

## PROCESUÁLNO-HODNOTOVÉ ZRETELE MRAVNEJ KULTIVÁCIE OSOBNOSTI A TEORETICKO-PROJEKTOVÁ REFLEXIA ETICKEJ VÝCHOVY

*Martin Žilínek*

Filozofická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave

---

**Anotácia:** V antropologickom integrujúcom prístupe k osobnosti určujúcim fenoménom je hodnotovo-morálna dimenzia. V životnej teórii a praxi sa „otvára“ proces získavania vedomostí o skutočnom morálnom živote a iba v tomto vnútornom vzťahu v procese utvárania hodnot môžeme stanoviť a uskutočniť určitú výchovnú reflexiu. Analyzujeme podstatu morálno-prosociálneho kreatívneho procesu v eduktívnej realite školy. Osobitne akcentujeme niektoré dôležité postuláty v inovácii predmetu etickej výchovy.

**Kľúčové slová:** osobnosť, hodnota, morálka, mravnosť a prosociálnosť, etická výchova, prosociálne správanie, výchovný proces, mravná identita osobnosti, mravná a prosociálna kultivácia osobnosti, étos triedy, étos školy.

Projekcia sveta a utváranie planetárneho vedomia – princípu „jednej Zeme“ má svoje hlboké umocnenie v duchovno-kultúrnom a hodnotovo-morálnom poli utvorenem bohatstvom kultúr v celosvetovom rozmere. V tradícii vyspelých kultúr existuje nedotknuteľný hodnotový axiom, že „morálka existuje a je dobré, že existuje“, bytostne je spätá so životom človeka a životom každého ľudského spoločenstva.

Hodnoty sú niečím tým, čo má byť, svetom všeobecne platných noriem. Ak by sa „to čo je“ rovnalo „tomu, čo je“, boli by hodnoty zbytočné. O všeobecnej podstate hodnôt možno povedať, že hodnoty platia. Platnosť je zvláštnym spôso-

bom existencie hodnôt, ktorú môžeme prirovnať k existencii prírodných zákonov. Hodnoty nemožno zamieňať s vecami, sú niečím „neskutočným“. Nie je správne hovoriť o „uskutočňovaní“ hodnôt. Hodnoty poznávajú len prostredníctvom skutočných javov. Až v tomto poznávaní „objavujeme“ v čom je hodnota (Dorotíková, S., 1998, s. 22-23).

Žitie v akomkoľvek ľudskom spoločenstve je nemožné bez spoločných pravidiel, morálky, hodnôt. Všeobecná existencia morálky v každom ľudskom spoločenstve tak vyjadruje všeobecnosť tejto nevyhnutnosti – žiť v spoločenstve s druhými. Morálka je založená na pociť spolupatričnosti so spoločenstvom, s komunitou, rodinou, priateľmi, národom. Svet človeka sa stáva stále viac svetom ľudí, a nie iba svetom vlastnej skupiny, rozširuje sa platnosť pravidiel a sfér morálky na všetky ľudské individua bez rozdielu, im je „priznaná“ ľudskosť.

K ľudskému životu v hodnotovo-morálnej pozícii smeruje celá kultivácia, výchova, sebautváranie a sebazdokonaľovanie človeka. S víziou žitia v novom tisícročí nám vystupujú nové závažné dimenzie „morálnej edukatívnej zodpovednosti“ v smere kultivácie a výchovy človeka naučiť sa byť, žiť dôstojný život, dokázať prežiť, či uspieť, dokázať spolubyť a spolunažívať, dať životu najširší rozmer svojho vlastného sebauskutočnenia.

## **I. PROCESUÁLNE ZRETELE MRAVNEJ KREATIVIZÁCIE OSOBNOSTI**

V rozvíjaní základných procesuálnych hľadísk mravnej kreativizácie osobnosti vychádzame zo všeobecnej teórie výchovného procesu (Žilínek, M., 1995). Vo svojej podstate je to proces zameraný na zmenu správania (resp. na navodenie a napomáhanie zmeny a kreatívneho rozvoja správania sa) osobnosti. Má svoju výraznú teleologickú a axiologickú dimenziu. Výchovný proces napomáha navodzovať a uskutočňovať nie akékoľvek zmeny správania, ale také, ktoré smerujú k čoraz vyšším, ušľachtilejším víziám, ideálom a hodnotám.

