

ETICKO-HODNOTOVÁ DIMENZIA UČITEĽSKEJ PROFESIE

Martin Žilínek

Filozofická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave

Anotácia: Etická reflexia v konkrétnych oblastiach ľudskej činnosti je v súčasnosti aktuálnym a závažným problémom. Predmetom nášho záujmu je edukatívna činnosť a výkon učiteľského povolania. Vychádzame z paradigiem teoreticko-filozofickej etiky a jej možnosti praktickej profesijnej aplikácie. Do centra pozornosti kladieme tri základné vzťahové roviny učiteľskej profesie: eticko-personálnu, eticko-interpersonálnu, eticko-normatívnu.

Kľúčové slová: profesijná etika, étos povolania, učiteľská etika, etická dimenzia učiteľskej profesie, kritéria mravnosti profesijnej činnosti učiteľa, etika vzťahov učiteľ-žiak, etické rozhodnutia v špecifických pedagogických situáciách, sloboda a zodpovednosť v personálnej autonómii a interpersonalite učiteľa.

Žijeme v období renesancie etiky, nielen ako filozofickej disciplíny, ale aj etiky ako „faktického stavu“, vzťahujúcej sa na praktickú životnú činnosť. Ide o aplikáciu morálky na špeciálne oblasti profesionálnej praxe, dať výkonu povolania etickú dimenziu (D. Smreková, 1997, s. 151-154).

V rozvíjaní základných pedeutologicko-etických aspektov vychádzame z paradigiem teoreticko-filozofickej etiky a jej rozvinutia v praktickú, profesijnú etiku, do života jednotlivcov i skupín, profesijných skupín a povolani, sociálnych inštitúcií, spoločností, organizácií. Etické, teoretické systémy a koncepcie majú v aplikatívnej rovine praktickej morality svoje vlastné „zorné pole“ aplikovateľnosti. V novohumanistických pedeutologických koncepciách sa etická dimenzia v profesijnom statuse učiteľa z normatívnej „kodifikácie“ efektívne rozvíja smerom do axiologic-

kej, etickej a prosociálnej dimenzie. Nejde o „objavenie nového fenoménu pedeutetiky“, ale o jeho renesanciu a naplnenie novým obsahom.

Pri hlbšom skúmaní diel najstarších filozofov, ktorí sa zaoberali mravnými problémami svojej doby v ich širokom kontexte, možno v ich dielach nájsť i prvky pedagogicko-etickej povahy vzťahujúce sa na morálku učiteľského a vychovávateľského povolania. Mnohé základné humanisticko-etické pedeutologické reflexie majú trvalú platnosť. Niektoré sa však už vzdalujú od dnešnej skutočnosti, javia sa nám príliš zahmlené, sentimentálne, divergentné vo vzťahu k súčasnej socio-kultúrnej realite.

Avšak vo všeobecnosti platí, tak ako hovorí J. A. Komenský, že tie základné morálne ľudské kvality, čo robili učiteľa učiteľom na univerzálnej eticko-hodnotovej platforme, majú svoju stálu aktuálnosť a utvárajú určité „dynamické stabilizátory“ vo vyvíjajúcom sa etickom kontinuu učiteľskej profesie.

Vo svojej podstate poslaním profesijnej etiky je vytvárať koncepciu určitého povolania vo vzťahu ku štruktúre spoločenských hodnôt, ktorým má toto povolanie slúžiť. Spoločenské hodnoty, v ktorých možno nájsť značnú mieru spoločenského konsenzu, sú aj referenčnou rovinou na hodnotenie poslania jednotlivých povolanií profesijnou etikou.

Dominantným a jednotiacim kritériom profesie je služba hodnotám. Naliehavou potrebou sa stáva ochrana základných ľudských hodnôt z pozície jednotlivých profesií. Návrat k hodnotám, úsilie ich zdôvodniť a konfrontovať s nimi profesie, ktoré by im mali slúžiť, tvorí podstatu hľadania identity povolania.

Každý človek by mal mať možnosť slobodne konať v rozsahu danou zlučiteľnosťou so všeobecne uznávanými hodnotami. Človek je najlepším subjektom rozhodovania o koncepcii svojho konania. Má právo byť rešpektovaný ako aktér vlastného života. Človek by mal byť chránený pred narušením alebo stratou vlastnej psychickej a telesnej integrity. Každý ľudskej bytosti by mala byť poskytnutá rovnaká príležitosť podieľať sa na „dobro“ pre spoločnosť. Vo svojej podstate hodnoty sú zmyslom vzniku a existencie profesií. V praktickom výkone jednotlivých povolanií odborníci ich svojim rozhodovaním a konaním chránia a ovplyvňujú.

Profesijná etika má svoju výraznú prakticko-konkretizačnú životnú pozíciu. Jej poslaním nie je len vytvárať koncepciu určitého povolania vo vzťahu k istej hierarchii hodnôt, zdôvodnených prijatou etickou teóriou, ale zaoberá sa aj hodnotami a ich realizáciou v určitých profesiách a službách, ktoré z nich vyplývajú (v sociálnej práci, v zdravotníctve, v školstve a výchovných zariadeniach a iné). Smeruje ku konkrétnym situáciám reálneho života a naliehavých problémov praxe. Kompetentnosť profesijnej etiky sa prejaví najmä vtedy, ak hodnoty dominantné v určitej profesií sa vo vlastnej praxi dostanú do nezhody i konfliktu s inými hodnotami. Rozmanité konkrétne situácie vyžadujú diferencovaný spôsob riešenia problémov, odlišné metódy prístupu i špecifické teórie.

