneho zariadenia,
- prostredníctvom realizovaných edukačných aktivít inhibuje negatíva a stimuluje pozitíva u resocializovanej osoby,
- vplýva na mobilizáciu vnútorných zdrojov u jednotlivca s tendenciou zmeny či obnovy návykových štruktúr,
- posilňuje u resocializovaného sebaakceptáciu, sebahodnotenie, sebareflexiu vo vzťahu k efektívnej integrácii do majoritnej spoločnosti,
- posilňuje u resocializovaného jednotlivca schopnosť kritického myslenia,
- andragogická optika je zameraná jednak na formálne štruktúry, ako aj neformálne štruktúry pre potrebu hľadania potenciálnych zdrojov vedúcich k náprave,
- vytvára podmienky, ktoré resocializovanému uľahčujú a zmierňujú existujúce negatívne konzekvencie vyplývajúce z jeho predchádzajúceho života,
- andragóg realizuje analýzu vzdelávacích potrieb a záujmov resocializovaného,
- andragóg rešpektuje základné ľudské práva a poskytuje edukačnú intervenciu resocializovanému bez rozdielu farby pleti, vierovyznania, pohlavia, veku, či etnickej príslušnosti,
- andragóg klienta nevyužíva vo vzťahu k uspokojovaniu svojich vlastných záujmov,
- facilituje pri znovuobnovovaní narušených sociálnych vzťahov a vytváraní nových sociálnych vzťahov,
- komunikuje s resocializovaným na báze vzájomnej úcty a rešpektu,
- andragóg pristupuje obzvlášť citlivo pri ochrane súkromia resocializovaného a buduje si s klientom vzťah založený na vzájomnej dôvere,
- andragóg informuje resocializovaného o perspektívach, limitoch, rozsahu, formách, metódach realizovaných edukačných aktivít.

Zodpovednosť voči spoločnosti:

- andragóg rešpektuje princípy subsidiarity, princíp proporcionality, princíp spoločenského dobra, princíp solidarity a princíp sociálnej spravodlivosti.
- systematicky buduje povedomie širokej odbornej, ako aj laickej verejnosti o nevyhnutnosti a zmysle realizácie edukačných aktivít zameraných na dospelých jednotlivcov odborníkmi kvalifikovanými a kompetentnými vzdelávať a prevychovávať dospelých,

- prostredníctvom realizovaných aktivít prispievať k zvyšovaniu kvality života resocializovaných, ako aj celej spoločnosti,
- realizuje rozhodnutia, ktoré neohrozia ani neobmedzia spoločnosť,
- andragóg sprístupňuje odbornej aj laickej verejnosti možnosti andragogickej kurately, kuratívy a intervencie.

Zodpovednosť voči profesii respektíve náplni práce korešpondujúcej s kvalifikáciou:

- andragóg rešpektuje hodnoty spoločnosti a reprezentuje potrebu, zmysel nevyhnutnosť aktívnej účasti na celoživotnom učení (sa),
- andragóg sa opiera a rešpektuje odborné poznatky a implementuje ich v rámci výkonu svojej pracovnej pozície,
- andragóg si neustále rozširuje svoje odborné, ako aj všeobecné vedomosti prostredníctvom formálneho, neformálneho a informálneho učenia sa,
- andragóg aplikuje inovačné stratégie, zavádza a overuje nové stratégie a postupy ktoré by mali zefektívniť napĺňanie edukačných cieľov,
- podieľanie sa na výskumoch, účasť na sympóziách, konferenciách a odborných seminároch,
- andragóg vytvára partnerské siete z odborníkov viacerých vedných oblastí bez akýchkoľvek konkurenčných tendencií,
- andragóg vedie spôsob života, ktorý je hodný nasledovania a vyhýba sa správaniu a konaniu, ktoré by malo nevhodný vplyv na výkon profesie a reputáciu,
- andragóg je schopný zaujať kritické stanovisko vo vzťahu k etickým a morálnym hodnotám bez ohľadu na prípadný benefit, či negatívne konzekvencie z toho plynúce,
- rešpektuje základné didaktické princípy a diagnostikuje edukačný potenciál na riešenie sociálno-výchovného problému.

Zodpovednosť voči rodinným príslušníkom:

- informuje rodinných príslušníkov o procese resocializácie jednotlivca a v zmysle zásad a pravidiel ochrany osobných údajov,
- oboznamuje rodinných príslušníkov so špecifikami a fázami procesu resocializácie,

- poskytuje rodinným príslušníkom informácie o legislatívach, ako aj inštitucionálnych možnostiach resocializovaného,
- jedná korektne a komunikuje na partnerskej úrovni,
- informácie neskresľuje a pracuje s faktami, s empatiou, no bez vlastného emocionálneho vkladu.

Zodpovednosť voči kolegom:

- plne rešpektuje a spolupracuje s odborníkmi rôznych vedných oblastí,
- svoje kompetencie nadobudnuté praktickou činnosťou predáva služobne mladším kolegom,
- svoje pracovné činnosti vykonáva takým spôsobom, ktorý vyplýva z náplne jeho práce a organizačného poriadku zariadenia,
- výkon pracovných činností nemôže ohroziť či obmedziť chod resocializačného zariadenia,
- vyhýba sa akýmkoľvek prejavom priamej a nepriamej diskriminácie,
- nevyjadruje sa o svojich kolegoch, nesúdi a nehodnotí svojich kolegov pred klientmi resocializačných zariadení,
- snaží sa vytvárať na pracovisku vzťahy založené na vzájomnej úcte, dôvere a rešpekte,
- podporuje na pracovisku podmienky pre vzájomnú kooperáciu pri riešení problémových profesijných úloh,
- snaží sa o zmierlivé a konštruktívne riešenie konfliktov na pracovisku.

Nazdávame sa, že relatívne trvalé a spoločensky významné zmeny vznikajú v psychike jednotlivca vystaveného prevýchovným vplyvom, len vtedy, ak v dôsledku týchto zmien vykonáva zodpovedajúce činnosti. Keď hovoríme o prevýchovných faktoch, máme teda na mysli činnosti osoby prevychovávajúce i osoby prevychovávané, spojené špecifickými závislosťami, ktoré spočívajú v tom, že činnosti vychovávajúcich pôsobia relatívne trvale na psychickú sféru vychovávaných a na nej závisí ich činnosť. Profesionalizácia a aj etická zodpovednosť odborníkov v resocializačnom procese priamo súvisí aj s napĺňaným prevýchovných cieľov.

Prostredie resocializačných zariadení kladie na personál vysoké nároky viažuce sa na všeobecné vzdelanie, odborné vzdelanie, ako aj požadované osobnostné predpoklady nevyhnutné pre výkon predmetných profesijných úloh. Povaha a charakter pracovných činností, ich náročnosť, aj vo vzťahu k uvedeným zodpovednostiam zamestnanca, špecifická cieľová skupina odbornej intervencie skĺbená s finančným ohodnotením pôsobiacim skôr demotivačne predstavujú nezriedka faktory, ktoré sú príčinou telesného, duševného, či emocionálneho vyčerpania zamestnanca.

J. Jankovský (2003) popisuje telesné vyčerpanie, ktoré sa prejavuje „chronickou únavou a celkovou slabosťou. V dôsledku tohto sú pracovníci trpiaci vyhorením náchylní nielen k najrôznejším ochoreniam, ale tiež k úrazom a zlyhaniam.“ „Trpia bolesťami hlavy, chrbta, celkovým vypätím a chronickou únavou spojenou s poruchami spánku (insomnia).“ „Nemôžu spať, pretože sú preťažení starosťami.“ „Mávajú tiež narušené stravovacie návyky (nechutenstvo, alebo naopak kompenzácia záťaže jedlom – tzv. „stresové sadlo“) (Jankovský, 2003, 159).

Emocionálne vyčerpanie – typickým znakom emocionálneho vyčerpania sú vnútorné pocity beznádeje a bezmocnosti. Situácie, ktoré by zamestnanec v minulosti zvládol s rutinou a prehľadom sú pre jednotlivca bezvýhodiskové. Percepcia iných, ako aj seba samého je mnohokrát skreslená vnútornou podráždenosťou, negativizmom, neopodstatneným pesimizmom a agresivitou. Za hraničnú situáciu v tomto prípade považujeme možné suicidálne nutkanie jednotlivca.

J. Jankovský (2003) uvádza takzvané duševné (mentálne) vyčerpanie, ktoré sa prejavuje „negatívnymi postojmi k sebe samému, okoliu a hlavne k práci.“ „Pre vyhoreného (alebo lepšie povedané vyhasnutého, pretože je tak daná nádej pre návrat k norme, a ide ho znovu zapáliť, čo u vyhorenia ako konečného stavu sa nedá) človeka je typické, že sa z jeho práce postupne vytráca ľudský rozmer, dochádza k tzv. dehumanizácii, čo sa prejavuje nedostatkom ľudskosti v interakcii s okolitým svetom.“ „Takýto ľudia sa stále viac uzatvárajú do seba. Ostatných ľudí, hlavne však klientov a pacientov, o ktorých sa majú starať, vidia ako hlavnú príčinu svojich vlastných problémov. Trápia ich myšlienky a predstavy s desivým obsahom, ktoré by u seba bežne neočakávali“ (Jankovský, 2003, 159).

Etická zodpovednosť zamestnanca resocializačných zariadení priamo vyplýva z konania zamestnanca v rámci napĺňania parciálnych zodpovedností vyplývajúcich z charakteru a povahy vykonávaných profesijných činností a zahŕňa zodpovednosť voči klientom, zodpovednosť voči spoločnosti, zodpovednosť voči profesii, zodpovednosť

voči rodinným príslušníkom klienta, zodpovednosť voči sebe samému a v neposlednom rade zodpovednosť voči kolegom v duchu myšlienky T.G. Masaryka „že zákon je etické minimum a morálka etické maximum.

Literatúra:

MOJTOVÁ, M. – MÁTEL, A. – SEDLÁROVÁ K. 2013. *Aktuálne etické dilemy v paliatívnej starostlivosti*. [online] 2013. [citované 2017-5-4]. Dostupné na internete: <http://www.prohuman.sk/zdravotnictvo/aktualne-eticke-dilemy-v-paliativnej-starostlivosti>

TOKÁROVÁ, A. 2003. *Sociálna práca*. Kapitoly z dejín, teórie a metodiky sociálnej práce. Prešov: FF PU, 2003. 572 s. ISBN 80-968367-5-7

ŠÍROVÁ, L. 2010. Resocializácia abstinujúcich závislých – návrat k životu bez závislosti. In *Dialógy o závislostiach*. Bratislava: TakeOff Advertising, s.r.o., INTERLINGUA, s.r.o., 2010. ISBN 978 -80-970370-9-3, s. 125-144

LIBA, J. 2016. *Zdravie, drogy, drogová prevencia*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2016. 111 s. ISBN 978-80-555-1556-4

JANKOVSKÝ, J. 2003. *Etika pro pomáhající profese*. Praha: Nakladatelství TRITON v Praze, 2003. 223 s. ISBN 80-7254-329-6

Zákon č. 305/2005 Z. z o sociálnoprávnej ochrane detí a sociálnej kuratele

Kontakt:

Milan Filip, Mgr., PhD.