Osobnosť ako samoregulujúci sa celok mení svoje správanie na základe tých podmienok, v ktorých žije. Zodpovednosť za správanie v podmienkach výchovy však nemôžu prebrať len vonkajšie činitele. Nemôže sa však uskutočňovať „mimo“ osobnosti človeka. Určujúcou je vlastná reflexia človeka ako vyvíjajúcej sa osobnosti, jeho vnútorný postoj, uvedomovanie si seba, svojho „ja“. Výchova a všetky výchovné vplyvy preto nepôsobia na konkrétne utváranie osobnosti priamo, ale skôr „potenciálne výberovo“ ako stránky akceptovateľnosti samostatnou osobnosťou. Z tohto hľadiska je dôležité uvedomiť si a pochopiť vlastnú sebareflexiu, sebareguláciu, sebauvedomenie a sebautváranie osobnosti. Pojem „seba“ znamená, že osobnosť vo svojej podstate, vyjadrenej vlastným „ja“ ako nositeľom individuálneho správania, zostáva pri všetkých zmenách správania identická. V procese vzájomného pôsobenia tým zabezpečuje kontinuitu a stálosť. To tvorí potencionálny základ úspešnej výchovy a pevnosti pozitívneho charakteru osobnosti.

Autoregulatívny systém dosahuje najvyšší stupeň vtedy, ak osobnosť ako regulujúci a integrujúci celok utvára a reguluje uvedomené „ja“, ak sa zameriava nepretržite na sebazdokonaľovanie, sebautváranie v smere ľudských, všeobecne akceptovaných výchovných ideálov, hodnôt a cieľov. Vo vzťahu k výchovnej realite a výchovnému procesu je vždy významný finálny vzťah, vždy nám ide o takú reguláciu správania sa osobnosti, ktorá zodpovedá cieľovej a hodnotovej zameranosti výchovy.

Človek vždy vystupuje vo svojej integrite a tento princíp determinuje i proces sebautvárania osobnosti. Celé výchovné pôsobenie sa zameriava na uvedomené sebautváranie. Osobnosťou sa človek stáva postupne, pritom je relevantné nielen zámerné pôsobenie z vonka, ale najmä vlastná sebatvorba, vlastné sebauvedomenie, sebahodnotenie a utváranie si sebaobrazu o sebe. Sebautváranie vychádza z integrovanej jednoty osobnosti. V humanistickej teórii výchovy vo všeobecnosti platí, že čím lepšie bude osobnosť poznať samu seba, tým lepšie môže poznať i druhých, lepšie im rozumieť, kooperovať s nimi, a tým vytvárať i väčšie hodnoty.

Osobnosť človeka sa vytvára v zložitej štruktúre výchovných procesov ako celku. Proces mravnej výchovy má v tejto štruktúre univerzálne postavenie. Zasaahuje celú osobnosť, smeruje k mravnej zrelosti ľudskej bytosti. To tvorí podstatnú kultúrnu hodnotu vychovanosti človeka. Univerzalita mravnej výchovy (jej procesu) vyplýva i zo skutočnosti, že mravné aspekty sú prítomné v každej ľudskej činnosti, prenikajú celou ľudskou aktivitou. Mravný aspekt je teda vlastný každej činnosti človeka. Mravná výchova sa neuskutočňuje v osobitne vytvorených situáciách, ale v prirodzenom toku ľudského života, v konkrétnych životných situáciách a môže byť realizovaná vo všetkých druhoch ľudskej činnosti.

Cieľom výchovného procesu je dosiahnuť duchovno-mravnú identitu osobnosti s autonómnym mravným systémom, v najhlbšom slova zmysle je „napomôcť“ utvárať pevný charakter, hlboké mravné city, názory, postoje a presvedčenie. Osobnosť, ktorá si aktívne osvojuje poznatky z oblasti mravnosti a etiky, interiorizuje štandardy mravných hodnôt, kreatívne rozvíja svoje vlastné hodnotové štruktúry, pre jej správanie a konanie, je určujúcim znakom humanita.

Výchovný proces v oblasti mravnosti je zameraný na integrálnu štruktúru človeka, s dôrazom na humanisticko-mravnú „projekciu“ osobnosti. Ucelenosť strategicko-výchovného pôsobenia na osobnosť podmieňuje komplexnosť a zložitosť mravného javu. Pochopenie jeho podstaty sa spája s najhlbším a najvlastnejším vnútorným svetom človeka.

Súčasná koncepcie akcentujú pri rozvíjaní cieľových a hodnotových zreteľov mravného formovania osobnosti vlastnú autoreflexiu človeka, cestu k vlastnej podstate, utváranie svojej vlastnej identity. Otázka identity človeka sa stáva centrálnym filozofickým, etickým a pedagogickým problémom súčasnosti. Získanie identity je cieľom individuálneho vývoja. V antropologickom integračnom poňatí identity osobnosti je určujúcim fenoménom morálno-hodnotová dimenzia, hlboko spätá s podstatou ľudského bytia vrátane ľudskej slobody.