Akceptujeme všeobecnú pozíciu, že étos povolania (ako kvalita reálneho života) vyjadruje pozitívny postoj, teda vždy ide o prácu, ktorá sama osebe je pozitívnou hodnotou. Práca ako tvorkyňa duchovných a materiálnych hodnôt v humanistickej kultivácii človeka mravné kvality jedinca priamo vyžaduje a zároveň ich

svojím pôsobením utvára a rozvíja. Práca ako cieľavedomá činnosť tvoriaca individuálne a spoločenské hodnoty dáva každému človeku zmysluplne sa uplatniť a sebarealizovať, prináša úžitok sebe i celému spoločenstvu. Každý druh práce, ak k nej človek pristupuje s osobnou zaujatosťou a tvorivosťou, má vplyv na rozvoj celej osobnosti, tak duševných rozumových schopností, citových zážitkov, mravných vlastností, ako aj telesných schopností a výkonnosti.

Pracovitosť – ako morálna kvalita – charakterizuje subjektívny vzťah osobnosti k pracovnej činnosti. Podľa vzťahu k práci možno odhadovať a usudzovať (do značnej miery) na „morálny status“ človeka, jeho celkové mravné vlastnosti. V prakticko-činnostnej podobe vyjadruje plnenie si základnej morálnej povinnosti voči sebe i voči spoločenstvu, v ktorom človek žije. Kladný vzťah k práci a pracovitosť sa každodenne preverujú. Človek venuje najdôležitejšiu a najvýkonnejšiu časť svojho života práve pracovnej činnosti.

V širšej humanisticko-morálnej rovine vzťah k práci zahrňuje predstavy človeka o ciele a zmysle života. Môžeme však integrovať i hlbšie sféry duchovnej morálnej podstaty, plnenie vyššieho morálneho poslania než je púhy pragmatizmus, prosociálnosť a sebaobetovanie. V tomto poňatí prácu chápeme ako hlboko uvedomelú a slobodnú službu ľuďom, ako skutočné poslanie človeka, ako činnosť, v ktorej osobnosť potvrdzuje samu seba.

Každý druh a forma práce vytvára morálne vlastnosti. Ich základnou univerzalitou a hodnotou je „úcta k ľudskej práci“. Spája sa s citovým svetom človeka, s utváraním mravného postoja k práci, s medziľudským kontaktom a vzťahom, s rozvojom tvorivosti, mravných vôľových kvalít a charakterových vlastností.

Dobry výkon v každom povolani spĺňa kritérium „morálneho výkonu“, ak je spätý v závislosti od morálnych postojov, osobnostnej mravnej hodnotovej štruktúry, od vedomia zodpovednosti. Etika zodpovednosti je nosnou kategóriou vzťahujúcou sa na každý pracovný výkon.

Etický rozmer v povolani (máme na zreteli predovšetkým učiteľskú profesiu) má skôr charakter situačnosti než abstraktnosti. Pracuje sa s aktuálnym prípadom (v našom poňatí najmä riešením pedagogickej situácie), v ktorom sa mravný subjekt (učiteľ) musí rozhodnúť a konať. Procesuálnu rovinu aplikovateľnosti tvorí najmä praktické uvažovanie, v ktorom etické dôvody, morálne normatívy a morálne sudy sa transformujú z roviny všeobecných pravidiel do konkrétnej taxonomickej pozície, ku konkrétnym situáciám, ku konkrétnym prípadom, k jednotlivým morálnym súdom. V hlbšej reflexii morálnych problémov sa zživotňujú základné postuláty teoretickej filozofickej etiky. Základné kategorické štruktúry nadobúdajú svoju reálnu hodnotu v poznaní konkrétnej situácie a konkrétnej skutočnosti autentického mravného javu (Aleksander, Zd., Bauman, T., Rutkowiak, J., 1991).

Pre službu a výkon učiteľskej profesie neexistuje univerzálny postup, ktorý by bolo možné aplikovať v každej edukácii a v každom sociálno-výchovnom poli. Učiteľ má obrovský priestorový diapazón na konanie podľa svojho slobodného uvažovania a rozhodnutia. Variantnosť, dynamika vývoja a zmien pedagogických situácií si vyžaduje ustavičné posudzovanie vždy v nových vzťahových a kauzálnych

súvislostiach zaujímať hodnotiace postoje, vykonať akt vlastného rozhodnutia, voľiť stratégiu svojich ďalších postupov, konkrétneho konania.

Celý tento zložitý proces je vlastný učiteľskej profesii, je s ňou bytostne spätý a má svoj výrazný morálny rozmer (J. M. Rich, 1984; B. Kasáčová, 2002, s. 55-71). Rozhodovacie procesy vo vzťahu k riešeniu autentických pedagogických situácií majú vzťahovú a podmieňujúcu väzbu s mravnou hodnotou zodpovednosti. Učiteľská profesia si vyžaduje určité „morálne nasmerovanie“, ktoré mu napomôže k slobodnému zodpovednému rozhodovaniu v každej nožnej vzniknutej situácii edukatívneho procesu.

Ak hovoríme o profesionálnej činnosti učiteľa, máme na zreteli predovšetkým stanovenie mravných kvalít odborníka. Pozornosť upriamujeme na jeho osobnostné, profesionálne kvality a potenciály, ktoré podmieňujú jeho profesijnú zdatnosť a kvalitu vzťahov k účastníkom edukatívneho procesu a ku všetkým, s ktorými kooperuje v celom sociálnovýchovnom poli. Podstatu morálky učiteľského povolania utvárajú určité požiadavky a hodnotové sudy, pravidlá i normy plniace regulatívnu funkciu v správaní sa učiteľa v jeho profesionálnej činnosti. Podmienkam učiteľskej profesie zodpovedá adekvátny aplikačný charakter morálky ako základného regulatíva sociálneho života.