Katedra andragogiky, Pedagogická fakulta

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici

Ružová 13, 97411 Banská Bystrica

E – mail: milan.filip@umb.sk

VZDELÁVANIE A VÝCHOVA V OBLASTI SEXUÁLNEJ ETIKY U DOSPELÝCH PRÍSLUŠNÍKOV NETRADIČNEJ RELIGIOZITY

Miroslav Kazík

1 ÚVOD

Oproti „klasickým/tradičným“ cirkvám sa na Slovensku môžeme stretnúť s pomerne značným počtom náboženských hnutí, ktoré sa označujú ako „netradičné“, „nové“ či „alternatívne“. Viaceré sú zaregistrované na Ministerstve kultúry SR a pôsobia tu legálne. Medzi registrovanými je aj Náboženská spoločnosť Jehovovi svedkovia a Cirkev Ježiša Krista Svätých neskorších dní.

Na náboženstvo Jehovových svedkov a mormonov (Cirkvi Ježiša Krista Svätých neskorších dní) – podobne ako na každé náboženstvo – sa najčastejšie pozerá z aspektu teológie (na Slovensku najmä katolíckej, pravoslávnej, evanjelickej, reformovanej, evanjelikálnej, čiastočne starokatolíckej, husitskej) a religionistiky. Religionistický prístup môže vychádzať z teologickej religionistiky (teológie náboženstva) a neteologickej religionistiky (popisnej či hermeneutickej) (porov. Hošek, 2006, s. 59 – 60). Sekty sú predmetom skúmania sektológie, disciplíny so špecifickým postavením. Prednáša sa napríklad na Pravoslávnej bohosloveckej fakulte PU v Prešove. Jehovovi svedkovia a mormoni bývajú začleňovaní medzi sekty (porov. napr. Hora, 1995). Na náboženstvo sa nazerá i z filozofického, psychologického, sociologického, právneho a i. pohľadu.

M. Šip (2011) uvádza, že nové netradičné smery vo vzťahu k spoločnosti vytvárajú niekoľko styčných bodov. Max Weber hovorí o troch kategóriách: 1. Prvá kategória sa týka NNH (nových náboženských hnutí), prijímajúcich svet – toto hnutie sa snaží o pochopenie tohto sveta a vlastnú sebarealizáciu (Scientológia, Transcendentálna meditácia, Ničiren šošu). 2. Ďalšia skupina NNH je svet odmietajúca – táto forma je kritická voči svetu a hlavne majoritné spoločnosti klasifikujú ako skazené (Svätyňa ľudu, Jehovovi svedkovia, Ježišova armáda). 3. Treťou skupinou je obývajúca svet, ktorá sa snaží tento svet nejakým spôsobom „zreformovať“ (Letničné hnutie) (Šip, 2011).

2 *CIEĽ A METÓDY*

Na tomto mieste nechceme hodnotiť kategorizovanie Jehovových svedkov a mormonov ako siekt (alebo celkovo ako náboženstiev, náboženských skupín), ani ich postavenie v súčasnej spoločnosti, ani ich miesto na náboženskej scéne. Naším cieľom je predstaviť ich pôsobenie v oblasti výchovy a vzdelávania u dospelých členov v otázkach sexuálnej etiky. Pri výskume sme použili metódu obsahovej analýzy textov, metódu pozorovania a rozhovoru. Analyzovali sme časopisy Jehovových svedkov *Prebudte sa!* a *Strážna veža*, ako aj ich niektoré neperiodické publikácie a dostupné mormonské príručky. V menšej miere sme využívali sekundárnu literatúru, opierali sme sa o svoje pozorovania týchto náboženských skupín na Slovensku a o rozhovory s ich členmi. Snažili sme sa, aby sme aspoň z časti podhalili „špecifickosť vzdelávajúcich sa subjektov z hľadiska (...) náboženstva“ (Veteška, 2016, s. 240).

Hoci téma príspevku stojí na rozhraní religionistiky, etiky a andragogiky, religionistickej stránke problému sa venujeme len minimálne. Podávame názory skúmaných náboženských skupín na danú problematiku a ich výklad biblických textov. Snažíme sa ich podrobiť kritickému hodnoteniu a zaujať k nim vlastný postoj. Citované biblické texty sú z prekladov daných náboženských skupín.

3 *SKÚMANÁ PROBLEMATIKA V KONTEXTE ANDRAGOGIKY*

Našu problematiku možno zaradiť do kultúrnej (či kultúrno-osvetovej) andragogiky v rámci aplikovaných andragogických disciplín, ktorá reflektuje výrazne diverzifikovanú oblasť záujmového a občianskeho vzdelávania dospelých, rozvíja edukačné pôsobenie v sfére kultúry, voľnočasových aktivít apod. (Prusáková, podľa Dvořáková – Šerák, 2016, s. 20), resp. do andragogiky záujmových organizácií (Švec, podľa Dvořáková – Šerák, 2016, s. 20 – 21). Podľa nášho názoru by sa dala vyčleniť náboženská andragogika (analogicky k náboženskej pedagogike).

J. Veteška (2016, s. 139) vydeľuje náboženskú a duchovnú výchovu. Spoločný cieľ väčšiny edukačných aktivít duchovných inštitúcií (cirkví, náboženských hnutí a i.) je snaha o rozvoj duchovného rozmeru jedinca, pokus o nasmerovanie vedomia k transcendentnu a s tým spojené odpovede na otázky etické a filozofické (čo môžem, či mám v živote robiť). M. Šerák (2009, s. 137 – 138, 175 – 182) náboženskú a duchovnú výchovu vyčleňuje v rámci typov záujmového vzdelávania dospelých.

Podľa Terminologického a výkladového slovníka *Výchova a vzdelávanie dospelých Andragogika* (2000, s. 279) je náboženská výchova: „1. systém výchovných aktivít zameraných na vypestovanie a upevnenie náboženského citu, religiozности, 2. súbor vzdelávacích aktivít zameraných na poznanie a osvojenie si princípov, noriem, mravných kódexov a dejín daného náboženstva, 3. výchovno-vzdelávací systém, ktorého cieľom je na základe viery v božstvo dosiahnuť také správanie, konanie a vnútorné presvedčenie, aby nebolo v rozpore s pozitívnymi hodnotami daného náboženstva, 4. vyučovací predmet na školách a označenie mimoškolských aktivít založených na kresťanstve.“ Vzdelávanie a výchova Jehovových svedkov a mormonov v rámci náboženskej spoločnosti a cirkvi patrí medzi neformálne vzdelávanie, ktoré neposkytuje žiadny stupeň vzdelania.

Z hľadiska učenia dospelých Jehovových svedkov a mormonov dochádza k naplneniu kognitívnych cieľov (poznávacích, vzdelávacích) – vedomostí, znalosti faktov, pojmov, najmä biblických faktov a učenia náboženských autorov (resp. autorít daného náboženstva), a afektívnych cieľov (hodnotových, postojoyých), keď si učiaci majú osvojiť hodnoty, postoje, názory (porov. Kalhous – Obst, podľa Veteška – Vacíková, 2011, s. 87 – 88).

Podľa primárneho cieľa výchovy a vzdelávania dospelých v oblasti sexuálnej etiky možno hovoriť najmä o funkcii vzdelávacej, kultúrno-kultivačnej a sociálno-psychologickej. Podľa špecifického cieľa vzdelávania ide najmä o preventívnu funkciu (Benešová, 2014, s. 98, Špatenková – Smékalová, 2015, s. 37 – 38).

Mravná výchova sa v oblasti vzdelávania dospelých objavuje len v pôsobení niektorých inštitúcií neformálneho vzdelávania, najmä v pastoračných aktivitách cirkvi a náboženských spoločností. Zaisťuje výchovné pôsobenie na rozum, vôľu a city žiaka s cieľom dosiahnuť u neho konanie, ktoré je v súlade so všeobecne uznávanými zásadami (Veteška, 2016, s. 139). J. Skalka a kol. (1989, s. 105) metódy mravnej výchovy členia podľa integrovaných skupín: 1. Metódy formovania mravného vedomia (sem zaraďujú metódy presvedčovania, cvičenia, vytvárania mravných vzťahov). 2. Metódy výchovy citov (utvárame nimi ušľachtilé ľudské vlastnosti ako láska k ľuďom, viera v kladné stránky človeka, ohľaduplnosť, láskavosť, pozornosť, aktívna starostlivosť o človeka a náročný vzťah k nemu, spojené s bojom proti egoizmu a iným charakterovým nedostatkom). 3. Metódy stimulovania, motivovania (zahŕňajú kladné morálne hodnotenie konania a správania, pedagogické odmeny a tresty, vytváranie pocitu osobnej dôstojnosti, požiadavky, mravné odsúdenie negatívnych javov v spoločnosti a i.).

Jehovovi svedkovia a mormoni sú od malička formovaní vo svojej náboženskej skupine. Primárnu úlohu pri výchove a vzdelávaní Jehovových svedkov a mormonov zohráva rodina, ktorá má k dispozícii rôzne tlačené náboženské publikácie. (Vzdelávanie a výchova mormonských detí okrem toho prebieha v rámci cirkvi v programoch, ktoré sú určené práve pre ne. Jehovovi svedkovia nemajú v rámci zborov programy, ktoré by boli určené špeciálne pre deti.)

Akcie Jehovových svedkov sú kumulované do dvoch dní a konajú sa v tzv. Sálach kráľovstva. V nedeľu prebieha prednáška na biblickú tému a rozbor študijného článku z časopisu Strážna veža. Cez niektorý deň v týždni je to zase zborové štúdium Biblie, škola teokratickej služby (čo je vyučovanie rétoriky a ďalších zručností pre účinné misijné pôsobenie) a služobné zhromaždenie (na ktorom sa riešia predovšetkým organizačné záležitosti). Stretnutia Jehovových svedkov sú určené primárne pre dospelých, no z praktických dôvodov sa ich zúčastňujú i celé rodiny (najmä nedeľných zhromaždení) (porov. Nešpor – Vojtíšek, 2015, s. 442). (Okrem vyučovania cez týždeň (v nedeľu a ešte v iný deň týždňa) majú Jehovovi svedkovia školy zamerané na určitú oblasť – organizujú školy pre stavebných robotníkov, ktorí stavajú náboženské budovy, školy pre priekopníkov (misijná činnosť), školy pre „starších“, ktorí sú mužskými predstaviteľmi náboženskej spoločnosti, plniacimi úlohu vedúcich v zbore (ako sa starať o zbor), tzv. Bétel, školu pre dozorcov a i.)