Hodnototvorný proces je procesom aktívneho hľadania, objavovania, akceptácie a identifikácie. V životnej teórii a praxi sa otvára poznanie reálneho mravného života a iba v tomto hodnototvornom vzťahu môžeme výchovný proces reflektovať. V procese výchovy k mravnosti je dôležité akceptovať väzbu totality a finality človeka k mravným hodnotám. Normou mravnej hodnoty je človek ako telesná a duchovná, slobodná bytosť jestvujúca v rozmanitých vzťahoch. Mravná hodnota v sebe zahŕňa všetky hodnotové oblasti človeka. Preto sa mravná hodnota javí ako zásadne nadradená všetkým ostatným hodnotovým oblastiam. V oblasti nižších hodnôt, ktoré sa bezprostredne vzťahujú na určitý účel – čo je príjemné, prakticky užitočné, vitálne prospešné, sa snažíme získať hodnotu pre seba, aby sme dosiahli praktický úžitok. V oblasti vyšších hodnôt (teda i mravných hodnôt) už nejde o to, aby sme hodnotu získali „pre seba“, ale aby sme ju prijali „pre ňu samotnú“, otvorili sa jej, aby sme sa ňou obohatili (Coreth, E., 1994), aby sme rozvinuli svoju mravnú kreativitu.

Akceptácia mravných hodnôt je zložitý proces. Etické učenie a mravná výchova postavená len na zákonoch, princípoch a normách by mohla viesť k schematickejšnosti v medziľudských vzťahoch, jednoplošnosti (príkazy, zákazy a sankcie) a v nedostatočnej miere by rozvíjala potenciality a kompetencie každej osobnosti. Zákony, princípy a normy určujú človeku, čo musí robiť, respektíve čo by mal robiť, hodnota však vedie k istej činnosti (Buttiglione, R., 1991). Preto zdôrazňujeme hodnotovú určenosť mravných noriem, ich vstup do hodnotového procesu, aby sa ich potenciálna hodnotovosť stala reálnou mravnou hodnotou.

Základ procesu smerovania k mravnosti tvorí skúsenostno-zážitková a poznávacia rovina. Mravnú skúsenosť chápeme ako zapamätanie si životného poučenia, ako syntézu zmyslového a emocionálneho, kde skúsenosť vystupuje vo svojom emocionálnom aspekte ako skúsenosť prežívaných citov. Mravný zážitok nie je odraz života, ale psychologický obsah samotného života. V zážitku sa prejavuje význam prežitého pre osobnosť. Poznávací rovina sa v kognitivistických prístupoch spája s mravným poznaním ako obsahovo-štruktúrovaným východiskom mravného vedomia osobnosti.

Autonómny, mravne kreatívny ineteorizačný proces osobnosti v sebe integruje rovinu racionality a emocionality. Mravné hodnoty nepostihujeme len racionálnym poznaním, ale ich „cítíme“, teda ich postihujeme aj iracionálne. Sú to „ideálne entity“, ktoré sa uvádzajú do empirickej skutočnosti aktom hodnotenia a majú výrazný emocionálny rozmer. Tieto stanoviská vo svojej náuke o hodnotách zastávali Max Scheler, Nicolai Hartman, Franz Bretáno a iní. Ak nám ide vo výchovnom procese o skutočne integrované poňatie osobnosti, treba obe roviny – racionálnu a emocionálnu plne akceptovať i vo vzťahu k mravným hodnotám.

V súlade s Eriksonovou teóriou štádiálneho ľudského vývinu v procese výchovy osobnosti reflektujeme kultúru jej vlastného poznávania, hodnotového prežívania, mravného rozhodovania, sebaurčenia i sebauskutočnenia (Erikson, H. E., 1980). Človek má právo na sebaurčenie, právo priznať sa k svojim vlastným potrebám a pocitom, k presvedčeniu a hodnotám, má právo i povinnosť prevziať zodpovednosť za seba i za svoje správanie. Nájdenie vzťahu k sebe

a k iným ľuďom, objavenie životných hodnôt utvára mravnú podstatu vlastného sebaurčenia. Poznanie samo osebe nemá žiadnú mravnú hodnotu. Ak zostáva len teoretickým konštatovaním, ak za ním nenasleduje slobodné zaujatie postoja, je hodnotovo indiferentné. Názory a presvedčenie sa nezískavajú iba abstraktnou argumentáciou. Treba reflektovať a akcentovať to, čo človeka privádza k vlastnému premýšľaniu, mravnému usudzovaniu, prežívaniu, komparácii a hodnoteniu (Hartman, N., 1995).

Osobitosťou „uskutočňovania“ mravných hodnôt je slobodné rozhodovanie sa ako základná podmienka mravného správania a konania. Slobodná osobnosť sa môže v každej situácii rozhodovať s mravnou zodpovednosťou. Avšak zvyšovanie kvality mravného usudzovania, správania a konania sa nespája so slobodou ako ľubovôľou. Ak sa sloboda chápe ako individuálna ľubovôľa, bez akéhokoľvek zmyslu pre zodpovednosť, jej vplyv na mravné správanie je skôr negatívny. Prílišná relativizácia hodnôt vyplývajúca z mytologizovaného chápania slobody je možno moderným excesom súčasnosti.