Ak každý druh profesionálnej etiky má svoj „konkretizačný“ rozmer, svoje špecifické črty a zvláštnosti, zodpovedajúce historickým tradíciám a dobovým realitám, tak to platí i o učiteľskej etike. Jej podstata, štruktúra, princípy i kategórie určuje tá sociálna realita a funkcia, ktorú plnia učitelia v spoločenskom živote. Hlbšie zdôvodnenie učiteľskej etiky nachádzame v humanistickom učení o výchove a vzdelávaní, o kultúrnom i mravnom rozvoji ľudskej civilizácie a osobnosti človeka v humanistickom poňatí vied o výchove človeka, a v rozvíjaní aplikačných a profesijných rovín etiky, tvorivého rozpracúvania obsahovo-procesuálnych a prakticko-činnostných hľadísk realizácie kultúrnych mravných hodnôt pri formovaní človeka.

V integratívnom poňatí, v určitom priesečníku etiky a pedagogiky vo vzťahu k učiteľskému povolaniu môžeme stanoviť a konkretizovať predmetné obsahové sféry učiteľskej etiky:

- eticko-personálna dimenzia učiteľskej etiky,
- eticko-interpersonálna dimenzia učiteľskej etiky,
- eticko-normatívna dimenzia učiteľskej etiky.

I. ETICKO-PERSONÁLNA DIMENZIA UČITEĽSKEJ ETIKY

Učiteľskú etiku vôbec možno skúmať ako špecifický prejav všeobecného postavenia morálky v podmienkach učiteľovej profesionálnej činnosti. Zahrňuje spracúvanie všeobecných morálnych požiadaviek vo vzťahu k pedagogickej práci a nachádza praktické vyjadrenie v osobnostných a profesionálnych vlastnostiach učiteľa, v jeho správaní a v konkrétnych rôznorodých druhoch jeho činnosti. Mravná hodnotová štruktúra a zameranosť v štruktúre učiteľovej osobnosti určujú

stálosť pedagogických názorov a presvedčenia, vysokú kultúru správania, rozvinutie jeho sociomravných kompetencií a spôsobilostí (Zecha, G., 1994).

Personálna dimenzia učiteľskej etiky v najkoncentrovanejšej podobe sa prejavuje v utváraní osobitného vnútorného vzťahu lásky k učiteľskému povolaniu, k formovaniu pocitu povinnosti a zodpovednosti za kvalitu práce a je tiež dôležitým prostriedkom efektívnosti učiteľovej práce. V tomto poňatí učiteľovej etiky a v jej normatívnom kritériálnom určení je mravné také správanie a konanie učiteľa, ktoré v najvyššej možnej miere prispieva k rozvoju a celkovej kultivácii osobnosti žiaka (duchovný mravný rozmer, rozvoj potencialít v edukatívnom seba-realizačnom sociálnom zameraní). Poslaním učiteľa a kritériom mravnosti jeho profesijnej činnosti, a to aj jeho celej osobnosti, je služba človeku v jeho životnej kultivácii, služba spoločenskému dobru, pokroku a šťastiu ľudstva.

Eticko-personálna rovina učiteľovej osobnosti má veľký význam a určuje výkon jeho profesie. Urobiť „deskripciu ideálneho učiteľa“ by bolo veľmi ťažké, bolo by to abstraktné a v realite života „málo životné“. Neexistuje len jediná kombinácia osobnostných znakov, ktorej výsledkom by bola učiteľská spôsobilosť. Možno tu zvoliť nespočetné kombinácie. Hovoríme skôr o pozitívnych vlastnostiach a mravných kvalitách, ktoré sú relevantné a dominantné pre „dobrého učiteľa“. Dobrým učiteľom možno byť mnohými individuálnymi spôsobmi, stratégiami a štýlom práce. To však platí iba pre osoby disponujúce vlastnosťami, ktoré sú pre ľudí učiteľského povolania podstatné, ktoré majú výraznú axiologickú, morálnu a prosociálnu dimenziu.

V učiteľskom povolaní je podstatné usilovať sa o blaho žiaka a pozitívne ho akceptovať. Vo všeobecnosti platí, že ťažko možno pracovať v škole a v celej edukácii, keď absentuje láska, pozitívny vzťah a akceptácia dieťaťa. Empíria v učiteľskej profesii akcentuje, že vysokú úroveň možno dosiahnuť len veľkou láskou k deťom. Prejavuje sa ako aktivátor a stimulátor učiteľovho „nepokoja“ v pozitívnom vzťahu k jeho žiakom, v tvorivom zápale a entuziasme. V humanistickom poňatí je v motivácii voľby učiteľskej profesie dominantný hlboký nezištný vzťah k deťom a mládeži.

Známy je výrok Carola Rogersa: „Prijmi dieťa - porozumej mu z vnútra - buď priehľadný“. Prijat' znamená osvojiť si bezpodmienečne priateľský pohľad, ktorý nikdy neodsudzuje, nikdy nevládne, nikdy sa nijakým spôsobom nesnaží ovládnuť, alebo manipulovať nejakú osobu. Učiteľ by mal mať schopnosť porozumieť „vcítiť sa“ do vnútorného života človeka, osobitne dieťaťa a mladistvého. Vnútorné porozumenie znamená schopnosť vidieť veci cez vnútro iného človeka, tak ako ich vidí on, a dať mu najavo, že to takto vidíme. Prijat' znamená úprimne milovať dieťa, rozvíjať jeho potenciál. Prijat' rozdiel medzi možnosťami dieťaťa a našim očakávaním, mať pozitívny vzťah k tejto odlišnosti.

Akceptácia dieťaťa a prejav náklonnosti k nemu sú predpokladom výchovy. Sú motivované presvedčením, že každé dieťa je potenciálnou hodnotou a úlohou učiteľa je, túto hodnotu pomáhať objavovať a rozvíjať. Prijat' dieťa znamená prijat' ho také, aké je. Nepodmieňovať pozitívny vzťah k nemu splnením určitých podmienok. Tieto myšlienky C. Rogersa a ich rozvinutie v koncepcii humanistickej peda-

gogiky sú pre učiteľa, vychovávateľa a pre každého, ktorý je vo funkcii edukátora, významné a plne akceptovateľné. Personálna autonómia učiteľa v sebe zahŕňa slobodu a zodpovednosť. Mravná zodpovednosť sa v profesijnej etike učiteľa stala centrálnou etickou hodnotovou kategóriou. Učiteľ má voči sebe, voči žiakom, kolegom, rodičom i voči spoločnosti zodpovednosť, ktorú môžeme celkove označiť ako profesionálnu zodpovednosť.