U Jehovových svedkov možno rozlíšiť formy – samoštúdium, štúdium v rodine či študijnej skupine, frontálne vzdelávanie (hromadné vyučovanie s hlavným prednášajúcim), individuálne vzdelávanie (účastník – lektor) (najmä pri nácviku rétoriky). Využívajú sa rôzne inscenačné metódy – napr. nácvik rozhovorov, metóda hrania rolí; prednášky.

Miestne mormonské spoločenstvá sa schádzajú v nedeľu v jednoduchých modlitebniach na zhromaždenia, ktoré štruktúrou pripomínajú evanjelikálne bohoslužby (piesne, kázanie a svedectvá). Každú nedeľu je obrad večere Pánovej s chlebom a vodou a často sa konajú i ďalšie obrady: krst ponorením, žehnanie detí, udeľovanie daru Ducha Svätého (takzvaná konfirmácia), odovzdávanie kňazstva a iné. Po bohoslužbe sa Svätí schádzajú na náboženské vyučovanie po triedach: deti navštevujú tzv. Primárky, ostatní Nedeľnú školu. Potom sú chlapi v kvóre Áronovho a muži v kvóre Melchizedechovho kňazstva, ženy majú program v rámci dvoch ženských organizácií: „Mladé ženy“ sú určené dievčatám od 12 do 17 rokov, „Pomocné združenie“ potom ženám od 18 rokov (Nešpor – Vojtíšek, 2015, s. 254). Cez týždeň má miestne mormonské spoločenstvo

zvyčajne veľmi bohatý vzdelávací, kultúrny a športový program (Nešpor – Vojtíšek, 2015, s. 254). V Bratislave je napr. štvrtok vyhradený pre rodinnú históriu, piatok je určený knižnému krúžku (klubu), keď sa študujú mormonské knihy.

Jednotným rysom Jehovových svedkov a mormonov je, že majú celosvetovo jednotné materiály, používajú najmodernejšiu techniku. Edukácia dospelých Jehovových svedkov v oblasti sexuálnej etiky prebieha v tzv. zbere formou prednášok, formou štúdia kníh a časopisov, kde sú v závere uvedené kontrolné otázky, štúdiom v študijnej skupinke predovšetkým u potenciálnych záujemcov o vstup medzi Jehovových svedkov a samoštúdiom kníh a časopisov spoločnosti Strážna veža. Mormoni študujú mormonské knihy s danou tematikou pomocou učiteľa, pre samoštúdiom sú vyhradené príručky. Medzi používané frontálne metódy patria prednášky a kázne. Potenciálni záujemcovia o mormonské náboženstvo sa stretávajú s členmi cirkvi (napr. Misionármi) len na jednoduchom stretnutí, či na rôznych mormonských podujatiach (štúdiom angličtiny, knižný klub, spoločenský večer), kde sú im vysvetľované dané témy a kde sú presvedčovaní o správnosti mormonskej viery.

Z hľadiska cieľov výchovy a vzdelávania obsah činností určujú tri hľadiská: kompetencie, tematické oblasti, osobnosť žiaka (v tomto prípade vzdelávaného dospelého) – jeho psychické charakteristiky (Zelinová, 2012, s. 32). Osobnosť vzdelávaného si na tomto mieste nevšimame. V rámci osobných kompetencií členovia rozvíjajú základné etické postoje a obhajujú ich v konkrétnej situácii a v rámci sociálnych kompetencií dosahujú najmä schopnosť pozitívnych postojov, váženía si hodnôt (Ital a Knöferl, podľa Veteška, 2010, s. 97 – 98). Oblasť sexuálnej etiky tvoria užšie tematické oblasti ako predmanželský a mimomanželský pohlavný styk, sebaukájanie, homosexualita, potraty, antikoncepcia, umelé oplodnenie.

4 JEHOVOVI SVEDKOVIA – PREDMANŽELSKÉ A MIMOMANŽELSKÉ SPOLUŽITIE, MASTURBÁCIA, HOMOSEXUALITA

Predmanželské spolužitie Jehovovi svedkovia rozoberajú napr. v článku Čo je zlé na predmanželskom sexe? (Prebud'te sa!, 22. júla 2004). Utekajte od smilstva (1. Korint'anom 6:18). Biblia nabáda, aby kresťania utekali nielen od smilstva, ale aj od každého nečistého konania, ktoré by mohlo k smilstvu viesť (Kolosanom 3:5). Predmanželský sex ako „dočasný pôžitok z hriechu“ (Hebrejom 11:25) môže viesť k trvalej telesnej, emocionálnej a duchovnej škode. Pohlavný styk je podľa Jehovových

svedkov darom od Boha, darom, z ktorého sa máme tešiť v tom správnom čase — po vstupe do manželstva. Téma smilstva, nečistoty a voľného správania bola rozoberaná aj v článku „Mladí ľudia sa pýtajú... Ako ďaleko je ‚príliš ďaleko‘?“ v Prebudte sa! z 22. októbra 1993 (Prebudte se! 22. října 1993, s. 20 – 22).

V Biblii slovo „smilstvo“ (po grécky porneia) zahŕňa nedovolené sexuálne styky mimo manželstva uzavretého v súlade s biblickými zásadami. K „smilstvu“ patrí cudzoložstvo, prostitúcia a sexuálne styky medzi nezosobášenými ľuďmi, ako aj orálny a análny sex a sexuálna manipulácia s pohlavnými orgánmi niekoho, s kým nie je dotýčny človek v manželstve. Smilstvom je tiež to, keď sa takéhoto konania dopúšťajú ľudia rovnakého pohlavia, ako aj sodomia. Biblia sa podľa Jehovových svedkov vyjadruje veľmi jasne: Tí, ktorí sa dopúšťajú smilstva, nemôžu zostať v kresťanskom zbore a nezískajú večný život (Zachovávajte sa v Božej láske, 2016, s. 99).

Niektorí partneri, ktorí sa cítia uväznení v manželstve bez lásky, sú v podľa Jehovových svedkov pokušení začať odznova s novým partnerom. Argumentujú, že Biblia odsudzuje cudzoložstvo, keď píše, že človek, ktorý sa dopúšťa tohto hriechu, „nemá srdce [„je nerozumný hlupák“]“ a „ničí svoju vlastnú dušu“ (Príslovia 6:32). Nekajúcny cudzoložník nakoniec stráca Božiu priazeň — čo je najväčšia škoda, akú človek môže utrpieť (Hebrejom 13:4). Výslovná pochabosť cudzoložného konania sa prejavuje aj v iných ohľadoch. Napríklad cudzoložník, ktorý si vezme nového partnera, bude pravdepodobne zažívať tie isté problémy, ktoré sužovali jeho prvé manželstvo (Prebudte sa!, 8. januára 2001, s. 8 – 14).

Masturbácia je podľa Jehovových svedkov duchovne škodlivý zvyk. Pestuje v človeku postoje, ktoré kazia myseľ a živia v ňom sebeckto. Ten, kto masturbuje, sa na druhých môže začať pozerat' len ako na sexuálny objekt — prostriedok sexuálneho uspokojenia. Sex sa prestáva spájať s láskou a stáva sa len reflexom, ktorý poskytuje chvíľkové potešenie a uvoľňuje sexuálne napätie. Ale toto uvoľnenie je len dočasné. V skutočnosti masturbácia prebúdza, a nie umŕtvuje telesné údy, „čo sa týka smilstva, nečistoty (a nesprávnych) pohlavných vášní“ (Kolosanom 3:5) (Zachovávajte sa v Božej láske, 2016, s. 218 – 219).

V článku Ako sa môžem zbaviť tohto zlozvyku v časopise Prebudte sa z 6. novembra 2006 (s. 18 – 20) Jehovovi svedkovia píše, že masturbácia je forma nečistoty. Môže z človeka urobiť ‚otroka rôznych žiadostí a rozkoší‘ a rozvíja postoje, ktoré môžu skaziť myseľ (Títovi 3:3) Napriek tomu masturbácia nie je hrubá sexuálna nemravnosť tak ako smilstvo. (Efezanom 4:19) Preto ak má niekto problém s masturbáciou, nemusí

si hneď myslieť, že sa dopustil neodpustiteľného hriechu. Dôležité je, aby odolával nutkaniu a v boji proti tomuto zlozvyku sa nikdy nevzdal. Keď človek zlyhá, niekedy ľahko prepadne sklúčenosti. Ak sa to stane, má si zobrať k srdcu slová z Prísloví 24:16: „Spravodlivý môže padnúť i sedemkrát, a určite vstane; ale zlí budú nešťastím privedení k potkynaniu.“ Jehovovi svedkovia radia: Dočasný neúspech z teba ešte nerobí zlého človeka. Preto sa nevzdávaj. Miesto toho analyzuj, čo viedlo k zlyhaniu, a potom sa tomu snaž vyhýbať.

Jeden zo spôsobov, ako začať bojovať proti tomuto zlozvyku, je podľa Jehovových svedkov zveriť sa niekomu (Mladí ľudia sa pýtajú 2, s. 237 – 242). Rozhovor so zbožnými rodičmi alebo „starším“ je jedným zo zdrojov pomoci a útechy. Ďalšími sú úpenlivá modlitba a čítanie Božieho slova (Probud'te se, 8. listopadu 1994, s. 18).

Jehovovi svedkovia tiež odmietajú homosexuálne správanie, pretože podľa nich sa Biblia k tejto otázke vyjadruje veľmi jednoznačne a hovorí, že „muža a ženu vytvoril Jehova Boh, ktorý stanovil, že sexuálne túžby majú byť uspokojované iba medzi manželom a manželkou (1. Mojžišova 1:27, 28; 2:24). Preto neprekvapuje, že Biblia odsudzuje homosexuálne správanie (Rimanom 1:26, 27)“ (Mladí ľudia sa pýtajú 2, s. 231 – 236). Homosexualita je podľa nich odsúdená aj 1. Kor. 6:9–11.

5 *MORMONI – ZÁKON CUDNOSTI, PREDMANŽELSKÉ A MIMOMANŽELSKÉ SPOLUŽITIE, MASTURBÁCIA, HOMOSEXUALITA*

Mormoni vyznávajú tzv. zákon cudnosti, ktorý hovorí, že muž nesmie mať žiadny intímny fyzický vzťah s nikým okrem svojej manželky. Avšak zákon cudnosti nie je obmedzený len na cudzoložstvo, vzťahuje sa na všetko nesprávne používanie božskej moci plodnosti. Medzi iné spôsoby, ktorými človek zneužíva túto posvätnú moc patrí smilstvo (vrátane spoločného bývania bez uzatvorenia manželstva), homosexualita, potrat a masturbácia (Povinnosti a požehnania kňazstva, 2000, s. 254).