Etické učenie a mravná výchova nie je kódexom príkazov a zákazov. Akceptujeme stanovisko N. Hartmana, že etika nič nepredpisuje a nemôže mať povinnosť a zodpovednosť byť zákonodárcom ľudského života. Nemôže zavrieť človeka do určitej schémy, ale privádza ho k vlastnému slobodnému utváraniu života. Etika môže učiť, čo je mravne dobré, ale nemôže mravnému vedomiu nič vnucovať. Môže ho len usmerňovať k jeho vlastným obsahom (Hartman, N., 1995).

Slobodná osobnosť sa môže v každej situácii rozhodovať s mravnou zodpovednosťou. Tvorba mravných hodnotiacich súdov, rozvíjanie rozhodovacích procesov a ich vzťah k zodpovednosti tvoria „jadro“ personálnej roviny mravného rozvoja osobnosti. V tomto poňatí sú mravné rozhodovacie procesy vo vzťahovej imanentne štruktúrovanej väzbe so svedomím a slobodou človeka. Vo vzájomne sa podmieňujúcej komplementarite týchto fenoménov vystupuje určitá životná projekcia a jej zodpovedajúce možnosti správania v praktickej realite života.

Schopnosť uplatniť hodnotový systém samostatným regulovaním, riadením a kontrolou svojich činov je prejavom mravnej autonómie osobnosti. V jej štruktúre je najpodstatnejším, funkčne a hodnotovo najvýznamnejším článkom mravné svedomie človeka. Väzba svedomia s mravným rozhodovaním v najpodstatnejšej miere charakterizuje mravný hodnotový status človeka. Výstižné sú slová I. Kanta, že v našom svedomí je zabývané etické sebezákonnárstvo a morálna zodpovednosť za naše sebauskutočnenie a sebavytváranie.

Redukcionizmus a neakceptovanie svedomia vedie k degradácii a k depersonalizácii celého duchovného sveta človeka. Práve formovanie svedomia sa pokladá vo vyspelých kultúrnych spoločnostiach za prvotnú podmienku mravnej výchovy. Osvojujeme si stanovisko D. M. Berridgeho, že škola a podľa nás i celé sociálno-výchovné pole by mali zabezpečovať formovanie „zrelého svedomia osobnosti“ (Berridge, D. M., 1969).

Podstatu samotného mravného vedomia, systém a mravný status človeka nemožno pochopiť mimo správania, pretože sa prejavuje praktickými činmi

a mravnými skutkami. Mravná identita sa nemôže utvárať v uzavretom svete osobnosti, ale iba v transponovanosti a kongruencii s vonkajším svetom a s praktickým životom. Mravnosť nie je iba fakt mravného vedomia, ale aj praktická hodnotová stránka ľudskej činnosti. Mravnú podstatu osobnosti možno pochopiť vo vzťahu k reálnemu správaniu, lebo správanie sa je hlbokým stelesnením mravnosti a vždy sa rozvíja ako vecná činnosť. V praktických životných situáciách preto vystupujú mravné požiadavky pred človekom vo forme subjektívne akceptovanej požiadavky, záväzného správania.

Mravnosť vo svojej prakticko-činnostnej podobe sa u jednotlivca začína prejavovať v konkrétnej životnej situácii. Uvedomuje si a prežíva vnútorné napätie medzi rôznymi možnými variantami vlastného možného správania. Kládne si otázku: „Prečo sa mám rozhodnúť? W.Kay vo svojej práci *Moral Education* uvádza: „Problematikou mravnej zodpovednosti sa možno zaoberať v rámci mravnej výchovy. Mravná výchova je adekvátne, len ak poskytuje deťom postupy, ako vytvárať mravné rozhodnutia“ (Kay, W., 1975). Akt voľby a rozhodovania v konkrétnych situáciách však vylučuje konkrétnu činnostnú inštrumentalizáciu, lebo človek má schopnosť vlastného sebaurčenia a mravného rozhodovania.

Individualita osobného rozhodovania a konania je spätá so slobodnou voľbou. Sloboda a mravná zodpovednosť v ľudskom správaní navzájom súvisia. Ak osobnosť nemá možnosť slobodne si zvoliť formu správania, nemôže niest mravnú zodpovednosť. Zároveň však je nesprávne hovoriť o mravnej slobode a zabúdať pri tom na mravnú zodpovednosť človeka za svoje činy. Mravnú zodpovednosť chápeme ako základnú mravnú hodnotu. Ako subjektívna osobnostná mravná kvalita sa prejavuje v hodnotení svojich a cudzích činov z hľadiska vlastnej hodnotovej pozície.

Zodpovednosť však nemožno chápať iba ako prakticko-činnostnú stránku mravnosti. Vzťahuje sa na všetky sféry mravného vedomia, ktoré súvisia s rozhodovaním, mravným činom a správaním sa osobnosti. Mravná zodpovednosť človeka má individuálnu i sociálnu dimenziu.

