

DOI: <https://doi.org/10.54937/dspt.2025.25.2.85-92>

The Role of selected Humanistic Elements in the Work of a Teacher

Úloha vybraných humanistických prvkov v práci pedagóga

Miroslav Gejdoš, Dominika Pažítková

Abstract

The authors of the article focus on humanizing elements in the work of a teacher, from which they chose empathy and communication of feelings. They point to the power of humanization and communication, which is the basic process of creating, maintaining and applying the relationship between teacher and student.

Keywords: Humanism. Teacher. Education. Emotionalization.

Reflexia humanizmu v pedagogickom myslení vybraných autorov

„Humanizmus v širšom zmysle je historicky sa meniaci sústava názorov, uznávajúca a zdôrazňujúca hodnotu človeka ako osobnosti, jeho právo na slobodu, šťastie, rozvoj a uplatnenie jeho síl a schopností; je to úsilie o ľudskosť a ľudskú dôstojnosť životných podmienok človeka; je to aj posudzovanie spoločenských inštitúcií z hľadiska blaha človeka; je to úsilie o to, aby princípy spravodlivosti, rovnosti a ľudskosti sa stali normami vzťahov medzi ľuďmi v osobnom a spoločenskom živote.“ (Zelina, 1998, s. 8)

Humanistická pedagogika vedie k prirodzenej a menej násilnej výchove, autenticite a seberealizácii človeka. Zmenami prechádza najmä pedagogický vzťah, ktorý je zo strany učiteľa menej direktívny a predpokladá vzájomné pochopenie a rešpektovanie. Humanizácia vzdelávania a výchovy je potom aktívny tvorivý proces kultivácie celoživotnej cesty vzdelávania človeka, smerujúcej k hľadaniu ľudskej identity.

„Humanizmus je náboženstvo lásky.“ (Zelina, 1998, s. 9)

Podľa Zelinu (1998), humanizmus v edukácii chápeme ako učenie sa človeka byť človekom. Humanizovať proces vzdelávania sa nedá robiť len tak, že zavedieme len predmet „etická výchova“. Humanizmus ako princíp vzťahu a tvorby hodnôt by mal byť prítomný v každom predmete, u každého učiteľa a v každom čase. Humanistická edukácia používa techniky a postupy, ktoré podporujú skúmanie pociťovania a prežívania žiakov. Používajú sa na to

tréninky senzitivity, komunikácie, sociálno-psychologické tréningy, techniky na výcvik empatie, akceptácie, kongruencie, ale aj techniky hrania rolí, sociodrámy, psychodrámy, dramatickej výchovy, simulačné hry, prípadové a problémové štúdie. Na rozvoj hodnôt cvičenia na objasňovanie hodnôt, na presadzovanie svojich ľudských práv, používajú sa tréningy asertivity, úlohy na rozvíjanie kritického, hodnotiaceho myslenia.

Veľa odborných štúdií hovorí o tom, že takéto humanistické riadenie vyučovacieho procesu redukuje problémy v správaní, vzrastá nezávislosť, samostatnosť a sebadôvera žiakov, ich zodpovednosť, úspechy a výkony sú lepšie, zlepšujú sa postoje ku škole, vzdelávaniu, zvyšuje sa tvorivosť, komunikačné zručnosti a sociálne kompetencie.

Brockert a Braunová uvádzajú, že základom humánnej výchovy a vzdelávania podľa nich je emocionálna inteligencia, ktorá sa skladá z týchto obsahov: 1. Sebavedomia; 2. Sebariadenia; 3. Sebamotivácie; 4. Empatie; 5. Angažovanosti.

V teórii Artura Combsa – humanistická výchova sa vyznačuje týmito znakmi:

1. akceptuje potreby a záujmy žiakov,
2. uľahčuje a rozvíja sebaaktualizáciu žiaka,
3. pestuje osvojovanie praktických schopností nutných pre život,
4. personalizuje výchovné rozhodnutia a praktiky,
5. uznáva prvenstvo ľudských citov,
6. pripravuje pre žiaka vyzývavú a vhodnú učebnú klímu,
7. rozvíja pravý záujem o iných a úctu k cene iných.

Tvorivo-humanistická výchova

Podľa Brhelovej (1999, s. 5), klasická podstata tvorivo-humanistickej výchovy (ďalej THV) spočíva v tom, že ide „o proces, v ktorom je v centre pozornosti žiak, jeho potreby a záujmy, a to v primeranom pomere s jeho vedením k zodpovednosti za svoj sebarozvoj. Moje skúsenosti totiž ukázali, že uplatňovanie THV s jednostranným zameraním iba na záujmy a potreby žiaka, je procesom neúplným a v konečnom dôsledku žiaka poškodzujúcim“. Je založený na rozvoji osobnosti každého dieťaťa podľa jeho možností a schopností. Cieľom je, aby bol každý kvalitnou individualitou.