„Nemôžete mať žiadny sexuálny vzťah predtým, ako budete zákonne zosobášený. Potom musíte byť úplne verný svojmu manželovi alebo manželke. Telesná intimita medzi manželom a manželkou je krásna a posvätná. Je ustanovená Bohom pre tvorenie detí a pre vyjadrovanie lásky v manželstve. Pán a jeho proroci odsudzujú sexuálnu nemorálnosť. Všetky sexuálne vzťahy mimo manželstva porušujú zákon cudnosti a sú telesne a duchovne nebezpečné pre tých, ktorí sú do nich zapojení. Desatoro prikázaní

zahŕňa príkaz, že sa nebudeme dopúšťať cudzoložstva, čo je sexuálny styk medzi ženatým mužom a niekým iným než jeho manželkou, alebo medzi vydatou ženou a niekým iným než jej manželom (porov. Exodus 20:14). Apoštol Pavol povedal, že to je „Božia vôľa“, aby sme sa „zdržovali od smilstva“, čo je sexuálny vzťah medzi slobodným človekom a niekým iným (1. Tesaloničanom 4:3). Proroci neskorších dní hovoria znovu a znovu proti týmto hriechom a proti zlu sexuálneho zneužívania.“ (Věrní víře. Slovník evangelia, 2004, s. 15 – 20.)

„Homosexuálne správanie, tak ako ďalšie porušenie zákona cudnosti, je závažný hriech. Je v rozpore s účelom ľudskej sexuality (Rimanom 1:24-32). Pokrивuje láskyplné vzťahy a bráni ľuďom prijať požehnanie, ktoré sprevádzajú rodinný život a spasne obrady evanjelia.“ (Věrní víře. Slovník evangelia, 2004, s. 15 – 20.) Tí, ktorí zotrývajú v homosexuálnom správaní alebo ovplyvňujú iných, sú predmetom cirkevnej disciplíny. Homosexuálne správanie môže byť odpustené skrze úprimné pokánie.

Smilstvo, homosexuálne správanie a ďalšie sexuálne hriechy sú podľa mormonov porušením siedmeho prikázania (Věrní víře. Slovník evangelia, 2004, s. 24) (u ostatných kresťanov šiesteho). Prorok Alma podľa učenia mormonov (Alma 39:5) učil, že sexuálne hriechy sú závažnejšie než akékoľvek iné hriechy, okrem vraždy alebo zaprenia Ducha Svätého. Ak sa niekto dopustil sexuálneho hriechu, má si o tom pohovoriť s biskupom alebo prezidentom odbočky, aby mu mohol pomáhať v procese pokánia (Věrní víře. Slovník evangelia, 2004, s. 18).

Pán zakazuje všetky sexuálne vzťahy pred manželstvom, petting, sexuálnu zvrhlosť (ako homosexualitu, znásilnenie, krvismilstvo), onaniu, masturbáciu, či zaoberanie sa sexom v myšlienkach, reči alebo konaní (Áronovo kněžství, 1994, s. 147).

V brožúre Pro posílení mládeže (2012, s. 36) mormoni vyzývajú: „Než vstoupíte do manželství, nezapojte se do vášnivého líbání, nelehejte si na druhou osobu, ani se nedotýkejte důvěrných, posvátných částí těla druhé osoby, ať již zahalených, nebo nezahalených. Nedělejte ani nic jiného, co by vzbuzovalo sexuální pocity. Neprobouzejte tyto pocity ve vlastním těle.“ Prezident Spencer W. Kimball sa vyjadril: „Žiadne pohrávanie si s vlastným telom či telom niekoho druhého a žiadny sex medzi osobami s výnimkou vzťahov v riadnom manželstve. To je preukázateľne zakázané naším Stvoriteľom na všetkých miestach, pre všetky časy a my to potvrdzujeme“ (Áronovo kněžství, 1994, s. 147).

6 *ANTI KONCEPCIA*

Antikoncepcia je u mormonov tolerovaná u vydatých žien (Dolák). Podľa prezidenta Cirkvi Ježiša Krista Svätých neskorších dní Kimballa je pre manželský pár extrémne sebeckvo odmietnuť mať deti, keď sú ich schopní splodiť (BBC). Antikoncepcia nie je zakázaná, ale mormonským párom sa odporúča mať deti. Cirkev sa domnieva, že rozhodnutie o antikoncepcii musí byť medzi manželom, manželkou a Bohom. V prípade, že sa pár po modlitbe rozhodol, že po určitú dobu by nemali mať deti, je antikoncepcia prijateľná. Manželia sa nemusia jeden druhého zdržiavať, pretože mormoni uznávajú, že sexuálne vzťahy majú dôležité miesto vo vyjadrovaní a preukazovaní puta lásky. Mormoni by mali mať toľko detí, o koľko sa dokážu postarať (BBC). Š. Votavová (2009) uvádza názory dvoch mormonských žien na antikoncepciu. Prvá, 71-ročná vdova z Holandska, bývajúca v USA, matka štyroch detí, zastáva ohľadom antikoncepcie a plánovaného rodičovstva názor, aby každý mal toľko detí, koľko užívi. Druhá, 49-ročná rozvedená matka troch detí z USA, na túto otázku odpovedala v tom zmysle, že závisí na uvážení každého človeka.

Jehovovi svedkovia v časopise *Prebudte sa!* zo septembra 2007 tvrdia, že nikde v Biblii sa nenachádza nariadenie, ktoré by kresťanom prikazovalo rodiť deti. Prvej ľudskej dvojici a Noachovej rodine Boh prikázal: „Buďte plodní a rozmnožte sa a naplňte zem.“ Ale kresťanom nebol tento príkaz zopakovaný. Teda manželská dvojica sa môže sama rozhodnúť, či si založí rodinu, koľko detí bude mať a kedy. Biblia podľa nich neodsudzuje kontrolu pôrodnosti a z biblického pohľadu je teda rozhodnutie, či manželia použijú niektorú antikoncepčnú metódu, pri ktorej nedochádza k prerušeniu tehotenstva, výhradne ich osobnou záležitosťou. H. Kabelová (2010) v rozhovoroch, ktoré realizovala pre svoju diplomovú prácu, zistila zhodný pozitívny vzťah Jehovových svedkýň k antikoncepcii, vynímajúc antikoncepciu abortívneho charakteru.

7 *POTRAT*

V súvislosti s potratmi mormoni odkazujú na svoju knihu *Náuky a zmluvy* (59:6), v ktorej „Pán prikázal: „Nezabiješ, ani neurobíš nič podobné tomu.““ Cirkev Ježiša Krista Svätých neskorších dní je proti plánovaným potratom pre osobné alebo sociálne výhody. Členovia cirkvi nesmú navrhovať, vykonávať, zariaďovať, platiť potraty, súhlasiť s potratmi alebo podporovať potraty. Jediné možné výnimky sú: 1. Tehotenstvo ako následok znásilnenia alebo incestu. 2. Rozhodnutie príslušného lekára, že život alebo zdravie sú vo vážnom ohrození. 3. Rozhodnutie príslušného lekára, že plod má závažné

postihnutie, ktoré nedovolí dieťaťu prežiť po narodení. Dokonca aj tieto výnimky nemajú byť automaticky dôvodom potratu. Potrat je veľmi vážna vec a je možné o ňom uvažovať len potom, ako to zodpovedné osoby konzultovali so svojimi biskupmi a získali božské potvrdenie skrze modlitbu. Členovia Cirkvi, ktorí navrhli vykonanie potratu, zariadili, zaplatili, súhlasili, alebo podporovali potrat, môžu byť podrobení disciplinárnemu konaniu cirkvi. Osoba môže činiť pokánie a môže jej byť odpustené za hriech potratu (Handbook 2:Administering the Church).

Keď muž a žena počnú dieťa a nie sú zosobášení, majú sa podľa mormonov všemožne povzbudzovať k tomu, aby uzatvorili manželstvo. Keď je nepravdepodobné, že by pre vek alebo iné okolnosti bolo úspešné, má sa rodičom poradiť, aby dali dieťa k adopcii prostredníctvom mormonskej organizácie LDS Family Services (Zásady evangelia, 2009, s. 228).

Jehovovi svedkovia usudzujú, že nenarodené dieťa je človekom už od okamihu počatia a práve vtedy sa začína ľudský život podľa Žalmu 139:16 (Tvoje oči videli i môj zárodok a v tvojej knihe boli zapísané všetky jeho časti.) a podľa Jóba 3:3 (Počatý bol telesne schopný muž!) (Prebud'te sa, jún, 2009, s. 5 – 7). Svedkovia odmietajú potrat i v prípade, keď bolo dieťa počaté ako dôsledok znásilnenia alebo krvismilných vzťahov. Hoci správanie voči matke bolo trestné, dieťa nenesie za to vinu. Ukončiť jeho život by podľa nich bolo násilnou odvetou (Prebud'te se, 22. května, 1993, s. 11).

8 UMELÉ OPLODNENIE

Podľa Encyklopédie mormonizmu (Ludlow, 1992, s. 70) umelé oplodnenie (insemináciu) mormoni neschvaľujú u slobodných žien. Odrádzajú tiež od umelého oplodnenia vydatých žien, keď sú použité spermie od iného muža než manžela. Encyklopédia cituje príručku *General Handbook of Instructions* podľa ktorej „je to však osobná záležitosť, ktorá musí byť nakoniec ponechaná na manžela a manželku, zodpovednosť za rozhodovanie spočíva výlučne na nich.“ Problém pre mormonov pri umelom oplodnení je, čo sa stane so zvyšnými embryami, keď pár nepotrebuje viac ako určitý počet uložených v maternici nastávajúcej matky. Mormoni tiež odrádzajú od náhradného materstva a darcovstva spermií.

Jehovovi svedkovia pri svojom rozhodovaní berú do úvahy výklad svojho prekladu Biblie. Biblia sa podľa nich priamo nevyjadruje k moderným metódam asistovanej reprodukcie, lebo takéto metódy v biblických časoch ešte neexistovali.