Identita osobnosti je vo svojom morálnom rozmere založená na pocite, že jej rozhodnutia sú zmysluplné a konzistentné, že sú v súlade s jej hodnotami a s očakávaniami sociálneho okolia. Z tohto aspektu je dôležité v procese mravného rozvoja osobnosti uplatňovať také stratégie a postupy, ktoré napomáhajú umocňovať zodpovednosť morálneho subjektu za dôsledky vyplývajúce z jeho konania a správania.

## **II. MRAVNOSŤ A PROSOCIÁLNOSŤ – ZÁKLADNÉ KURIKURÁLNE FENOMÉNY V KONCEPCII ETICKEJ VÝCHOVY**

Etická výchova v súčasnosti vo svojej podstate predstavuje odbornú projekciu „výchovného programu“ V obsahovom určení je to projekt výchovy k prosociálnosti ako kurikulárna súčasť školskej edukácie (Roche, R. O, 1992; Lencz, L., Križová, O., Ivanová, E., 1995; Žilínek, M., 1997; Kudláčová, B.,

1999). Mravnosť a prosociálnosť tu predstavujú základné nosné kategórie v obsahovom, procesuálnom i cieľovom zameraní.

Rozvoj osobnosti ako celistvej a autentickej osobnosti je vo svojej humanistickej podobe proces, ktorý má mravnú podstatu. Byť človekom znamená byť osobnosťou mravne rozvinutou. Do sféry mravných hodnôt človek vstupuje až ako bytosť kultúrne a duchovne zrelá. Tento vstup nemožno uskutočniť bez procesu výchovy. Univerzalita procesu mravnej výchovy vyplýva zo skutočnosti, že mravné aspekty sú prítomné v každej ľudskej činnosti, prenikajú celou ľudskou aktivitou. Mravný aspekt je teda vlastný každej činnosti človeka (ako vo vzťahu k sebe, tak aj k iným má svoju hlbokú vzťahovo-hodnotovú mocnosť, ale zároveň vo vzťahu k celej spoločnosti, materiálnej, kultúrno-duchovnej skutočnosti, k životu a k prírode v najširšom zmysle slova). V tomto multidimenzionálnom rozmere mravnosť je najširším hodnotovo-vzťahovým fenoménom v ľudskom živote.

Prosociálnosť má svoju špecifiku a dominátnosť v sociálnom interpersonálnom vzťahovom rozmere človeka k človeku. Vychádza zo skutočnosti, že podstata nášho bytia sa prejavuje vo vzťahovosti, vzájomnej závislosti, v rozvinutosti medziľudských a sociálnych vzťahov. Prosociálnosť má svoj hodnotový rozmer, spočívajúci vo vzájomnom porozumení, opiera sa o humánny súcit, kooperáciu, takt a jemnosť, schopnosť cítiť s druhým, sociálnym prežívaním, spoložitím.

Na pochopenie podstaty prosociálnosti z hľadiska štruktúry osobnosti, jej zástoja a funkcie v správaní človeka je významná dimenzia psychologická, resp. sociálno-psychologická. V psychoregulačnej koncepcii osobnosti (podľa Reykowského) ako najvyššieho regulátora ľudského správania prosociálnosť a prosociálne správanie z obsahového a hodnotového aspektu predstavuje určité „vyvrcholenie“ v štruktúre vývinu ľudského „ja“. Sociálne správanie je najťažšou a súčasne jedinou relevantnou skúškou, ktorá preveruje kvalitu osobnosti človeka. Predmetom nášho záujmu je správanie vo sfére medziľudských vzťahov, jeho pozitívny rozmer.

Vychádzame zo sociálnej kompetencie a z koncepcie zrelosti osobnosti, čo obsahuje predpoklad kompetencie i pre prosociálne správanie. Sociálnu kompetenciu možno charakterizovať ako všeobecnú schopnosť jednotlivca úspešne a efektívne sa integrovať so sociálnym prostredím. Prejavuje sa najmä v efektívnom riešení sociálnych situácií, v správaní sa v konkrétnych podmienkach. Nie je to samostatná vlastnosť, kvalita osobnosti, ale jej všeobecná schopnosť adaptovať sa na vzniknutú situáciu a zvoliť účinné postupy.

To v sebe zahŕňa schopnosť nielen pochopiť situáciu, ale aj účastníkov situácie, ich potreby a záujmy a s ohľadom na to riešiť situáciu kompetentne. Efektívnosť riešenia sociálnych situácií správania sa v konkrétnych podmienkach súvisí so zrelosťou osobnosti. Sociálna kompetencia je odhaľovaná prostredníctvom sociálnej zrelosti. Predstavuje globálny ukazovateľ toho, ako je jednotlivec spôsobilý vstupovať do sociálnej interakcie a riešiť sociálne situácie. Tak ako sa osobnosť vyvíja, tak aj sociálna zrelosť podlieha vývinovým zákonom. Vo všeo-

becnej rovine chápeme sociálnu zrelosť osobnosti ako spolupodieľanie sa na zodpovednosti v sociálnom živote /sharing/, nesie spoluzodpovednosti za iných ľudí.