Základnou úlohou, podľa Brhelovej (1999) je uprednostniť rozvíjanie mimopoznávacích funkcií žiaka pred funkciami poznávacími. Pre uplatňovanie THV sú charakteristické prevažne tieto znaky:

- cieľom výchovy je rozvoj osobnosti žiaka, výchova je na prvom mieste,
- obsah výchovy nie je cieľom, ale prostriedkom, zameriava sa na individuálny rozvoj žiaka,
- vo výchove sa preferuje využívanie aktivizujúcich metód, založených na činnostiach žiakov s vyšším podielom samostatnej práce žiaka,

- vo vzťahu vychovávateľa k žiakovi je nižšia direktívnosť, partnerská komunikácia,
- žiak vie, čo sa od neho očakáva, je vedený vo väčšej miere k sebahodnoteniu,
- v hodnotení žiaka prevláda pozitívne hodnotenie, a to aj neverbálne.

Nasledovné nonkognitívne funkcie žiaka, ktoré dopĺňajú funkcie poznávacie, zohrávajú kľúčovú úlohu pri celostnom rozvoji osobnosti žiaka a sú neoddeliteľnou súčasťou výchovno-vzdelávacieho procesu:

1. *kognitivizácia* – naučiť žiaka myslieť, organizovať svoje myšlienkové postupy, učiť žiaka pracovať s informáciami a orientovať sa v nich,
2. *emocionalizácia* – výchova a rozvoj citov žiaka, ktorá vyžaduje od pedagóga empatiu, schopnosť vcítiť sa do prežívania žiaka; ide o akceptáciu žiaka,
3. *motivácia* – orientácia na sebarozvoj žiaka (činnosťou – zadávanie primerane náročných a záujmových úloh; hodnotením – uplatňovanie pozitívneho hodnotenia, aj neverbálneho),
4. *socializácia* – výchova žiaka k životu s ostatnými ľuďmi, vytváranie pozitívnych medziľudských vzťahov,
5. *axiologizácia* – výchova k hodnotám, rozvoj hodnotovej orientácie žiaka, učiť žiaka hodnoty posudzovať a žiť podľa pozitívnych hodnôt,
6. *kreativizácia* – výchova k tvorivému životnému štýlu, t. j. výchova k tvorivosti vo všetkých oblastiach.

Podľa Zelinu (1994), THV systém zámerne nerozlišuje medzi postihnutým a štandardným dieťaťom, medzi špeciálnym a štandardným školstvom. Humanisticky prístup zdôrazňuje, že výchova je interakčný proces stretnutia osobnosti s osobnosťou, teda nie je tu objekt a subjekt výchovy, nie je tu žiak ako objekt a obeť učiteľa, nie je tu dieťa ako „ľudský činiteľ“, číslo alebo vec. Všetko, čo prezentujú metódy výchovy a stratégie výchovy, platí aj pre deti s postihnutím. Rozdiely sú samozrejme napr. v spôsobe ich prijímania informácií, v spôsobe ich pohyblivosti, v ich mentálnej alebo citovej kvalite a podobne, no THV systém zahrňuje všetky úrovne stavu osobnosti bez rozdielov, pretože procesy sú rovnaké, ciele sú rovnaké – len možnosti ich dosiahnutia môžu byť rozličné. Pedagóg detí s postihnutím má rešpektovať zvláštnosti týchto detí. Má k nim pristupovať s rešpektovaním ich špecifickosti, ktorá sa nevymedzuje ich postihnutím, fyzickým alebo mentálnym handicapom. THV systém sa snaží personalizovať každé dieťa, t. j. rešpektovať jeho zvláštnosti a posilniť jeho jedinečnosť sebarealizácie. Na personalizáciu tradičná škola zabúda, pritom človek, ak nie je sám sebou, stáva sa prispôsobivý, stádovitý, poslušný a konformný človek, ktorý sa naučí nežiť svoj autentický život. „*Tvorivé deti sú všetky, len miera ich tvorivosti je rozličná.*“ (Zelina, 1994, s. 11)

Emocionalizácia vo výchovno-vzdelávacom procese

Podľa Brhelovej (1999), ide o precítenie procesu. Vyžaduje si vysokú mieru empatie pedagóga. Zároveň je to aj schopnosť akceptácie tzv. problémového žiaka. Prelína sa všetkými mimopoznávacími funkciami. Výsledkom rozvoja emocionalizácie bude citová zrelosť a nezávislosť žiaka, čo je najvyšší stupeň sociálnej zrelosti človeka.