No poskytuje podľa nich jasné zásady, ktoré vrhajú svetlo na Boží postoj a názor. Tieto zásady pomáhajú robiť z etického a morálneho hľadiska správne rozhodnutia a mať čisté svedomie pred Bohom. „Praví kresťania veria, že život sa začína počatím.“ Úmyselné zničenie zárodku, čiže embrya, by bolo v Božích očiach to isté ako vyvolanie potratu, preto nastáva problém, čo so zvyšnými embryami. Existujú nejaké obmedzenia v tom, ako by mal človek používať svoje reprodukčné schopnosti? Odpoveď na túto otázku hľadajú v 3. Mojžišovej 18:20, kde sa píše: „Nedáš svoj výron ako semeno manželke svojho spoločníka, aby si sa tým neznečistil.“ Z tohto biblického nariadenia vyplýva zásada: Semeno muža možno použiť len na oplodnenie jeho manželky, nie inej ženy, a ani žena by nemala porodiť dieťa niekomu inému než vlastnému manželovi. Inými slovami, reprodukčné schopnosti sa majú používať len v rámci manželstva, nie mimo neho. Praví kresťania sa preto vyhýbajú náhradnému materstvu, ako aj všetkým metódam, pri ktorých sa používajú darované spermie, vajíčka či embryá (Prebudte sa!, 22.septembra 2004, s. 6 – 11). Jehovovi svedkovia rešpektujú pokyn: „Nedáš svoj výron ako semeno manželke svojho spoločníka, aby si sa tým neznečistil,“ a preto sú metódy asistovanej reprodukcie, keď je darcom niekto iný než z manželského páru, pre nich neakceptovateľné. (3. Mojž. 18:20, 29; Prísl. 6:29) Oplodnenie, pri ktorom vajíčko, spermie alebo obe patria niekomu mimo manželského zväzku, je podľa Biblie pornea, čiže sexuálna nemravnosť. Takéto metódy sú hrubým zneužitím sexuálnych orgánov. (Mat. 5:32; 1. Kor. 5:11; 6:9, 18; Hebr. 13:4) (Strážna veža, december 2012). Rozbor témy oplodnenia in vitro, keď spermia pochádza od manžela a vajíčko od manželky, bol v anglickom znení (origináli) časopisu Strážna veža z 1. júna 1981 (Watchtower, 1st June 1981, s.31). Ako problém sa ukazoval spôsob, akým môžu byť vyživované vajíčka v miske (pred a po oplodnení). V niektorom z prípadov sa ako živiny používalo krvné sérum, čím dochádzalo k rozporu s učením Jehovových svedkov o krvi. Stanovisko k umelému oplodneniu Jehovovi svedkovia zaujali už v r. 1974 (Awake, 8th August 1974).

9 *TRESTY ZA PREVINENIA*

Za previnenia v oblasti (mimomanželskej) sexuality u mormonov a Jehovových svedkov hrozí vylúčenie:

Mormoni: „Najzávažnejšie priestupky, napríklad porušenie občianskeho práva, týranie alebo zneužívanie partnera alebo dieťaťa, cudzoložstvo, smilstvo, znásilnenie a incest často vyžadujú oficiálne cirkevné disciplinárne konanie. Oficiálne cirkevné disciplinárne opatrenie môže zahŕňať obmedzenie výsad spojených s členstvom v Cirkvi alebo stratu členstva v Cirkvi“ (Věrní víře. Slovník evangelia, 2004, s. 11).

Jehovovi svedkovia vo vzťahu k mimomanželskému sexu píše: „Niektorí mladí sa dopúšťajú takých vecí, ako je orálny či análny sex alebo vzájomná masturbácia, a hovoria si, že to nie je až také zlé, lebo si myslia, že technicky vzaté nejde o pohlavný styk. Títo mladí zabúdajú — alebo sa rozhodli nebrať na vedomie —, že biblický výraz prekladaný ako smilstvo zahŕňa všetky takéto praktiky a že kresťan môže byť za takéto nesprávne konanie vylúčený“ (Strážna veža, 15. decembra 2008, s. 7 – 11).

ZÁVER

V súvislosti s mimomanželským sexom možno spomenúť, že obe náboženské skupiny hovoria o posledných dňoch a o svete mimo nich ako o svete, kde prevláda vplyv Satana:

Jehovovi svedkovia: „Tento svet, ktorý je v Satanovej moci, nečisté konanie nielenže toleruje, ale dokonca ho propaguje“ (Strážna veža, 15. mája 2008, s. 26 – 28).

Mormoni: „Satanovým plánom je oklamať toľko z nás, koľko sa mu podarí, aby nám zabránil v návrate k Nebeskému Otcovi. (...) Satan útočí na meradlá cudnosti“ (Zásady evangelia, 2009, s. 226).

V príspevku sme sa venovali edukácii (vzdelávaniu a výchove) dospelých mormonov a Jehovových svedkov v oblasti sexuálnej etiky. Čiastočne sme predstavili ich formy a metódy, relatívne podrobne sme opísali ich učenie v danej otázke, tvoriace obsah vzdelávania a výchovy. Predmanželský a mimomanželský styk, masturbáciu, homosexualitu a umelé potraty Jehovovi svedkovia a mormoni rázne odmietajú.

Jehovovi svedkovia i mormoni k otázkam rodiny zaujímajú tradičný postoj. Pozitívne treba hodnotiť ich názor na manželstvo i manželské spolužitie. Predstaviť

najväčšej kresťanskej cirkvi, pápež František (2016, s. 80), sa vyjadril, že zväzok v manželskej inštitúcii „nachádza spôsob, ako usmerniť svoju stabilitu a svoj konkrétny, reálny rast. Je pravda, že láska je oveľa viac než len vonkajší súhlas alebo forma manželskej zmluvy; ale je tiež isté, že rozhodnutie dať manželstvu viditeľnú podobu – v spoločnosti, s určitými záväzkami – dokazuje jeho význam: dáva najavo vážnosť stotožnenia sa s druhým, potvrdzuje prekonanie pubertálneho individualizmu a vyjadruje pevné rozhodnutie patriť si navzájom.“ František (2016, s. 8) zdôrazňuje, že odmietnuť prijať taký záväzok ako manželstvo je „egoistické, zisťné a biedne, nedokáže uznať práva druhého a nikdy ho nepredstaví spoločnosti ako hodného bezpodmienečnej lásky“. Uzavretie manželstva je potrebné i zo samotného morálneho hľadiska, lebo morálna norma vyžaduje, aby v každej sexuálnej akcii boli splnené tri podmienky: 1. osoby musia byť schopné takého úkonu, ktorý zodpovedá cieľom podávania života a vyjadrenia vzájomnej lásky manželov, 2. spôsob uskutočnenia sexuálnej akcie musí byť taký, aby nevyučoval uvedené ciele, 3. manželstvo, lebo na vyjadrenie tak hlbokkej lásky nestačí príležitostné alebo hocijaké zjednotenie osôb. Osoby musia byť spojené objektívnym a trvalým zväzkom. Úkony mimo manželstva sú reálnou lžou. (Tondra, 2004, s. 123-124). Mimomanželské spolužitia a voľnosť v sexuálnej oblasti priniesli so sebou aj stav, keď deti vyrastajú buď v neúplných rodinách alebo v rodinách len s jedným vlastným rodičom a s nevlastnými súrodencami.

Homosexualita bola v minulosti zaraďovaná do skupiny sexuálnych deviácií, do deviácií v objekte. Hoci rozhodnutím Svetovej zdravotníckej organizácie (WHO) už nie je zaraďovaná medzi choroby alebo poruchy, na toto rozhodnutie nie je medzi lekármi, psychológmi a duchovnými jednotný názor (Kašparů, 2002, s. 125). Podľa učenia Katolíckej cirkvi sú homosexuálne úkony svojou vnútornou povahou nezriadené, sú proti prirodzenému zákonu, zatvárajú pohlavný úkon pred darom života a v nijakom prípade ich nemožno schvaľovať (KKC, 2002, s. 568-569). Súhlasíme však, že treba rozlišovať medzi homosexuálnym cítením a homosexuálnym správaním.

Onania (ipsácia, masturbácia) bola najmä v minulosti chápaná ako porucha spôsobu uspokojovania sexuálneho pudu. Podľa učenia Katolíckej cirkvi ide o vnútorné (svojou vnútornou povahou) a závažne nezriadený čin, pretože vedomé a dobrovoľné používanie pohlavnej schopnosti mimo normálneho manželského styku – nech by sa dialo z akéhokoľvek dôvodu – podstatne protirečí jej cieľu (KKC, 2002, s. 567). Stotožňujeme sa tým, že morálnu vinu môžu zmenšiť, ba azda redukovať na najmenšiu mieru také

faktory ako citová nezrelosť, sila nadobudnutých návykov, stavy úzkosti alebo iné psychické či spoločenské faktory (KKC, 2002, s. 567).

Antikoncepcia je tolerovaná, javí sa nám, že väčšmi u Jehovových svedkov ako u mormonov. Antikoncepciou sa označuje každý postup, ktorý má za cieľ alebo prostriedok zabrániť počatiu, čiže stretnutiu vajíčka a spermii. Pápež Ján Pavol II. (Jan Pavel II, 2015, s. 549) zdôraznil, že na prvom mieste je mravne nedovolené priame prerušenie už započatého plodivého procesu („umelý potrat“), priama sterilizácia a tiež je vylúčený akýkoľvek zásah, ktorý buď vzhľadom na predvídaný manželský styk alebo pri jeho uskutočňovaní či v priebehu jeho prirodzených následkov zamýšľa ako cieľ alebo ako prostriedok znemožniť splodenie života, teda všetky antikoncepcné prostriedky. Bioetik Ramón Lucas Lucas (2010, s. 63 – 67) odmieta všetky umelé antikoncepcné metódy (hoci môžu byť neabortívne) ako nepovolený prostriedok: „Používanie antikoncepcných metód je neprípustné, pretože dobrovoľne oddeľuje aspekt zjednocujúci od plodiaceho, čím odporuje vnútornej podstate ľudskej sexuality.“ „Prirodzené“ metódy nie sú povolené preto, lebo rešpektujú prirodzený biologický rytmus ženy, v hre nie je prirodzenosť v biologickom zmysle slova, ale osobná dôstojnosť lásky, čiže racionálna ľudská prirodzenosť. Podobné stanovisko zastáva Katolícka cirkev: „Odôvodnenosť úmyslov manželov neospravedlňuje používanie morálne neprípustných prostriedkov (napríklad priamu sterilizáciu alebo antikoncepciu)“ (KKC, 2002, s. 577). Učenie mormonov a Jehovových svedkov ohľadom antikoncepcie je podobné, ako u väčšiny protestantských cirkví, ak nespôsobuje u žien rakovinu, je podľa nás eticky prijateľnejšie.

Umelé vyvolaný potrat je z etického a bioetického hľadiska podľa Lucasa (2010, s. 139) prísne zakázaný. Spôsobuje likvidáciu ľudskej bytosti v skorých fázach jej existencie, a teda je v rozpore s dôstojnosťou človeka, so spravodlivosťou a priamo porušuje princíp nezabíjať. Podľa konštatovaní viacerých autorov (Cehuľová, 2010, s. 76; Lucas, 2010, s. 141; Petro, 2008, s. 84) je pri dnešnej vyspelej medicíne, vďaka pokroku vedy rozhodovanie medzi životom matky a dieťaťa veľmi zriedkavé, ba už sa takmer nevyskytuje.

Umelé oplodnenie je neprípustné u Jehovových svedkov, keď do tohto procesu vstupuje osoba mimo manželského páru (darca spermii, dárkyňa vajíčka, náhradná matka), pri oplodnení in vitro manželovými spermiami môžu byť problémom nadbytočné embryá. Mormoni odrádzajú od umelého oplodnenia, ale konečné rozhodnutie nechávajú na manželov. Heterológna inseminácia a umelé oplodnenie sú eticky neprijateľné z dôvodu, že medzi pár vstupuje iná, cudzia osoba, ktorá sa stáva „tretím rodičom“.

