

Aplikácia základných princípov a hodnôt etiky sociálnych dôsledkov (humánosti a ľudskej dôstojnosti) v učiteľskej etike

Marta Gluchmanová

Abstrakt: Príspevok je aplikáciou základných princípov a hodnôt etiky sociálnych dôsledkov, ktorá je verziou neutilitaristického konzekvencializmu, na problematiku učiteľskej etiky. Venuje pozornosť predovšetkým princípom a hodnotám humánosti a ľudskej dôstojnosti. Základná podoba humánosti spočíva v ochrane a podpore vlastného života a životov svojich blízkych, priateľov, príbuzných a známych. Vyššou formou humánosti je ochrana a podpora života cudzích a neznámych ľudí, čo je morálna nadhodnota (pridaná hodnota). Existujú dva aspekty ľudskej dôstojnosti v etike sociálnych dôsledkov. Prvý sa viaže na hodnotu života, ktorý si zaslúži úctu a rešpekt, druhý aspekt sa týka toho, že ľudská dôstojnosť je funkciou pozitívnych sociálnych dôsledkov vyplývajúcich z nášho správania a konania, ktoré majú tvoriť prevahu nad negatívnymi sociálnymi dôsledkami. Autorka uvažuje nad uplatnením tejto koncepcie, jej princípov a hodnôt ako metodologického východiska učiteľskej etiky.

Kľúčové slová: etika sociálnych dôsledkov, humánosť, ľudská dôstojnosť, učiteľská etika

Abstract: The article deals with the application of the basic principles and values of the ethics of social consequences, as the form of non-utilitarian consequentialism, within the ethics of teaching. It concentrates especially on the principles and values of humanity and human dignity. The basic form of humanity consists in the protection and support of one's own life and the lives of friends, relatives and close people. The higher form of humanity is the protection and support of other and unknown people and that is surplus value (additional value). There are two aspects of the human dignity in the ethics of social consequences. The first of them is linked with the value of life which is earned by regard and respect, the second aspect concerns the fact that human dignity is the function of positive social consequences which follows from our behaviour and actions and they should prevail over the negative social consequences. The author

reflects on the application of this concept, its principles and values as the methodological basis of the ethics of teaching.

Key words: ethics of social consequences, humanity, human dignity, the ethics of teaching

Úvod

Keďže pri uvažovaní o učiteľskej etike nadväzujeme primárne na filozoficko-etické základy, potom vyvstáva potreba zamýšľať sa aj nad etickými teóriami, ktoré by mohli slúžiť ako metodologické východiská riešenia etických a morálnych problémov učiteľského povolania. V etike neexistuje jednotný a jediný „správny“ názor na to, čo je morálne, nemorálne, správne či nesprávne. Odráža to diferentnosť videnia sveta, rozdielnosť našich hodnotových orientácií, odlišnosť našej životnej skúsenosti a v konečnom dôsledku sa to musí nejakým spôsobom odraziť aj v našich názoroch na kritériá morálneho hodnotenia správania a konania jednotlivca. Premieta sa to aj v pluralite etických teórií. V plnej miere sa to týka i aplikovanej etiky, profesijnej etiky, vrátane učiteľskej etiky.

Učiteľskú etiku chápeme ako jednu z odvetvových druhov profesijnej etiky, ktorej predmetom je teoretická reflexia etických a morálnych otázok učiteľskej profesie (vrátane formulácie morálnych hodnôt, princípov a noriem učiteľského povolania v podobe etického kódexu) a na druhej strane jej súčasťou je aj hľadanie odpovedí, respektíve riešení praktických morálnych problémov učiteľského povolania. Základom učiteľskej etiky je interdisciplinárny prístup založený na interakcii filozofie, etiky, pedagogiky a psychológie (Gluchmanová, 2007b, s. 11–25). Môžeme uviesť dva základné prístupy k problematike učiteľskej etiky, konzekvencialistický a nekonzekvencialistický (deontologický). V profesijných etikách vo všeobecnosti, najmä cez problematiku etických kódexov sa veľmi často preferuje nekonzekvencialistický či priamo deontologický prístup. V učiteľskej etike sa veľmi často podceňujú konzekvencialistické etické teórie ako možný nástroj alebo východisko riešenia morálnych problémov učiteľského povolania a jednostranne sa preferuje deontologická etika založená na požiadavke, aby učiteľ konal mravnú povinnosť pri výkone svojho povolania.