Emocionalizáciu podporuje napríklad:

- úroveň komunikácie medzi vychovávateľom a žiakom, medzi žiakmi navzájom; kvalitu emocionalizácie zvyšuje komunikácia, ktorá je na horizontálnej úrovni,
- dominancia úcty, lásky a slušnosti voči žiakom,
- zdvorilé správanie sa k žiakom,
- citlivý, individuálny prístup k žiakovi,
- schopnosť a ochota pomôcť žiakovi vždy, keď to potrebuje.

Podľa Zelinu (1994), emócie sú všeobecným citom, ktoré zaznamenávajú a odzrkadľujú obraz vonkajšej skutočnosti vo vzťahu k vlastnej osobe (odraz).

Lencz a kol. (1997, s. 49) hovoria, že „*citmi nazývame prežívanie vzťahu ku skutočnostiam v nás a mimo nás: k veciam, udalostiam a javom, k iným ľuďom, k sebe samému.*“

Rozoznávame (Lencz a kol., 1997):

- Nižšie city – spojené s uspokojovaním alebo neuspokojovaním biologických potrieb (jedenie, pitie, spánok, teplo a pod.).
- Vyššie city – týkajú sa duševného a duchovného života človeka:
 - *intelektové city* – spojené s riešením problémov, s hľadaním, objavovaním a poznávaním pravdy,
 - *estetické city* – spojené s prežívaním krásy alebo naopak, s rozčarovaním z nevkusy a ošklivosti,
 - *etické city* – radosť z dobra a dobrých skutkov, zármutok nad zlom, výčitky svedomia z previnenia,
 - *sociálne city* – týkajú sa ľudských vzťahov: sympatií, antipatií, radosť z blízkosti milovanej osoby atď.,
 - *náboženské city* – zafarbené intelektovo (úžas nad veľkosťou a dobrotou Boha), eticky (výčitky svedomia a túžba po odpustení), vzťahovo (túžba po Bohu).

Podľa vplyvu na ľudský organizmus, psychiku a činnosť človeka rozoznávame:

- stenické city (napr. dobroprajnosť: pôsobia posilňujúco),
- astenické city (napr. zlosť, depresia: oslabujú nás).

Z hľadiska ich pôsobenia je preto dôležité venovať pozornosť aj tomu, ako jednotlivé city ovplyvňujú naše zdravie, duševnú činnosť a medziľudské vzťahy:

- *Vplyv na zdravie*: astenické city pôsobia na zdravie negatívne, produkujú toxické látky. Dlhotrvajúci nezvládnutý stres je významným faktorom podmieňujúcim srdcovocievne a nádorové ochorenia. Stenické city, naopak, pôsobia na náš zdravotný stav a imunitu pozitívne.
- *Vplyv na duševnú činnosť*: možno povedať, že pozitívne city pôsobia celkovo priaznivo. Pozornejšie a intenzívnejšie vnímame, lepšie sa vieme sústrediť, plynulejšie produkujeme rôzne predstavy, myšlienkové operácie prebiehajú nerušene a naučené alebo počuté si lepšie zapamätáme. Naproti tomu astenické city spomaľujú a brzdia celkový priebeh duševných procesov a z nich vyplývajúce konanie.
- *Vplyv na správanie*: city, najmä silné emócie, môžu motivovať k nerozumným a neprimeraným reakciám až k trestným činom. Naopak, pozitívne a trvalé city významne pomáhajú prekonávať prekážky, zápasiť s ťažkosťami, mobilizujú všetky sily rozumu, vôle a fantázie v prospech cieľa.

„City obohacujú osobnosť, zvyšujú kvalitu života, dodávajú nášmu životu farbu a srdečnosť. Kde chýba cit, tam je chlad a bezvýraznosť.“ (Lencz a kol., 1997, s. 51)

Význam citov okrem psychologickkej a behaviorálnej roviny sa prejavuje aj v duchovnom rozmere a v samotnom biblickom chápaní citového života človeka.

Podľa Lencz (2001, s. 43), „biblický človek nemal zábrany vo vyjadrovaní svojich citov. Veľké postavy Starého zákona, práve tak ako žalmy svedčia o mimoriadnom citovom bohatstve starozákonných ľudí“. Podobne ani Ježiš neváhal dať najavo smútok, sklamanie, rozhorčenie a hnev, ale aj hlbokú vďačnosť, povzbudenie a nádej, dôveru. Plakal nad smrťou Lazára a pri stretnutí s deťmi ich neváhal objasť a prejavovať nežné city.