Ak spermium alebo vajíčko daruje niekto z dvojice, ide z hľadiska etiky o menšie zlo, najväčším problémom môžu byť nepoužité embryá. Z hľadiska učenia Katolíckej cirkvi je i to neprijateľné, lebo sa oddeľuje pohlavný úkon od úkonu plodenia.

Za vážnejšie morálne poklesky obe náboženské spoločnosti svojich členov trestajú vylúčením. Vylúčenie u Jehovových svedkov a mormonov plní výchovnú a sankčnú funkciu.

Literatúra:

- BENEŠOVÁ, Dana. 2014. *Gerontagogika. Vybrané kapitoly*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha. 136 s. ISBN 978-80-7452-039-6.
- CEHUĽOVÁ, Lubomíra. 2010. *Bioetika pre vychovávateľov alebo veda prežitia*. Prešov : Vydavateľstvo Michala Vaška. 240 s. ISBN 978-80-7165-798-9.
- DVOŘÁKOVÁ, Miroslava – ŠERÁK, Michal. 2016. *Andragogika a vzdelávaní dospelých. Vybrané kapitoly*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy. 170 s. ISBN 978-80-7308-694-7.
- ĎURIČ, L., HOTÁR, V. S. a PAJTINKA, Ľ. (eds.). 2000. *Terminologický a výkladový slovník Výchova a vzdelávanie dospelých. Andragogika*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. ISBN 80-08-02814-9.
- FRANTIŠEK. 2016. *Posynodálna apoštolská exhortácia Svätého Otca Františka AMORIS LAETITIA*. Prel. M. Kramara. Trnava: Spolok sv. Vojtecha – Vojtech, spol. s r. o. 208 s. ISBN 978-80-8161-218-3.
- HORA, Ladislav. 1995. *Problematika tzv. alternatívnej religiozity a jej podielu na formovaní životnej orientácie mládeže*. Praha: Univerzita Karlova, vydavateľství Karolinum. 229 s. ISBN 80-7184-106-4.
- HOŠEK, Pavel. 2006. Teologie náboženství (teologická religionistika) jako věda. In GALLUS, P. – MACEK, P. (eds.) *Evangelická teologie pod drobnohledem*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, s. 59 – 68. ISBN 80-7325-083-7
- JAN PAVEL II. 2015. Teologie těla. Katecheze Jana Pavla II. o lidské lásce podle Božího plánu. Prel. K. Skočovský a J. Dvořáček. 5. vyd. Praha: Paulínky. 600 s. ISBN 978-80-7450-173-9.
- KAŠPARŮ, Max. 2002. *Základy pastorální psychiatrie pro zpovědníky*. Brno: Cesta. 156 s. ISBN 80-7295-031-2.

- KATECHIZMUS KATOLÍCKEJ CIRKVI. (KKC) 2002. Trnava: Spolok svätého Vojtecha. 918 s. ISBN 80-7162-370-9.
- LUCAS, Ramón Lucas. 2010. *Bioetika pre všetkých*. Trnava : Spolok svätého Vojtecha. 200 s. ISBN 978-80-7162-854-5.
- NEŠPOR, Zdeněk R. – VOJTÍŠEK, Zdeněk. 2015. *Encyklopedie menších křesťanských církví v České republice*. Praha: Univerzita Karlova, Nakladatelství Karolinum. 656 s. ISBN 978-80-246-3315-2.
- PETRO, Marek. 2008. *Vybrané bioetické problémy v učení kresťanskej etiky. (Prednášky z bioetiky.)* Prešov : Prešovská univerzita v Prešove, Gréckokatolícka teologická fakulta. 138 s. ISBN 978-80-8068-737-3.
- ŠERÁK, Michal. 2009. *Zájmové vzdelávání dospělých*. Praha: Portál. 208 s. ISBN 978-80-7367-551-6.
- ŠPATENKOVÁ, Naděžda – SMÉKALOVÁ, Lucie. 2015. *Edukace seniorů. Geragogika a gerontodidaktika*. Praha: Grada. 232 s. ISBN 978-80-247-5446-8
- VETEŠKA, Jaroslav. 2016. *Přehled andragogiky*. Praha: Portál. 320 s. ISBN 978-80-262-1026-9.
- VETEŠKA, Jaroslav – VACÍNOVÁ, Tereza a kol. 2011. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých. Andragogika na prahu 21. století*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha. 208 s. ISBN 978-80-7452-012-9.
- SKALKA, Jarolím a kol. 1989. *Základy pedagogiky dospělých*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 258 s. ISBN 80-04-21636-6.
- ŠIP, Maroš. 2011. Netradičná religiozita ako potenciálna riziková skupina. In DUBEC, R. – HUSÁR, J. (eds.) *Międzynarodowa konferencja naukowa „Społeczny wymiar chrześcijaństwa we współczesnym konsumpcyjnym społeczeństwie“ – 24. listopada 2011 w Wysowej*. Gorlice: ELPIS - DIEJECEZJALNY OŚRODEK KULTURY PRAWOSŁAWNEJ, s. 138 – 145. ISBN 978-83-63055-06-6.
- TONDRA, František. 2004. *Morálna teológia. II. časť. Prikázania*. 2. vyd. Spišská Kapitula – Spišské Podhradie: Nadácia knžského seminára biskupa Jána Vojtaššáka. 276 s. ISBN 80-89170-04-8.
- ZELINOVÁ, Milota. 2012. *Volný čas efektívne a tvorivo. Teória a prax výchovy mimo vyučovania*. Bratislava: IURA EDITION. 148 s. ISBN 978-80-8078-479-9

Literatúra k mormonom:

Áronovo kněžství. Příručka 1. 1994. Salt Lake City: Církev Ježíše Krista Svätých posledních dnů, Intellectual Reserve, Inc. 181 s.

Povinnosti a požehnania kňazstva. Základná príručka pre držiteľov kňazstva, časť A. 2000. Salt Lake City: Církev Ježíša Krista Svätých neskorších dní, Intellectual Reserve, Inc. 278 s.

Věrní víře. Slovník evangelia. 2004. Salt Lake City: Církev Ježíše Krista Svätých posledních dnů, Intellectual Reserve, Inc. 190 s.

Zásady evangelia. 2009. Salt Lake City: Církev Ježíše Krista Svätých posledních dnů, Intellectual Reserve, Inc. 288 s.

Pro posílení mládeže. 2012. Salt Lake City: Církev Ježíše Krista Svätých posledních dnů, Intellectual Reserve, Inc. 44 s.

An ethical Mormon life.

In http://www.bbc.co.uk/religion/religions/mormon/socialvalues/ethics_1.shtml (BBC)

DOLÁK, František. *Specifika ošetrování komunity mormonů.* In <http://zdravi.euro.cz/clanek/sestra/specifika-osetrovani-komunity-mormonu-276175>

Handbook 2: Administering the Church. In: <https://www.lds.org/handbook/handbook-2-administering-the-church/selected-church-policies?lang=eng#214>

LUDLOW, Daniel H. (ed.). 1992. *Encyklopedia of Mormonism.* New York: Macmillan. 1629 s.

VOTAVOVÁ, Šárka. 2009. *Specifika ošetrovatelské péče u příslušníků Církve Ježíše Krista Svätých posledních dnů.* Diplomová práce. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Zdravotně sociální fakulta. 86 s.

Literatúra k Jehovovým svedkom:

Zachovávajte sa v Božej láske. 2016. New York: Watch Tower Bible and Tract Society of Pennsylvania. 223 s.

Usiluj sa o „svätosť v Božej bázni“. In *Strážna veža*, 15. mája 2008, s. 26 – 28.

Čo je zlé na predmanželskom sexe? In *Prebudte sa!* 22. júla 2004, s. 12 – 14.

Mladí lidé se ptají...Jak daleko je „přílišdaleko“. In *Prebudte se!* 22. října 1993, s. 20 – 22.

Vaše manželstvo sa dá zachrániť! In *Prebudte sa!*, 8. januára 2001, s. 8 – 14.

Ako sa môžem zbaviť tohto zlovyku? In *Prebudte sa!*, 6. novembra 2006, s. 18 – 20.

Čo o tom hovorí Biblia? Je antikoncepcia z morálneho hľadiska nesprávna? In *Prebud'te sa!*, september 2007, s. 10 – 11.

Kedy sa začína ľudský život? In *Prebud'te sa!*, jún, 2009, s. 5 – 7.

Život – Dar, ktorý se má opatrovat. In *Probud'te se!*, 22. května 1993, s. 11.

Možnosti a súvisiace otázky. In *Prebud'te sa!*, 22. septembra 2004, s. 6 – 11.

Otázky čitateľov. In *Strážna veža (Študijné vydanie)*. December 2012. Dostupné online:

<https://www.jw.org/sk/publikacie/casopisy/w20121215/mimotelove-oplodnenie/>

Questions from Readers. In *Watchtower*, 1st June 1981, s. 31.

Budeš sa pevne držať svojej rýdzosti? In *Strážna veža*, 15. decembra 2008, s. 7 – 11.

Mladí lidé se ptají... Spáchal jsem neodpustitelný hřích? In *Probud'te se!*, 8. listopadu 1994, s. 18 – 19.

Čo mám robiť, ak stále myslím na sex? In *Mladí ľudia sa pýtajú. Praktické odpovede. Druhá kniha*. 2008. New York: Watchtower Bible and Tract Society of New York, s. 237 – 242.

Ako neskľznuť k homosexualite? In *Mladí ľudia sa pýtajú. Praktické odpovede. Druhá kniha*. 2008. New York: Watchtower Bible and Tract Society of New York, s. 231 – 236.

Awake!, 8th August 1974.

KABELOVÁ, Hana. 2010. *Manželství a rodičovství z pohledu svědků Jehovových*. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd. 88 s. + přílohy.

Kontakt:

Miroslav Kazík, PaedDr., PhD.

Vrchná 583/1, 922 21 Moravany nad Váhom

e – mail:miroslaw.kazik@wp.pl

ABSTRAKTY

ETICKÉ OTÁZKY V ANDRAGOGICKOM VÝSKUME – Gizela Brutovská

Abstrakt: Rastúci počet andragógov (študentov, odborníkov z univerzitného prostredia, ľudí z praxe) navrhuje a realizuje empirický terénny a internetový výskum v rôznych oblastiach edukácie dospelých. Cieľom príspevku je diskutovať o etických otázkach – t.j. etických dilemách a etických problémoch, s ktorými sa výskumník-andragóg môže stretnúť pri skúmaní andragogickej edukačnej reality. Rieši etické otázky spojené s realizáciou výskumu, akými sú výber a odmeňovanie účastníkov, ale tiež informovaný súhlas. Zaoberá sa etickými princípmi a štandardmi andragogického výskumu, ktoré doposiaľ v andragogickej komunite absentujú. Ponúka možnosti ako prezentovať a šíriť výsledky výskumu v súlade s etickým kódexom.

Kľúčové slová: andragogický výskum, etika výskumu, etické otázky, etické princípy, etické štandardy.