Vnútorne pociťovaná a prežívaná zodpovednosť učiteľa sa spája s postojmi a presvedčením, ktoré vo významnej miere ovplyvňujú všetky sféry profesionálnej zodpovednosti. Vnútorne subjektívna zodpovednosť súvisí aj s vlastnou akceptáciou a autentickosťou. Učiteľ má byť vždy sám sebou, plne akceptovať všetky svoje schopnosti, chyby a slabosti. Má mať svoju „tvár“, nestáť sa „umelcom“ pretvárok a „teatrálnosti“.

Zodpovednosť a mravná vyspelosť učiteľa sa spája s pedagogickou spravodlivosťou. Reflektuje objektivitu učiteľa vo vzťahu k žiakom, k ich učeniu a k správaniu sa, k práci a k iným činnostiam. Pedagogická spravodlivosť je na jednej strane prezentáciou mravných kvalít učiteľa, na druhej strane je hodnotiacim kritériom jeho postoja k žiakom. Spravodlivosť v edukatívnom pôsobení učiteľa vylučuje predpojatost, apriorizmus, neopodstatnené uprednostňovanie niektorých žiakov pred inými. Spravodlivosť v didaktickej oblasti sa uplatňuje pri skúšaní a klasifikácii žiakov. Pedagogickú spravodlivosť pokladáme aj za meradlo jeho mravnej kultúry.

Učiteľská profesia si vyžaduje v správaní rozvinúť schopnosti a kompetencie, samostatnosť pri voľbe stratégií, najefektívnejších postupov a prostriedkov na dosahovanie cieľov. Vo všeobecnej rovine aplikovanej etiky sa táto stránka profesionálneho profilu označuje ako profesionálny takt. Je súčasťou profesionálneho majstrovstva a podmienkou uskutočňovania pracovných funkcií a profesijnej etiky. Takt v správaní súvisí so správnou voľbou postupov a foriem kultúrneho a mravného správania sa. Je prostriedkom na dosiahnutie želaných vzťahov v akýchkoľvek situáciách a podmienkach.

Pedagogický takt sa vzťahuje na výkon učiteľskej profesie, je prirodzeným výrazom učiteľovej osobnosti, významnou kvalitou jeho profesionality. Psychologické osobitosti a mravný status osobnosti samotného učiteľa podmieňujú predpoklady na pedagogický takt. Utváranie profesijnej sociomravnej kvality taktu je súčasťou permanentného autokreatívneho procesu učiteľovej osobnosti. Vyžaduje si to roky práce, skvalitňovanie samého seba, než sa vypracuje pedagogický „cit“, ktorý rozvíja kompetenciu a dovoľuje na profesionálnej úrovni riešiť predovšetkým zložité mravné problémy celej edukatívnej činnosti.

Pedagogický takt sa často zužuje iba na „zmysel pre mieru“ v prístupe k žiakom. Takt je oveľa širší ako zdvorilosť, dobroprajnosť, jemnosť alebo úprimnosť v interpersonálnych edukatívnych vzťahoch. V hodnotovej valencii pedagogického taktu predstavujú popri týchto základných mravných hodnotových štruktúrach kvalitatívne vyššiu rovinu, najoptimálnejšie stratégie a spôsoby pôsobenia na osobnosť žiaka. (Nájsť žiaka v identite jeho osobnosti, v konkrétnych podmienkach, vzťahoch a situácii najfunkčnejšiu postupnosť, napr. pri rozhovore, kritike, riešení

konfliktnej situácie, voľbe a spôsobe hodnotenia, využití pochvaly a odsúdenia, otváraní cesty k vlastnému sebauvedomeniu a sebahodnoteniu). To všetko sú sféry mravnosti pedagogického taktu.

Mravný status učiteľa vo vzťahu ku kolektívu a k žiakom sa prejavuje v autorite. Vo všeobecnosti pod autoritou rozumieme „legitímnu moc“, uplatňovanú v súlade s hodnotením tých, ktorí sú „ovládaní“ im prijateľnou formou, ktorá si získala ich súhlas. Učiteľ má formálnu autoritu, ktorá vyplýva z jeho hierarchickej sociálnej pozície a neformálnu autoritu, ktorá vyplýva zo slobodného uznania „prevahy“ v odborno-profesnej rovine a z étosu jeho povolania, pozitívneho hodnotenia v sociomravnej rovine.

Autorita učiteľa je závislá od mravných a profesionálnych kvalít. Utvára jednu zo základných východiskových rovín efektívnosti a úspešnosti práce učiteľa, rozvíjania pozitívnych medziosobných vzťahov v edukatívnom procese, práce školy, v mimoškolskom i širšom sociálnom prostredí. Akceptácia učiteľa samotnými žiakmi významným spôsobom ovplyvňuje proces utvárania ich mravnej identity, zefektívňuje prácu v triednych kolektívoch.

Autorita učiteľa v neformálnej prirodzenej humanistickej pozícii determinuje jeho vlastný „ľudský rozmer“, duchovný mravný osobnostný status, kultúra správania, sebaidentifikácia s učiteľskou profesiou. Učiteľ by mal zaujímať aktívnu životnú pozíciu, pozitívny vzťah k životu, integrovať v sebe a transferovať do svojej činnosti humánnosť, mravnosť, kultúrnosť, múdrosť, vzdelanosť a dobrotu.