Sociálna zodpovednosť je kľúčom na identifikáciu prosociálneho správania. Koncepcie zrelosti osobnosti takmer bez výnimky obsahujú predpoklad kompetencie pre prosociálne správanie. Práve táto kompetencia sa ukazuje nevyhnutným predpokladom dosiahnutia celkovej zrelosti človeka. Prosociálnosť tak chápeme ako proces zavŕšenia dozrievania osobnosti. Uvedené psychosociálne aspekty predstavujú bazálnu rovinu v koncipovaní východísk výchovy k prosociálnosti z pozície psychologickéj, osobitne sociálno-psychologickej vedy. Taxonómia a ďalšie rozvinutie tejto pozície sa uskutočňuje v koncipovaní obsahových štruktúr a najmä procesuálnej a prakticko-realizačnej stránky implementáciou a modifikáciou sociálneho učenia do pozície tvorby stratégií, metód a praktík výchovy k prosociálnosti vo vlastnom projekte programu etickej výchovy.

Základnú ideovú, cieľovú, hodnotovo-kategoriálnu, hodnotovo-projektovú a hodnotovo-výchovnú rovinu v koncipovaní kurikula etickej výchovy nám predstavuje morálka a mravnosť, ktoré sú v predmetnom záujme vedeckej disciplíny etiky a v edukatívnej pozícii pedagogiky. Okrem týchto disciplín (etika, psychológia, pedagogika) vstupujú do optimálnej projekcie etickej výchovy i ďalšie vedecké disciplíny. Žiaduci a významný je interdisciplinárny prístup, ktorý podmieňuje efektívnosť a kompetentnosť rozvoja vnútornej obsahovej, procesuálnej a prakticko-činnostnej stránky etickej výchovy v jej kurikulárnej školskej pozícii.

Mravnosť a prosociálnosť má v utváraní identity osobnosti svoj vlastný axiologicko-hodnotový rozmer. Prosociálnosť so svojim vnútorne štruktúrovaným obsahom má významný mravný hodnotový status. Teda v eticko-axiologickej pozícii prosociálnosť predstavuje hodnotovú štruktúru, ktorú môžeme pokladať za relevantnú východiskovú pozíciu v rozvíjaní pozitívnych sociálnych a mravných vzťahov. To vyplýva i zo skutočnosti, že prosociálne správanie predstavuje v celej štruktúre prosociálneho správania človeka jeho pozitívny pól.

Akceptácia, pochopenie, vzájomná komplementarita a taxonómia prosociálnosti v rovine psychologickéj, etickej, pedagogickéj pozície je významná pre tvorbu „integrovanej edukatívnej pozície“ – optimalizácie a sociomravnej kreativizácie osobnosti najmä v ranejšom vývojovom období. Pritom však prosociálnosť chápeme ako hodnotu „socio-morals- universalis“ v celoživotnej kreatívnej pozícii človeka. V autentickom správaní sa človeka však prosociálnosť presahuje hranice mravnej integrity. Prosociálne správanie (prosociálny akt) sa nemusí vždy spájať s motivačnou stránkou morality človeka. V motivačnom poli prosociálneho aktu nemusí byť vždy určujúci axiologicko-etický motivačný determinant. U osobnosti sa môže prejavovať i množstvo rôznorodých potrieb, preferencií, zámerov a cieľov, ktoré vytvárajú motivačnú štruktúru prosociálnej orientácie, založenej na normách sociálnej zodpovednosti a sociálnej recipacity.



### III. PROJEKTOVÉ CIELE V SMEROVANÍ A V ROZVÍJANÍ ETICKEJ VÝCHOVY

#### *A. V rozvíjaní a v ďalšom smerovaní etickej výchovy pokladáme za významné:*

1. Umocňovať a v taxonomickej pozícii rozvíjať základnú teoreticko-vedeckú rovinu etickej výchovy.

a) Jej ukotvenosť v integrite poznania v širšom vednom antropologicko-duchovnom; filozofickom; kultúrnom; pedagogickom; eticko-axiologickom; eticko-pedagogickom; eticko-sociálnom; pedagogicko-psychologickom zábere. Len tak možno prekonávať pozíciu chápania etickej výchovy iba ako „projekcie výchovného programu“.

Na vytvorenie esenciálnej východiskovej teleologickej, obsahovo-poznatkovej, kategoriálno-štrukturálnej bázy je dominantný *antropologicko-axiologicko-etický* rozmer. Nemôže absentovať tento základný vzťahový rámec.