Čo sa týka usmerňovania citov, v Písme nachádzame napríklad:

„Každý človek má byť rýchly, keď treba počúvať a pomalý do hnevu, lebo človek v hneve nekoná, čo je spravodlivé pred Bohom.“ (Jak 1,19)

„Nebudte ustarostení o svoj život, čo budete jesť, a o svoje telo, čím sa zaodujete... Váš nebeský Otec predsa vie, že toto všetko potrebujete.“ (Mt 7, 25.32a)

Starosť, úzkosť a strach sú škodlivé city, ktoré úplne absorbujú človeka a blokujú jeho duchovný rast. Treba ich zneutrálizovať detinskou dôverou v Otca.

Celé Písmo je ukážkou veľkorysej citovej výchovy.

Empatia ako nástroj porozumenia

Empatia, podľa Buda (1994, s. 51), „je taká schopnosť osobnosti, pomocou ktorej sa osobnosť v rámci bezprostrednej komunikácie s druhým človekom vie vžiť do jeho duševného stavu. Na základe toho vžitia vie vycítiť a pochopiť v tom druhom také emócie, motívy a snahy, ktoré tento človek nevyjadruje v slovách priamym spôsobom a ktoré nevyplývajú zákonite zo situácie medziľudského vzťahu. Hlavným nástrojom pochopenia a vcítenia je to, že prostredníctvom empatie sa vo vlastnej osobnosti vybavujú pocity a rozličné napätia toho druhého. Možno to vyjadriť asi tak, že osobnosť sa vžije, ba akoby premieta seba do druhého“. Vžívanie sa však stáva empatiou až vtedy, keď zážitok vedome spracujeme a súvislosti, ktoré sme pochopili v druhom človeku, pre vlastnú potrebu pomenujeme a interpretujeme.

Podľa Prekopa (2004), výsledky ukázali, že vcítenie je najzákladnejšou podstatou lásky a že k nemu dochádza len pri emocionálnej konfrontácii medzi dvoma osobami, Ja a Ty. Vcítenie je jadro lásky. Najvnútornejšia podstata človečenstva.

Podľa Lencza a kol. (1999), treba rozlišovať dve zložky empatie, kognitívnu a afektívnu empatiu. Kognitívna empatia je schopnosť pochopiť vnútorný stav druhej osoby tak, že chápeme jej myšlienky a city a s istou pravdepodobnosťou vieme predvídať jej reakcie a skutky. Afektívna empatia je schopnosť vcítiť sa do citov druhej osoby a zdieľať jej city aspoň v takej miere, aby sme vycítili, či určitá situácia je pre ňu príjemná alebo nepríjemná.

„Empatia je jedna z najpozoruhodnejších možností človeka. Umožňuje, aby sme prekročili hranice vlastnej osoby, vymanili sa z egoistického zajatia a takpovediac žili životom iných“ (Lencz a kol., 1997, s. 52). K podstate človeka patrí otvorenosť voči iným, schopnosť stotožniť sa s inými a vytvoriť s nimi hlbokú jednotu, mať „jedno srdce, jednu dušu“.

Empatia je výsostne aktívna: spôsobuje, že sme chápací, ústretoví, ohľaduplní, dôveryhodní a kvôli tomu sociálne prítiažliví. Je logické, že priateľstvo, najmä dôverné, nie je bez empatie možné.

Možno namietat, že empatický človek stráca svoju identitu. V skutočnosti nejde o stratu, ale o citové a duchovné obohatenie, ktoré posilňuje seba-oceňovanie a učí nás reagovať s nadhľadom, menej impulzívne, s väčším porozumením situácie.

Dôležitosť empatie u pedagóga je teda samozrejmalá. Jej účinky ho priamo vedú k dodržiavaniu výchovných zásad prezentovaných v humanistickom výchovnom štýle.