OSOBNOSŤ KULTÚRNEHO ANDRAGÓGA Z ASPEKTU PROFESIJNEJ

ETIKY – Eva Denciová

Abstrakt: V centre pozornosti autorky príspevku stojí kultúrny andragóg ako kultúrno-výchovný pracovník, ovplyvňujúci nielen kultúrne dianie, ale predovšetkým postoje širokých mas k veciam verejným. Špecifiká činnosti odborníkov v oblasti práce s ľuďmi v ére globalizácie a v intenciách multikultúrnej spoločnosti vyžadujú nielen erudovaných odborníkov, ale aj osobnosti s vysokým morálnym kreditom.

Kľúčové slová: kultúrny andragóg, kultúrno-výchovný pracovník, osobnosť, profesionalita, etický kódex, profesijná etika.

ETICKÉ DILEMY V RESOCIALIZAČNOM PROCESE DOSPELÝCH

DROGOVO ZÁVISLÝCH JEDNOTLIVCOV – Milan Filip

Abstrakt: V procese resocializácie je nosná zmena nevhodných návykových štruktúr u jednotlivca na očakávané, žiaduce s tendenciou predchádzania relapsu. Odborník pracujúci s cieľovou skupinou dospelých drogozo závislých jednotlivcov je konfrontovaný s potrebou zvládať proces etického rozhodovania vo vzťahu k napĺňaniu cieľov resocializácie pri zachovaní ľudskej dôstojnosti jednotlivca. Cieľom príspevku je poukázať na etické dilemy v edukačnej intervencii zameranej na dospelých drogozo závislých jednotlivcov v procese resocializácie.

Kľúčové slová: sociálna andragogika, vzdelávanie dospelých, etika.

ETIKA AKO APLIKAČNÁ STRATÉGIA (METODICKÉ A TEORETICKÉ ODPORÚČANIA) – Pavel Fobel

Abstrakt: Aplikovaná etika predstavuje samostatnú odbornú oblasť zameranú na riešenie aktuálnych problémov v spoločenskej praxi. Za pomerne krátke obdobie si vybudovala vlastný koncepcný prístup, metódy a techniky zamerané na integráciu etiky do spoločenského života. Svojím odborným a profesionálnym zameraním sa stala súčasťou

inovatívneho potenciálu spoločenských a humanitných vied. Jej profesionálne úsilie úzko korešponduje s úsilím andragogiky. Je nutné prekonávať názory, ktoré podceňujú etiku a spoločensko-humanitné vedy z hľadiska ich spoločenskej prospešnosti. Dnes sa aktívny prístup v etike a jej praktickej zameranosti rozvíja aj formou špecifického etického poradenstva. Preto je potrebné pripravovať odborníkov a aktérov pre uvedenú oblasť. Poukážeme na metodologické a metodické východiská pre tvorbu a implementáciu etiky.

KLúčové slová: aplikovaná etika, poradenská činnosť v etike, andragogika.

VZDELÁVANIE A VÝCHOVA V OBLASTI SEXUÁLNEJ ETIKY U DOSPELÝCH PRÍSLUŠNÍKOV NETRADIČNEJ RELIGIOZITY –

Miroslav Kazík

Abstrakt: V príspevku, v ktorom ide o prienik andragogiky, etiky a religionistiky, sa zameriavame na obsah a formu vzdelávania a výchovy v otázkach sexuálnej etiky u členov náboženských skupín, vnímaných ako netradičná či nová religiozita – u Jehovových svedkov a mormonov. K predmanželskému pohlavnému styku, sebaukájaniu, homosexualite a umelým potratom zaujímajú odmietavý postoj. Antikonцепcia je tolerovaná. Umelé oplodnenie je neprípustné u Jehovových svedkov, keď do tohto procesu vstupuje osoba mimo manželského páru, pri oplodnení in vitro manželovými spermiami môžu byť problémom nadbytočné embryá. Mormoni odrádzajú od umelého oplodnenia, ale konečné rozhodnutie nechávajú na manželov.

KLúčové slová: mormoni, Jehovovi svedkovia, sexuálna etika, andragogika.

NOVÉ HORIZONTY VZDELÁVANIA PRE UDRŽATEĽNÝ ROZVOJ AKO HEURISTICKÝ KĽÚČ K HODNOTÁM SÚČASNOSTI A BUDÚCNOSTI –

Andrea Klimková

Abstrakt: Mnoho teoretických, aj praktických otázok vo vzdelávaní pre udržateľný rozvoj ukazuje, že ide o problém, ktorý vyžaduje okamžité riešenia, aj keď sa ešte neudomácnil na slovenskej vzdelávacej scéne. Ostal konzervovaný v systémovej rovine a v ekonomike. Pre aplikovanú etiku, aj pre vzdelávanie dospelých predstavuje vážnu výzvu, ktorá potrebuje serióznú konceptuálnu analýzu, vážny interdisciplinárny diskurz. Nové horizonty v problematike upriamujú pozornosť na kultúrne dedičstvo, na lokálne a kultúrne hodnoty, na konkrétne regióny. Spoločný diskurz aplikovaných etikov a andragógov by mohol priniesť nové podnety pre obe sféry: pre vzdelávanie dospelých, aj pre etické poradenstvo.

KLúčové slová: aplikovaná etika, vzdelávanie dospelých, vzdelávanie pre udržateľný rozvoj.

EURÓPSKA IDENTITA A VÝCHOVA K MODERNÉMU OBČIANSTVU V CELOŽIVOTNOM VZDELÁVANÍ UČITEĽOV ETICKEJ VÝCHOVY –

Vojtech Korim

Abstrakt: Príspevok sa zaoberá stručnou genézou vývoja pojmu európska identita a jej súčasnými konotáciami vo vzťahu k aktuálnym otázkam súčasného svetového vývoja a situácii v Slovenskej republike. Zameriava sa ďalej na problematiku občianstva

v období postmodernity a jeho tematizáciu najmä z aspektu jej edukačnej relevancie s osobitným zreteľom na základné východiská a kontexty v rámci celoživotného vzdelávania učiteľov, najmä etickej výchovy.

Kľúčové slová: európska identita, občianstvo, výchova k občianstvu, celoživotné vzdelávanie, koncepty, atribúty, učitelia, etická výchova, kurikulum.

INŠTITUCIONÁLNE PROSTREDIE KULTÚRY – ETICKÉ ASPEKTY KULTÚRNO-ANDRAGOGICKÉHO PÔSOBENIA –

Miroslav Krystoň, Veronika Prokešová

Abstrakt: Inštitucionálne prostredie, ktoré predstavuje zázemie pre kultúrno-andragogické pôsobenie tvorí rozsiahla sieť inštitúcií, resp. organizácií zameraných na udržiavanie, obnovovanie a pretrvávajúce kultúrnej kontinuity. Autori poukazujú na špecifiká inštitucionálneho prostredia kultúry v kontexte etických aspektov kultúrno-andragogického pôsobenia. Cieľom príspevku je analyzovať etické štandardy vybraných typov inštitúcií v oblasti kultúrno-andragogického pôsobenia.

Kľúčové slová: kultúrno-osvetová andragogika, edukácia dospelých, inštitucionalizácia, etické štandardy, etické kódexy.

VÝCHOVA A VZDELÁVANIE MLADÝCH DOSPELÝCH V PROSTREDÍ PRÁCE S MLÁDEŽOU – Viliam Michalovič

Abstrakt: Príspevok uvádza objekty výchovy a vzdelávania v práci s mládežou, charakterizuje pracovníka s mládežou a účastníkov edukačných činností v rámci práce s mládežou, ku ktorým nevyhnutne patria mladí dospelí. Pomenúva tiež hodnotovú orientáciu výchovy a vzdelávania, ako aj neformálne vzdelávanie v práci s mládežou. Ďalej vymedzuje pojem mladí dospelí a špecificky sa venuje charakteristike mladých ľudí v situácii NEET, t.j. mladých ľudí, ktorí nepracujú, nevzdelávajú sa a nezúčastňujú sa na odbornej príprave. V závere príspevok ponúka andragogický pohľad na výchovu a vzdelávanie mladých dospelých, pričom uvádza aj výzvy pre výskumnú činnosť s cieľom prispieť k zvýšeniu kvality života mladých dospelých, najmä tých, ktorí sú zraniteľní.

Kľúčové slová: práca s mládežou, výchova a vzdelávanie v práci s mládežou, neformálne vzdelávanie, pracovník s mládežou, mladý dospelý, mladí ľudia v situácii NEET.

ETIKA VÝCHOVNÉHO PÔSOBENIA A SOCIÁLNE KOMPETENCIE UČITEĽOV – Eva Poláková

Abstrakt: Aktuálne prebiehajúca snaha o revíziu nášho vzdelávania s cieľom zvýšiť jeho kvalitu sa spája najmä so zmenou obsahu vzdelávania detí a mládeže. Diskutuje sa aj o úrovni vysokoškolskej prípravy, a to aj u učiteľov – najmä v súvislosti s ich motiváciou zvyšovaním plátov. Kvalita výchovno-vzdelávacieho pôsobenia učiteľov závisí predovšetkým od osvojených pedagogických kompetencií. Ukazuje sa, že už nestačí iba dobrá odborná-teoretická pripravenosť, ale v praxi sú dôležité aj nadobudnuté sociálne kompetencie a praktické uplatňovanie etiky výchovného pôsobenia učiteľa. V príspevku sa pokúšame nastoliť súvisiace problémy týkajúce sa prípravy budúcich učiteľov a otvoriť diskusiu o možných riešeniach.

Kľúčové slová: učiteľská etika, etický kódex, kompetencie učiteľa, príprava učiteľov, šikanovanie, extrémizmus, ľudskoprávne a prierezové témy.

POZNANIE A ETIKA – Martin Schubert

Abstrakt: Autor práce – odvolávajúc sa hlavne na vedecké práce Sokrata kybernetiky a spoluzakladateľa radikálneho konštruktivismu, Heinza von Foerstera – predstavuje proces ľudského poznania. Východiskový postulát „Prostredie, tak ako ho vnímame, je našim výmyslom.“ dokladá dvoma experimentami, stručne opisuje neurofyziologické mechanizmy, na ktorých sa spoločne s oným postulátom zakladajú a napokon vyvodzuje príslušné (andragogicko-) etické závery.

Kľúčové slová: skutočnosť, radikálny konštruktivismus, poznanie, etika, etický imperatív, vzdelávanie dospelých, vzdelávateľ dospelých, hodnotiace kritéria andragogického pôsobenia.

SEBAROZVOJ DOSPELÉHO ČLOVEKA – Michaela Skúpa, Barbora Bírešová

Abstrakt: Dospelí učiaci sa, sú zvyčajne sebestační, disciplinovaní a schopní sebariadiť proces výchovy a vzdelávania. Sebarozvoj dospelého človeka je procesom, ktorý sa zakladá na troch dôležitých aspektoch: psychologický, sociálny a andragogický. V pomoci dospelému človeku v sebarozvoji je dôležité, ako využíva svoj potenciál docility a ako mu možno poradiť v jeho úsilí o sebarozvoj. Dôležitú úlohu v procese sebarozvoja zohrávajú aj hodnoty a ideály, ktoré odkazujú na presvedčenie človeka, a ku ktorým potom orientuje svoj sebarozvoj.