Dynamizujúca procesuálno-činnosťná rovina má svoj dominantný *eticko-psychologický a eticko-pedagogický* rozmer. Bez pochopenia dominant týchto dvoch vzťahových rovín, ich kompetentnosti, funkčnosti a vzťahovosti je príliš obťažné, či skôr nemožné kreovať etickú výchovu i projekty jej školsko-edukatívnej realizácie na odbornej a vedeckej pozícii.

Vedecko-odborná projekcia etickej výchovy i jej vlastná efektívna technológia praktickej edukatívnej realizácie je podmienená plnou akceptáciou oboch rovín v ich vzťahovej podmienenosti.

b) Rozpracúvať a vedecky explanovať fenomén „prosociálnosť“ v určujúcom hodnotovo-kreatívnom vzťahu k morálke a ku kontextu „klasického chápania“ mravnej výchovy.

Je žiaduce prekonávať „jednosmerné“ limitujúce chápanie prosociálnosti (prosociálneho správania sa a prosociálnej výchovy) iba v sociálno-psychologickom a sociálno-pedagogickom kontexte. (Prosociálnosť sa však „sama osebe“ nemôže stať ani dominantným, limitujúcim fenoménom mravnej kreativizácie osobnosti.)

Prosociálnosť v súčasnom chápaní mravnej výchovy, s plnou akceptáciou najzákladnejšieho pôvodného poňatia fenoménu „étos“, nadobúda významnej mravnej hodnotovej mocnosti tak v personálnej rovine, ako i v sociálnej rovine. Prosociálnosť a prosociálne správanie (v celej jeho vnútornej štruktúre) pokladáme za najširšiu (najextenzívnejšiu) základnú rovinu v edukatívnej pozícii kreovania mravnej identity osobnosti.

V tomto poňatí je významné a žiaduce umocňovať hodnotový status prosociálnosti v obsahovo-procesuálnej štruktúre mravnej či etickej výchovy. Vytváranie možných dychotomických „projekcií“, či limitujúcich obmedzení je z pozície vied o výchove človeka nekompetentné.

2. V obsahovej projekcii etickej výchovy je významné reflektovať aktuálne požiadavky na tvorbu efektívnych edukatívnych projekcií „kvality života“, „výchovy a života“, prehliť spätosť celej duchovnej kultúry s realitou a víziou spoločenského života.

a) Do centra pozornosti a záujmu tak vystúpili závažné požiadavky a úlohy: učiť sa žiť a prežiť; vedieť obstať, splniť svoje životné poslanie; nedovoliť predčasnému vystaveniu detí a mládeži tvrdošiam súčasného bežného života; pomáhať im stať sa samostatnými ľudskými bytosťami, napomôcť vyzbrojiť ich základnými znalosťami a zručnosťami, aby dokázali v tejto spoločnosti obstať, žiť a prežiť.

Uvedené skutočnosti je významné akceptovať a citlivo implementovať v tvorbe projekcií jednotlivých tématických častí etickej výchovy (pozri aj Kórim, V. a kol., 2009).

b) Projekt etickej výchovy v základnej i nadstavbovej časti sa nemôže stať schématickým uzatvoreným, fixne štruktúrovaným edukatívnym kurikulumom. Je významná dynamika, pohotovosť reagovania na nové podnety a potreby života.

3. Najmä vo vzťahu ku stredoškolskej mládeži je žiaduce „otvárať priestor“ na tvorbu vlastného morálneho úsudku, cestu k vlastnému videniu a chápaniu závažných javov výraznej morálnej a prosociálnej podstaty (Grác, J., 2008).

Činnosťno-modelový rozmer výraznej emotívno-zážitkovej a skúsenostnej podstaty v základnej bázičkej rovine stratégií a praktík etickej výchovy je žiaduce v stredoškolskom prostredí efektívne rozvíjať o roviny vhlbavého racionálno-emotívneho charakteru riešenia modelových situácií, morálnych dilem, utvárať prítlačivejší „životne motivujúci priestor“ morálnemu uvažovaniu, emotívne hodnotovému prežívaniu v realite podmienok a javov sociálnej skutočnosti. Na to má etická výchova plnú kompetentnosť.

4. Edukatívna morálno prosociálna funkčnosť etickej výchovy svojou potencialitou a možnou odbornou kompetentnosťou presahuje hranice výchovného učebného predmetu a môže plniť významnú úlohu v tvorbe „étosu života triedy a školy“. Je to najpriamejší rozmer potenciálnej funkčnosti tohto výchovného predmetu v celej školskej edukácii.

Budovanie školy ako demokratické spoločensťvo je späté s integráciou etiky a fenoménu prosociálnosti do školskej kultúry. Étos školy predstavuje tvorbu spoločensťva, učeniu sa žiť v spoločensťve. Vo svojej podstate je étos tvorený štruktúrou a hodnotami školy, to, čo vedie k podstatným hodnotám školy. Integruje podmienky spôsobu života v škole, kooperáciu, vzťahy, kvalitu života v škole (Podmanický, I., 2001).