Podľa Zelinu (1994), pedagóg si má neustále klásť otázku, ako sa cíti žiak pri tej-ktorej činnosti, pri oslovení, pri hodnotení atď. Má sa snažiť, aby rozpoznal, čo cítia jeho žiaci. Má byť taký pohrúžený do sveta detí, do ich citov, že si „prečíta“ nielen to, čo ukazujú, že cítia, ale hlbšie pozná aj skryté významy citov, pozná aj potláčané alebo zastierané city a prežívanie. „Nie je nič mocnejšie a výchovnejšie, než pocit, že ten druhý chápe, že mi rozumie

a prijíma ma takého, aký som“ (Zelina, 1994, s. 36). Empatia je skôr proces ako stav. Dôležité pritom je, že pedagóg nehodnotí city, ani prežívanie dieťaťa, ale „odráža“ cítenie, zrkadlí to, čo asi dieťa cíti a akcentom vo vyjadrovaní usmerňuje a akceptuje prežívanie a vyjadrovanie citov druhého človeka. „Byť s iným človekom znamená, že sa nechá bokom vlastné hľadisko a hodnoty a vstúpi sa do sveta iného človeka bez predsudkov“ (s. 36). To dokáže len osoba, ktorá si je istá sama sebou a vie, že sa nestratí v cudzom svete. Efekt empatie spočíva v tom, že dieťa cíti, že sa pedagóg snaží porozumieť citom, vnútornému svetu druhého. Dieťaťu to pomáha uvedomiť si vlastnú hodnotu. Nie je nič silnejšie než to, že dieťa má pocit pochopenia, úprimnosti, otvorenosti – vtedy sa nebojí vyjadriť svoje najtajnejšie city.

Tento postoj nachádzame aj v biblických textoch, ktoré poukazujú na význam empatie ako úprimného vcítenia sa do druhého človeka: „*Majte účasť na potrebách svätých... Radujte sa s radujúcimi, plačte s plačúcimi!*“ (Rim 12,13.15) Tieto slová sú výrazným vyjadrením požiadavky: cítiť, myslieť a správať sa empaticky a stotožniť sa s potrebami druhých. Vzorom empatického porozumenia je sám Boh: „*Váš Otec vie, čo potrebujete, prv, ako by ste ho prosili.*“ (Mt 6, 8)

Empatiou sa väčšinou vyznačujú ľudia, ktorí veľa prežili a skúsili. V evanjeliách nájdeme množstvo príhod, v ktorých Ježiš „číta“ city, postoje a skryté myšlienky priamo v srdci druhých, nepotrebuje ani ich slovné, či neverbálne prejavy.

Záver

Autori v článku poukazujú na dôležitosť humanizácie výchovno-vzdelávacieho procesu, ako aj na nezastupiteľnú úlohu empatie a emocionality v práci pedagóga. Učiteľ, ktorý chce vytvárať podnetné a podporné prostredie pre svojich žiakov, musí byť ochotný ponúknuť svoje porozumenie, citlivosť a schopnosť autenticky reagovať na potreby detí. Práve prostredníctvom takéhoto osobného nasadenia a citového naladenia môže pedagóg sprostredkovať svojim žiakom okrem potrebných poznatkov pocit prijatia, bezpečia a dôvery, ktoré sú kľúčové pre rozvoj žiakovej osobnosti.

Bibliografia

- BRHELOVÁ, V.: *Tvorivo-humanistický model výchovy v domove mládeže*. Bratislava: Metodické centrum, 1999. ISBN 80-8052-067-4.
BUDA, B.: *Empatia*. Nové Zámky: Psychoprof, 1994. ISBN 80-967148-0-5.
LENCZ, L.: *Etická výchova pre cirkevné školy, 2. časť*. Bratislava: Metodické centrum, 2001. ISBN 80-8052-132-8.
LENCZ, L. a kol.: *Koncepcia a metodika humanizácie výchovného štýlu*. Bratislava: Metodické centrum, 1997. ISBN 80-88-796-67-9.

PREKOP, J.: *Empatie: Vcítění v každodenním životě*. Praha: Grada Publishing, 2004. ISBN 80-247-0672-5.

ZELINA, M.: *Stratégie a metody rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava: IRIS, 1994. ISBN 80-967013-4-7.

Katechizmus Katolíckej cirkvi. Trnava: Spolok svätého Vojtecha, 1998. ISBN 80-7162-253-2.

Pastoračný plán Katolíckej cirkvi na Slovensku 2007 – 2013. Trnava: Spolok svätého Vojtecha, 2007. ISBN 978-80-7162-695-4.

Sväté písmo Starého a Nového zákona. Trnava: Spolok svätého Vojtecha, 1998. ISBN 80-7162-236-2.

Doc. PhDr. PaedDr. Miroslav Gejdoš, PhD.

Katedra pedagogiky a psychológie

Katolícka univerza v Ružomberku, Pedagogická fakulta

Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok

miroslav.gejdos@ku.sk

PaedDr. Dominika Pažítková, PhD.

Centrum celoživotného vzdelávania

Katolícka univerza v Ružomberku, Pedagogická fakulta

Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok

dominika.pazitkova@ku.sk