V tomto poňatí je významné určenie hodnoty etických rozhodnutí v špecifických pedagogických situáciách. Môžu byť koncipované v rôznych východiskových pozíciách: konzekvenčnom (dôsledkovom), alebo utilitárnom (úžitkovom) prístupe; nekonzekvenčný prístup reprezentujú koncepcie, v ktorých kritérium morálky sú práva, resp. povinnosti; môže byť prístup na základe spravodlivosti a napokon i relativistický prístup. Žiadna etická teória však nedáva špecifický súbor konkrétnych odpovedí na špecifický súbor konkrétnych otázok. Predstavuje však určitú „návodovú schému“, východiskovú pozíciu pre porozumenie, uvažovanie a hľadanie vlastnej pozície etického rozhodnutia v konkrétnych situáciách.

Porozumieť procesom a osvojovaniu si stratégií etického rozhodovania pri výkone učiteľského povolania, osobitne riešenia špecifických pedagogických situácií, je významným faktorom étosu učiteľskej profesie. Východiskovú bazálnu rovinu tohto zložitého procesu tvoria hodnoty. Ovpĺývajú správnosť uskutočneného rozhodnutia. Hodnoty môžu ovplyvniť etické rozhodovanie v troch smeroch: ohraničujú problém (vidíme alebo nevidíme problém na základe hodnôt, o ktoré sa v danej situácii opierame); ponúkajú alternatívy (alternatívy, ktoré považujeme za prijateľné riešenie problému, môžu byť ovplyvňované hodnotami, ktoré pri našej činnosti uprednostňujeme); usmerňujú posudzovanie (uvažovanie, na základe ktorého budeme problém riešiť, je ohraničený hodnotami, ktoré chceme vyzdvihnúť alebo presadiť (A. S. Luknič, 1994, s. 64).

Určujúcim princípom etického rozhodovania pri výkone učiteľského povolania je láska k deťom (žiakom, edukantom). Ťažko možno pracovať v škole a v celej edukácii, keď absentuje láska, pozitívny vzťah a akceptácia dieťaťa. Opravdivá

láska učiteľa, to je náročná láska („láska bez zľavy“). Prejavuje sa ako aktivátor a stimulátor učiteľovho „nepokoja“ v pozitívnom vzťahu k jeho žiakom, v tvorivom zápale a entuziazme.

Plná integrovaná akceptácia žiaka a prejavenie náklonnosti k nemu, je vstupnou fázou procesu rozvoja identity osobnosti. Je to motivované presvedčením, že každé dieťa (žiak, edukant) aspoň potenciálne je hodnotou a úlohou každého učiteľa je túto hodnotu objaviť a napomáhať rozvíjať. Akceptáciu a pozitívny vzťah nemožno podmieňovať splnením určitých podmienok. Pozitívny vzťah ovplyvňuje účinnosť výchovy, pretože podporuje receptivitu žiaka a vzbudzuje jeho dôveru k druhému. Naopak, chladný a odmeraný vzťah spôsobuje negatívnu orientáciu voči druhým osobám.

Personálna autonómia učiteľa v sebe zahŕňa slobodu a zodpovednosť. Vo všeobecnej morálnej teórii platí, že sloboda a mravná zodpovednosť v ľudskom správaní navzájom súvisia. Ak osobnosť nemá možnosť slobodne si zvoliť formu správania, nemôže niesť mravnú zodpovednosť. Zároveň však je nesprávne hovoriť o mravnej slobode a zabúdať pritom na mravnú zodpovednosť človeka za svoje činy.

Slobodné rozhodovanie je prejavom mravnej spôsobilosti. Predmetom posudzovania môže byť len to, čo je pre daný morálny subjekt možné. Pranie a chcenie nie vždy predurčuje skutočne realizovaný morálny čin. Eticky relevantný je však taký hodnotiaci súd a rozhodnutie, ktoré sa v danej autenticknej situácii pevne viažu na morálny postoj k tomu, čo máme robiť a čo robiť nemáme, čo smeruje k všeobecnému morálnemu dobru. Priama zodpovednosť morálneho subjektu za dôsledky bezprostredne vyplývajúce z jeho konania je finálnou fázou celého integračného procesu. Jeho dominantnú bázu v spojení emotívneho a racionálneho tvorí najmä subjektívne hodnotové a rozhodovacie prežívanie. Ako hovorí Jung, v tomto smere je významná celistvosť a integrita ľudských duševných síl.

II. ETICKO-INTERPERSONÁLNA DIMENZIA UČITEĽSKEJ PROFESIE

Na jednej strane učiteľská etika v morálnej rovine generalizuje skúsenosťami vypracovaný systém profesionálneho konania, systém požiadaviek a pravidiel učiteľovho správania, jeho vzájomných vzťahov s prostredím. Na druhej strane umožňuje prostredníctvom osobného správania sa optimalizovať vzájomné pôsobenie učiteľa na žiaka, ovplyvňovať vnútorný svet žiaka a pozitívnosť jeho vzťahov v celom sociálnom prostredí jeho pôsobenia.

Vzťah učiteľ – žiak je interakciou medzi základnými subjektmi edukatívneho procesu, je medziosobným vzťahom; je „pohybom“ zameraným na kultiváciu vzdelávanie výchovu. Vzťah učiteľ – žiak má svoju medziľudskú dimenziu a mal by nadobudnúť hodnotovú valenciu autentického medziosobného vzťahu. Akcent treba položiť na samotný vzťah, na správanie, ktoré je obohatením každého z účastníkov. Hovoríme o dialogickej reciprocite. Presahuje súčet „jedinečností“ týchto subjektov. Predstavuje autentickú bipolárnu interakciu. „Maximum osobnej autonómie“ zodpovedá „maximu medziosobného vzťahu“.