Školská trieda predstavuje základnú vyvíjajúcu sa projekciu spoločensťva, cestu učiť sa žiť a budovať spoločensťvo, utvárať tvorivé etické prostredie, sociomorálnu a komunikačnú klímu v triede.

Vo vzťahu k životu v triede, v škole ide o „étos“ takého druhu, aký možno

v triede či v škole vytvoriť – objavovať a rozvíjať spoločne radostnú cestu „hľadania“.

Ětos je duchovno-kultúrnym „stabilizátorom“ života triedy a školy, kreuje sa na „priesečníku“ kultúry a hodnôt, je kultivovaným žitím hodnôt v pozitívnej vzťahovosti celého triedneho a školského spoločenstva (Žilínek, M., 2008).

### **B. V konkrétnej realizačnej pozícii pokladáme za významné:**

1. V tvorbe výskumných projektov vedeckých, univerzitných, odbornometodických pracovísk implementovať problematiku etiky, etickej výchovy v teoreticko-reflexívnej i eduktívno-technologickej pozícii.
2. Na pedagogických, filozofických a širšie humanitne zameraných fakultách budovať samostatné katedry „etiky a etickej výchovy“, resp. samostatné oddelenia etickej výchovy na pedagogických, filozofických, spoločensko-vedných katedrách.
3. Na univerzitných a odbornometodických pracoviskách pripravovať študijnú literatúru, učebné texty, metodické príručky, modelové projekty so zameraním na etickú výchovu.

## **LITERATÚRA**

- BUTTIGLIONE, R.: Demokracia, hodnotový systém a politická prax. In: *K otázkam etickej výchovy*. Bratislava : UK, 1991, s. 29-43.
- BERRIDGE, R. M.: *Growing to Maturity*. Burns and Oates ,1969.
- CORETH, E.: *Co je člověk*. Praha : Zvon, 1994.
- DOROTÍKOVÁ, S.: *Filosofie hodnot*. Praha : UK, 1998.
- ERIKSON, E.H.: *Identity and the life cycle*. New York, 1980.
- Etická výchova: problémy teorie a praxe* (Ed. Kaliský, J.), Banská Bystrica : UMB, 2007.
- GRÁC, J.: *Psychológia mravnosti v teoretických a empirických analýzách*. Trnava : TU, 2008.
- HARTMAN, N.: *Ethik*. Berlin, Leipzig, 1935.
- KAY, W. : *Moral Education*. London, 1975.
- KORIM, V. a kol.: *Mravná výchova v školách a v zahraničí*. Banská Bystrica : UMB, 2009.
- KUDLÁČOVÁ, B. *Integrovaný predmet etická výchova*. Trnava : TU, 1999.
- LENCZ, L. – KRÍŽOVÁ, O. – IVANOVÁ, E.: Aktuálne problémy vyučovania etickej výchovy. In: *Dieťa v ohrození IV: Stredoeurópska rodina na horizonte tretieho tisícročia*. Bratislava : DF SR, 1995, s. 145-161.
- PODMANICKÝ, I.: Možnosti rozvíjania eticko-sociálneho statusu učiteľa etickej výchovy. In: *ACTA Facultatis Paedagogicae Universitatis Tyrnaviensis. Sériá D. Vedy o výchove a vzdelávaní*. Trnava, 2001, s. 67-70.

- REYKOWSKI, J.: Motivation of Prosocial Behavior. In: *Cooperation and helping behavior, theories and research*. Academic Press, 1982, p. 355-375.
- ROCHE, R. O.: *Etická výchova*. Bratislava : Orbis Pictus Istropolitana, 1992.
- ŽILÍNEK, M.: Základy teórie výchovného procesu. In: Konôpka, J. a kol.: *Vybrané kapitoly z pedagogiky*. Bratislava : UK, 1995, s. 184-196.
- ŽILÍNEK, M.: Prosociálnosť v profesnom statuse učiteľa. In: *Pedagogická orientace*, 1996, č.18 – 19, s.130-135.
- ŽILÍNEK, M.: *Ětos a utváranie mravnej identity osobnosti*. Bratislava : IRIS, 1997. 232 s.
- ŽILÍNEK, M.: Humanisticko-morálna dimenzia v celoživotnej kultivácii osobnosti. In: *Výzvy znalostnej a učiacej sa society pre edukologickú koncepciu a implementáciu inovačných zmien v slovenskom školstve I.* (Baďuriková, Z., Timková, B., Eds.), Bratislava : STU, 2008, s. 110-120.

## SUMMARY

In the antropological and integrative view of an identity of a personality the determining phenomenon is the dimension of values-morality. In the theory and praktice of life the process of getting knowledge of the real moral life is opening and only in this interrelation in the process of forming the values we can determine and realize some educational reflection. We analyze the substance of morally – prosociale creative process in educational reality of school. We assert some important postulates in innovation subjekt of ethic education.