Kľúčové slová: sebarozvoj, sebariadenie, integrita, docilita, hodnoty, ideály.

EDUKACE JAKO NÁSTROJ FORMOVÁNÍ HODNOTOVÉ ORIENTACE DOSPĚLÝCH – Hana Vavříková

Abstrakt: Formování hodnotové orientace nesouvisí jen s procesem formování všestranně a harmonicky rozvinuté osobnosti, ale i s proměnou společnosti a jí vyznávaných hodnot. Požadavek axiologizace se tak zákonitě promítá do všech oblastí edukační teorie a praxe. Jednotlivé hodnotové systémy jsou předmětem zkoumání mnoha společenskovedních disciplín, jako je filozofie, psychologie, sociologie či etika. Jedním z úkolů andragogiky, jako vědy o výchově, je zprostředkovat jedinci potřebné informace o hodnotovém systému dané společnosti. Andragogika nevymezuje axiologizaci jako samostatnou edukační komponentu, ale chápe ji jako významnou součást celého komplexu svého působení.

Kľúčová slova: hodnoty, hodnotová edukace, hodnotová orientace dospelých.

ABSTRACTS

ETHICAL QUESTIONS IN ANDRAGOGY RESEARCH – Gizela Brutovská

Abstract: A growing number of Andragogists (students, experts from the university environment, practitioners) designs and implements an Empirical field and online research in various areas of the Adult Education. The aim of this Paper is to discuss ethical issues - i.e. the Ethical Dilemmas and the Ethical Issues, which the Researcher-Andragogist may encounter while researching the Andragogical Educational Reality. It addresses the Ethical Issues related to the implementation of the research, such as selecting and rewarding of the Participants, but also informed consent. It deals with the Ethical Principles and with the Standards of the andragogical research that are absent in the andragogical community so far. It offers opportunities to present and spread the research results in accordance with the Code of Ethics.

Key words: andragogy research, ethics research, ethical questions, ethical principles, ethical standards.

PERSONALITY OF A CULTURAL ANDRAGOGIST FROM THE POINT OF VIEW OF PROFESSIONAL ETHICS – Eva Denciová

Abstract:The author of the article focuses on a cultural andragogist as a cultural and educational worker who influences not only cultural life, but above all attitudes of broad masses toward public affairs. Specificities of professionals' activities in the field of working with people in the era of globalization and multicultural society require not only recognised experts, but also personalities of high moral standing.

Keywords: cultural andragogist, cultural and educational worker, personality, professionalism, code of ethics, professional ethics.

ETHICAL DILEMMAS IN THE RESOCIALIZATION PROCESS OF ADHESIVE DRUG-BASED UNDERTAKINGS – Milan Filip

Abstract:In the process of resocialization, the change of inappropriate addictive structures in the individual is expected, desirable with the tendency to prevent relapse. An expert working with a target group of adult drug addicts is confronted with the need to manage the process of ethical decision-making in relation to the fulfillment of the objectives of resocialization while preserving the individual's human dignity. The aim of the paper is to point out ethical dilemmas in educational intervention aimed at adult drug addicts in the process of re-socialization.

Key words: social andragogy, adult education, ethics.

ETHICS AS AN APPLICATION STRATEGY (THEORETICAL METHODOLOGICAL RECOMMENDATIONS) – Pavel Fobel

Abstract: Applied ethics is a separate area of expertise aimed at solving current problems in social practice. In a relatively short period it has developed its own conceptual approach, methods and techniques aimed at integrating ethics into social life. Considering

its orientation related to expertise and professionalism it became part of the innovative potential of the social sciences and humanities. Its professional effort closely corresponds with the efforts of adult education. It is necessary to overcome opinions that underestimate ethics and social sciences as well as humanities in terms of their social utility. Today, proactive approach to ethics and its practical directedness also develops through specific ethical guidance. It is therefore necessary to prepare specialists and actors for that area. We point out the methodological starting points and methodological bases for the development and implementation of ethics.

Key words: applied ethics, the ethics advisory services, adult education.

EDUCATION IN SEXUAL ETHICS OF THE ADULT MEMBERS OF NON-TRADITIONAL RELIGIOSITY – Miroslav Kazík

Abstract: In the paper, which is an intersection of Adult Education, Ethics and Religious Studies, we focus on the content and form of education in issues of sexual ethics among members of religious groups perceived as non-traditional or new religiosity – Jehovah's Witnesses and Mormons. They have a negative attitude toward premarital and extramarital intercourse, masturbation, homosexuality and artificial abortion. Contraception is tolerated. Artificial insemination is not allowed by Jehovah's Witnesses, though in the process enters a person outside the couple. The surplus embryos can be a problem in a method of in vitro fertilization from husband's sperms. Mormons discourage artificial insemination, but the final decision is for spouses.

Key words: Mormons, Jehovah's Witnesses, sexual ethics, adult education.

NEW HORIZONS OF EDUCATION OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT AS HEURISTIC KEY TO VALUES OF FUTURE – Andrea Klimková

Abstract: Many theoretical as well as practical issues in sustainable development education show that this is a problem that requires immediate solutions, even if it has been ignored on the Slovak educational scene. It stays preserved in the system level and in the economy. For applied ethics and adult education, it is a serious challenge that requires serious conceptual analysis, serious interdisciplinary discourse. The new horizons in the issue draw attention to cultural heritage, local and cultural values, specific regions. A common discourse of applied ethicists and adult educators could bring new impetus for both spheres: adult education, and ethical counselling.

Key words: applied ethics, adult education, education for sustainable development.

EUROPEAN IDENTITY AND EDUCATION TO MODERN CITIZENSHIP IN LIFELONG LEARNING TEACHERS OF ETHICS - Vojtech Korim

Abstract: This paper deals with a brief genesis of the concept of European identity and its current connotations in relation to current issues of contemporary world development and the situation in the Slovak Republic. It focuses also on the issue of citizenship between postmodernism and its thematisation especially from the aspect of educational relevance with particular regard to the underlying basis and contexts in lifelong learning of teachers, especially Ethics.

Keywords: European identity, citizenship, education for citizenship, lifelong learning, concepts, attributes, teachers, ethics, curriculum.

INSTITUTIONAL ENVIRONMENT OF CULTURE - ETHICAL ASPECTS OF CULTURAL-ANDRAGOGICAL PERSPECTIVE –

Miroslav Krystoň, Veronika Prokešová

Abstract: The institutional environment, which forms the background for cultural-andragogical activity, consists of an extensive network of institutions, resp. organizations aimed at maintaining, restoring and recreating of cultural continuity. The authors point to the specifics of the institutional environment of culture in the context of the ethical aspects of cultural-andragogical activity. The aim of the paper is to analyze the ethical standards of selected types of institutions in the area of cultural-andragogy.

Keywords: cultural-educational andragogy, adult education, institutionalization, ethical standards, ethical codes

EDUCATION OF YOUNG ADULTS THROUGH YOUTH WORK –

Viliam Michalovič

Abstract: The present article states educational objects of youth work, provides characteristics of youth workers, as well as of those participating to educational activities in youth work, among which young adults must inevitably be listed, too. It also names values of educational activities and non-formal education in youth work. Moreover, it provides definition of the term young adults and focuses particularly on characteristics of young people in NEET situation – young people not in employment, education or training. In the end, the article offers an andragogic view on education of young adults, while it also states challenges for research activities aimed at the enhancement of quality of life of young adults, particularly of the vulnerable ones.

Key words: youth work, education in youth work, non-formal education, youth worker, young adults, young people in a NEET situation

ETHICS OF EDUCATIONAL ACTIVITY AND SOCIAL COMPETENCE OF TEACHERS – Eva Poláková

Abstract: Current ongoing effort to revise our education in order to improve its quality is associated mainly with the change in the content of education for children and youth. There is also a discussion about a level of university preparation, even the teachers – particularly in relation to their motivation by increasing salaries. The quality of the educational action of teachers depends primarily on acquired pedagogical competencies. It turns out that good professional and theoretical readiness it is not enough, in practice are more important an acquired social skills and practical application of ethics in teacher educational activity. In this paper, we try to establish related problems of initial training and launch a debate on possible solutions.

Key words: Ethics of teachers, code of ethics, competence of teachers, college teacher training, bullying, extremism, human rights and cross-cutting themes.

COGNITION AND ETHICS – Martin Schubert

Abstract: The author of the paper – referring mainly to the scientific papers of Socrates of Cybernetics and co-founder of radical constructivism, Heinz von Foerster - represents the process of human cognition. The author demonstrates the initial postulate „Environment as we perceive it, is our figment.“ with two experiments, briefly describing the neurophysiological mechanisms on which they are based together with the postulate and ultimately deduces the relevant (andragogical-) ethical conclusions.

Keywords: reality, radical constructivism, cognition, ethics, ethical imperative, adult education, adult educator, evaluation criteria of the andragogical activity.

SELF-DEVELOPMENT OF AN ADULT – Michaela Skúpa, Barbora Bírešová

Abstract: Adult learners are usually self-sufficient, disciplined and capable of self-regulation of education. The self-development of an adult is a process that is based on three important aspects: psychological, social and andragogical. In helping an adult in self-development it is important to find out how an adult is using his or her potential for docility and how to counsel him in his efforts to self-development. An important role in the process of self-development also plays the values and ideals that refer to the conviction of man and to whom he then orientates his own self-development.

Key words: self-development, self-direction, integrity, docility, values, ideals.

EDUCATION AS A TOOL OF FORMING VALUE ORIENTATION OF ADULTS – Hana Vavříková

Abstract: Formation of value orientation is not only connected with the process of shaping versatile and harmoniously developed personality, but it is also connected with the transformation of society and with her professed by the values. Requirement of values education is lawful and it is reflected in all areas of educational theory and practice. Value systems are being explored by the many social science disciplines, such as philosophy, psychology, sociology and ethics. One of the tasks of adult education, as the science of education, is to give individuals the necessary information about the value system of the society. Adults education does not define education of values as a separate educational component, but sees it as an important part of the whole complex of its existence.

Keywords: values, values education, value orientation of adults.

ETICKÉ ASPEKTY EDUKÁCIE DOSPELÝCH

Martin Schubert (ed.)

Texty neprešli jazykovou úpravou.

Za obsah a jazykovú úpravu zodpovedajú jednotliví autori.

Vydanie: prvé
Náklad: 150 kusov
Rozsah: 198 strán

Vydavateľ: Belianum. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej
Bystrici, Pedagogická fakulta
Tlač: EQUILIBRIA s.r.o., Košice

ISBN: 978-80-557-1354-0
EAN : 9788055713540



9 788055 713540

ISBN 978-80-557-1354-0