Takéto poňatie interpersonálneho vzťahu je možnosťou vzájomnej pomoci pri hľadaní osobnej identity, pri ktorej potenciály každého subjektu nadobúdajú širokú slobodu vyjadrenia sa. Vzťah medzi učiteľom a žiakom v tomto poňatí dáva každému z nich príležitosť realizovať sa v ozaistenom dialogickom kontexte. Pri vytváraní tohto vzťahu má určujúcu zodpovednosť učiteľ. Zodpovednosť tu vystupuje ako základný hodnotový mravný fenomén učiteľskej etiky. Utváranie autentického medziosobného vzťahu a autentickej bipolárnej interakcie medzi učiteľom a žiakom má svoj morálny rozmer a je významné z hľadiska pozitívneho rozvoja osobnosti žiaka.

Akceptácia a empatické pochopenie sú základnými prvkami na vytvorenie žiaduceho interpersonálneho vzťahu, a preto musia tvoriť súčasť dynamiky stretnutia a dialógu medzi žiakom a učiteľom. Učiteľ, ktorý neakceptuje osobu žiaka takú, aká je, ľahšie zaujme pozíciu hodnotenia zvonka, pozíciu ustavičnej kritiky, paternalizmu, predsudkov.

Ak učiteľ nie je schopný zaujať empatický postoj, uzavruc sa do svojho vlastného sveta, tak pri vstupe do vzťahu dostatočne nepochopí spôsoby bytia a konania žiaka. Neakceptovanie a nepochopenie sa môže prejavovať v nevedomých omyloch v konkrétnych denných formách správania a riešenia výchovných situácií.

Učiteľ sa nemôže obmedziť len na vykonávanie profesionálnej povinnosti, na strnulé predvádzanie roly, v ktorej sa nič neprejaví zo skutočnej osoby hrajúcej túto rolu. Toto ustrnutie prekáža uplatneniu sa mnohých možností výmeny, vzájomného otvorenia a poznávania sa, vzostupu dynamiky vzťahu. Vzťah medzi učiteľom a žiakom sa môže stať hlbšou cestou aktívneho vyjadrenia, resp. účasti na citových a duševných stavoch, ktoré často zostávajú skryté. Dominujú len vonkajšie automatické spôsoby správania, prejavujúce sa v strnulosti zohrávanej úlohy. Učiteľova rola sa okliešťa o osobný vnútorný rozmer, nemá spoluúčasť na tom, čo iní prežívajú. „Ja“ zostáva u učiteľa nevyjadrené, pretože v obave o stratu svojej moci nechce prekročiť svoj prísny akademický status.

Správanie, ktoré by malo viesť učiteľa k akceptácii žiaka, ale aj k stimulácii, aby využil čas a prostriedky, ktoré sú mu k dispozícii, orientujúc ho na perspektívu rastu a zdokonaľovania sa, G. Milan nazval „nádejou“. Rozumie ňou hlbokú intuíciu toho, čím sa žiak môže stať, čo sa môže naučiť, alebo urobiť. Toto poňatie v podstate zodpovedá Maslowovmu názoru, že človek, skutočne „musí byť tým, čím byť môže“.

Nádej sa zároveň môže stať, v poňatí M. Bubera, „bojom s ním proti nemu samému“, a to v záujme toho, aby jemu prístupné ciele skutočne hľadal a pomocou vzdelávania skutočne aj dosiahol. Neakceptovanie a nesplnenie tejto úlohy zo strany učiteľa, ktorú humanistická pedagogika pokladá za jednu zo základných kompetencií učiteľa, poškodzuje kvalitu vzdelávacej a vychovávateľskej práce a je v podstate nedostatočným rešpektom vo vzťahu k žiakovi.

Podstatou etiky vzťahov medzi učiteľom a žiakom je pomáhať žiakovi, aby bol tým, čím byť môže. Mravné vzťahy učiteľa a žiaka sa prejavujú v mnohotvárnej spoločnej činnosti. Ich charakter určuje autorita učiteľa, jeho vzťah k plneniu po-

vinností, úroveň všeobecnej a špeciálnej prípravy, osvojenie si sociálnych kompetencií i profesionálne majstrovstvo. Vzťah žiaka k učiteľovi a škole vo veľkej miere závisí od charakteru vzájomných vzťahov v procese edukácie. Základ týchto vzťahov treba vždy hľadať v hodnotových a vzťahových pozíciách a v osvojení si sociomravných kompetencií učiteľa, určujúcich jeho profesionálne správanie.

Múdry a dobrý učiteľ sa vždy snaží udržať si priateľské vzťahy k žiakom. Osobné vzťahy učiteľa a žiakov sa utvárajú v spoločnej činnosti v školskej edukácii i mimo školy. Čím vyšší stupeň dynamiky, najmä dialogických foriem komunikácie, vzťahov a styku sa utvára, tým väčšia blízkosť a skutočne autentický medziosobný vzťah vzniká. Vzájomné chápanie a vzájomná úcta medzi učiteľom a žiakom je významnou podmienkou efektívnosti edukatívneho procesu a vzájomného spolunažívania v celom sociálnom poli.

V zodpovednosti voči žiakom treba hľadať základné pramene učiteľskej etiky. Vychádzajúc z humanistickej podstaty samotnej profesie, od učiteľov sa vyžaduje, aby brali vážne blaho každého žiaka v konkrétnom prípade, sa musí naučiť posudzovať každý učiteľ sám.

V konkretizácii a v stanovení hodnotovej valencie blaha žiakov W. Brezinka uvádza štyri základné hľadiská: telesné, duševné, duchovné, morálne. Učiteľ by ich mal akceptovať a transformovať do svojich výchovných stratégií a koncepcií edukatívnej činnosti.

Vo vzťahu k telesnému blahu žiakov majú učitelia chrániť žiakov pred nebezpečenstvom ohrozujúcim zdravie. Zdravie je mravnou hodnotou, povinnosťou každého človeka je chrániť ho a upevňovať.

Vo vzťahu k telesnému blahu žiakov ma byť ťažiskom učiteľovej profesionálnej práce starostlivosť o duševnú zdatnosť jeho žiakov. Táto požiadavka vyplýva z plnenia základných úloh školy a školskej edukácie, kde jednu z hlavných sfér tvorí osvojovanie si nového poznania, nadobúdanie vedomostí, zručností, spôsobilostí v kognitívnej, psychomotorickej i sociálnej rovine. Táto oblasť má svoj mravný status. Vzdelanie a duševné zdravie je už samo osebe mravnou hodnotou. A povinnosťou učiteľa je napomôcť rozvoj osobnosti žiaka v maximálnej miere.

Vo vzťahu k morálnemu blahu žiakov majú učitelia prispievať k tomu, aby žiaci získali morálnu zdatnosť a morálnu kompetenciu. Ani učitelia, ani ich žiaci nežijú v priestore bez morálky. Žiaci sa musia učiť žiť vo svete s rôznymi morálnymi koncepciami bez toho, aby sa stali morálne „pohodlní“, ústupčiví a ľahostajní. K morálnej spôsobilosti moderného človeka patrí aj to, že akceptuje morálny pluralizmus.

V problémových a zložitých morálnych situáciách, ktoré prekračujú bežný rámec pedagogických situácií, má učiteľ v súlade so zásadou „neškodiť žiakom“ zaujímať skôr zdržanlivé stanovisko. Vyplýva to z požiadavky rešpektovať mravné presvedčenie žiakov a ich rodičov a vyjadrovať sa veľmi uvážlivo, citlivo a kompetentne. Učiteľ nesmie svoju autoritu zneužiť na odcudzenie žiaka mravným normám spoločnosti, v ktorom obaja žijú, pokiaľ tieto normy nie sú v rozpore s platným poriadkom.

Vo vzťahu k duchovnému blahu žiakov majú učitelia plne rešpektovať nábo-

ženské a svetonázorové presvedčenie žiakov a ich rodičov a chrániť ho. Vo verejných školách sú učitelia v službách spoločenstva, ktoré ochraňuje slobodu vierovyznania i slobodu nevyznávať a nepraktikovať nijaké náboženstvo. Vo svojej argumentácii vychádzame zo skutočnosti, že náboženstvo je súčasťou duchovnej kultúry určitého geokultúrneho priestoru. V ňom rodičia a žiaci žijú, realizujú svoje duchovné a mravné bytostné vzťahy. V tomto vlastnom svete sa utváralo i svedomie žiakov, ktoré musia učitelia v integrite celej osobnosti žiaka akceptovať. Škola a školská edukácia musí rozširovať duševný horizont všetkých a vnášať spoločnú kultúru poznania.

Dochádza k relativizácii vlastných svetov, založených na rozličných vierach. Toto dianie musí však prebiehať pozorne a citlivo, akceptujúc, že vedecké poznanie nemôže nahradiť vieru a náboženské presvedčenie. Duchovný svet žiaka je najcitlivejšou sférou, do ktorej učiteľ zasahuje. V tomto smere má byť ešte menej „sudcom“ ako v morálnej oblasti. Étos jeho profesie sa má prejaviť v nesmierne taktnom, citlivom a uvážlivom správaní a konaní tak vo vzťahu k žiakom s náboženským vyznaním, ako aj vo vzťahu k žiakom bez vyznania.

III. ETICKO-NORMATÍVNA DIMENZIA UČITEĽSKEJ PROFESIE

Učiteľská profesia má mnohodimenzionálny morálny rozmer. Požiadavky, pravidlá a hodnoty správania vytvárajú určitý normatívny rámec. Špecificky vyjadrujú všeobecné princípy morálky, určujúce podstatu mravných noriem v edukatívnej realite. Normy učiteľskej etiky sa utvárajú v procese pedagogickej práce z potreby regulovať správanie učiteľa k ľuďom, s ktorými sa stýka a rozvíja funkcionálne vzťahy v rámci svojej kompetencie.

Normy učiteľskej etiky regulujú zložitý systém ľudských vzťahov učiteľa, do ktorých vstupuje vo svojej profesii. Poznanie a osvojenie si požiadaviek a určitých mravných normatífov môže napomáhať účinnú mravnú kreativitu učiteľovej osobnosti. Učiteľ však nie je vykonávateľom príkazov a zákazov v kriteriálnom určení mravných normatífov, ale je slobodnou osobnosťou s vlastnou akceptáciou a prijatím zodpovednosti a s tvorivým rozvíjaním svojho mravného profesijného statusu.

Vo vyspelých demokratických krajinách sú vypracované a publikované kódexy jednotlivých profesií. Zo štúdia literatúry je evidentné, že sa vypracovalo veľké množstvo etických kódexov pre rozličné profesie i profesijné združenia. Osvojujeme si stanovisko, že v povolaniach, kde centrálnu pozíciu profesijného záujmu má „človek“, ako objekt i subjekt pôsobenia, existujú kódexy /kódex zlat. códex, códiais – zberka zákonov, predpisov/, ktoré sú určitým návodom prostredníctvom osobitých noriem vyjadrujúcich hlavné hodnoty povolania.

Etický morálny kódex vo svojej podstate do značnej miery predstavuje špecifický normatívny systém, vyznačujúci sa vnútornou koordinovanosťou a presnou štruktúrou. Kódex slúži ako určitá projekcia plnenia úloh v povolani i ako všeobecný návod, ako sa treba správať v konkrétnych situáciách a v profesijných vzťahoch. Slúži aj ako miera hodnotenia toho, čo škodí profesii.

Morálne kódexy plnia tieto základné funkcie:

- regulácia správania jednotlivca alebo celej skupiny v súlade s istými skupinovými etickými normami (hlavná funkcia); spája osobnú zodpovednosť jednotlivca so zodpovednosťou profesijnej skupiny voči spoločnosti,
- predstavuje zmocňujúci dokument, ako zdroj verejného hodnotenia a danej profesie, zvyšuje reputáciu a dôveru verejnosti voči danej profesii,
- pomáha riešiť konkrétne situácie, uľahčuje členovi profesijnej skupiny rozhodnúť sa v situáciách, keď sa nevie rozhodnúť sám, ako má riešiť možný morálny konflikt, keď hľadá odpoveď na otázku, čo je nesprávne, čo je správne, alebo správnejšie,
- slúži ako prevencia voči nemorálnemu správaniu príslušníkov profesie,
- môže upevňovať a stabilizovať morálnu subjektivitu a zrelosť osobnosti, napomáha vytvárať sociomorálne zručnosti a návyky hodnotiť svoje profesijné konanie v súlade s etickými normami,
- „pripomína“, že morálka je súčasťou každodennej odbornej praxe.

Uvedené funkcie sa aktualizujú len v integrite a vzájomnej spätosti, v štruktúre morálneho kódexu určitej profesie. Žiadna z týchto funkcií sama osebe nemôže plne vysvetliť význam a konkrétny dopad existencie kódexu. Ten slúži ako „garancia“, že daná profesia ako celok bude poskytovať vysoko odborné služby a nebude zavádzať klienta, edukanta, chovanca, resp. nebude zneužívať jeho nevedomosť, či bezmocnosť v daných konkrétnych situáciách.

Návrat k hodnotám, úsilie ich zdôvodniť a konfrontovať s nimi profesie, ktoré by im mali slúžiť, je hľadaním identity povolania a základným predmetom profesijnej etiky. Vo vzťahu k hodnotám treba vytvárať koncepciu určitej profesie.

Rôzne etické kódexy vždy budú obsahovať aj iné etické princípy a ich hodnotovú preferenciu. Každý profesijný etický kódex by však mal obsahovať určité „etické minimum“, ktoré by určilo základný rámec ich pôsobenia. Malo by akceptovať najmä princípy: neškodiť iným; čestnosť; participácia na spoločenskom dobre.

Neexistuje jednoznačný názor na obsah projektu či modelu vhodného pre všetky profesijné etické kódexy. Je to ustavičný proces, akceptácia dynamiky života.

Etická pozícia učiteľskej profesie je vo svojej podstate nenahraditeľná a v integrite s odbornou profesijnou oblasťou tvorí základ v kreovaní učiteľských kompetencií a spôsobilostí na zodpovedný výkon tohto povolania (Code of Ethical Conduct., 1989).

Z uvedených niektorých základných teoretických postulátov morálky učiteľského povolania nám vyplýva aktuálnosť, potreba a nové videnie etickej pozície vo vzťahu k profesii učiteľa. Významne sa rozvíja pole aplikovaných etík, so zameranou na reálne problémy, ktoré prináša život. K nim učiteľská etika (pedagógika) bytostne prináleží.

LITERATÚRA

- ALEKSANDER, Zd., BAUMAN, T., RUTKOWIAK, J.: Ethos nauczycielski jako zaporna problematika pedeutologiczna. In *Kwartalnik pedagogiczny*, 36, 1991, č. 1.
- BREZINKA, W.: *Filozofické základy výchovy*. Praha : Zvon, 2002. Code of Ethical Conduct. *Young Children*, 45, 1989, č. 1.
- GLUCHMANOVÁ, M.: Dôležitosť učiteľskej etiky v programoch štúdia učiteľstva. In *Hodnoty a výchova* /Šimoník, O; Horká, H; Střelec, S., Eds./, Brno : MU, 2007, s. 243-249.
- GONDOVÁ, M.: Profesionálno-etická zložka v príprave budúcich učiteľov. In *Acta universitatis Matthaei Belii*, č. 1. Banská Bystrica : PF UMB, 1994, s. 41-49.
- KASÁČOVÁ, B.: *Učiteľ, profesia a príprava*. Banská Bystrica : PF UMB, 2002.
- KOSOVÁ, B.: *Výbraté kapitoly z teórie personálnej a sociálnej výchovy*. Banská Bystrica : UMB, 1998.
- LUKNIČ, A. S.: *Štvrtý rozmer podnikania - etika*. Bratislava : SAP, 1994.
- MILAN, G.: *Interpersonálne vzťahy v škole*. Padova : Univerzita Padova, 1989.
- REMIŠOVÁ, A.: *Etické kódexy*. Bratislava : Ekonom, 1998.
- RICH, J. M.: *Professional ethics in education*. Springfield, 1984.
- SAMUHELOVÁ, J., TOKÁROVÁ, M.: Profesionálna etika a jej špecifiká v pedagogickej činnosti učiteľa. In *Pedagogické spektrum*, 1996, č. 6, s. 11-23.
- SMREKOVÁ, D.: Morálka, etika a aplikovaná etika. In *Filozofia*, 52, 1997, č. 3, s. 149-160.
- ZECHA, G.: Spoločenská zmena a základy pedagogickej etiky. In *Etika pro učitele*. Olomouc : Univerzita Palackého, 1994.
- ŽILÍNEK, M.: Prosociálnosť a učiteľská profesia. In *Pedagogické spektrum*, roč. 4, 1995, č. 11-12, s. 37-44.
- ŽILÍNEK, M.: Eticko-prosociálna dimenzia v profesnom statuze učiteľa. In *Education in Changing World*. Part 4, Nitra : Slovidiac, 1997, s. 947-950.

SUMMARY

The development of basic pedeutological and ethic aspects follow from the paradigm of theoretical and philosophical ethics and its possibilities in practical professional application. The author analyses some basic relevant factors and qualities of moral essence in the three levels: a/ ethics-personality dimension of teacher's profession; b/ ethics-interpersonality dimension of a teacher's profession; c/ ethics-normative dimension of a teacher's profession.