Etika sociálnych dôsledkov ako teoretické východisko učiteľskej etiky

Vo svojom príspevku chceme skúmať možnosti uplatnenia etiky sociálnych dôsledkov ako verzie neutilitaristického konzekvencializmu v podobe metodologického východiska učiteľskej etiky.¹ Túto, v našich podmienkach novú etickú koncepciu rozvíja Vasil Gluchman a zakladá ju na princípe a hodnote dôsledkov vyplývajúcich z rozhodovania a konania, prípadne názorov a postojov mravného subjektu. Jadro hodnotovej štruktúry jeho koncepcie tvoria hodnoty humánnosti, ľudskej dôstojnosti a morálnych práv človeka. K ďalším hodnotám tejto koncepcie patria spravodlivosť, morálna zodpovednosť, povinnosť a tolerancia (Gluchman, 1999, s. 38–40; 1996, s. 38–41).

Etika sociálnych dôsledkov je predmetom konštruktívne kritickej analýzy a diskusie už viac ako desať rokov. Možno nájsť mnohé veľmi pozitívne vyjadrenia oceňujúce jej snahu o nový prístup, formuláciu princípov a hodnôt presahujúcich tradičný hodnotový rámec konzekvencialistických etických teórií, ale aj ďalšie podnety k rozvíjaniu tejto etickej teórie, prípadne polemiky o niektorých hodnotách alebo jej dôraze na dôsledky. Určite jedným z najvýznamnejších príspevkov k diskusii o etike sociálnych dôsledkov je analýza a hodnotenie tejto etickej koncepcie zo strany významného slovenského filozofa Teodora Münza (2002, s. 275–284). Na rozdiel od iných autorov sústreďujúcich sa len na niektorý z aspektov v etike sociálnych dôsledkov, Münz urobil komplexnú analýzu a hodnotenie, formuloval podnety týkajúce sa predovšetkým potreby akceptovať biologické zdroje morálky a morálnych hodnôt. Na základe svojej analýzy konštatoval, že „...slovenská a azda aj zahraničná etika má v tomto autorovi pozoruhodnú osobnosť. Kráča vlastnou cestou, problémy rieši zo svojho stanoviska, je myslivý, koncepčný, sebavedomý, odvážny, pracuje cielavedome a systematicky. To nie je, najmä v slovenskej filozofii, bežný jav“ (Münz, 2002, s. 284). Podobne už predtým Jiří Kánský (významný český etik dlhodobo pôsobiaci na Slovensku) napísal na adresu etiky sociálnych dôsledkov, že opúšťa na Slovensku vžitie tradície morálky a prináša nové podnety, navrhuje novú etickú koncepciu (Kánský, 1997, s. 487).²

¹K najznámejším etickým koncepciám neutilitaristického konzekvencializmu patria napríklad Pettitov virtual consequentialism, Slotov satisficing consequentialism, Jacksonov probabilistic consequentialism alebo Senova evaluator relative theory.

²Otázkam základných princípov a hodnôt etiky sociálnych dôsledkov venuje značnú pozornosť slovenská, česká, ale napríklad aj poľská filozofická a etická komunita (dokonca táto koncepcia sa stretla s pozitívnym ohlasom aj v USA), o čom svedčia príspevky a recenzie napríklad Edwarda Candu, Pawla Czarneckeho, Cyrila Diatku, Theodora Hu-

Základným kritériom pre posudzovanie mravného vývoja človeka v tejto koncepcii sú už spomínané princípy a hodnoty humánnosti, ľudskej dôstojnosti a morálnych práv človeka. Podľa uvedenej etickej teórie spravodlivé konanie rešpektuje a potvrdzuje základné mravné hodnoty platné v ľudskej spoločnosti. Primárna podmienka spravodlivosti spočíva v tom, že nesmie popierať žiadnu zo základných mravných hodnôt. Aj konanie, ktoré nie je spravodlivé, môžeme považovať za správne, ak prináša prevahu pozitívnych dôsledkov nad negatívnymi. V tejto súvislosti netreba uvažovať o nespravodlivom konaní. Potom je vhodnejšie používať pojem *nie-spravodlivé konanie*, pretože lepšie zodpovedá kontextu a duchu kritéria mravného hodnotenia v tejto koncepcii, t. j. dôsledkom. Pre nesprávne a predovšetkým nemorálne konanie musíme použiť pojem nespravodlivé konanie, hlavne preto, že bez ohľadu na motívy prináša najmä negatívne dôsledky. Aj v takom prípade treba rozlíšiť či išlo o úmyselné alebo neúmyselné nespravodlivé konanie, no v podstate ide o nespravodlivé konanie (Gluchman, 1996, s. 38–41).

Hodnota morálnej zodpovednosti sa v etike sociálnych dôsledkov vyjadruje princípom zodpovednosti, ktorý spoločne s ďalšími princípmi, ako napr. princípom humánnosti, spravodlivosti a tolerancie patrí k integrálnej súčasťi tejto koncepcie. V rámci danej etickej teórie morálnu zodpovednosť vzťahujeme najmä na rešpektovanie a uskutočňovanie ľudských práv a dôstojnosti človeka, teda na princíp humánnosti, ktorý tu vymedzuje základný rozmer princípu zodpovednosti. Podľa autorovho názoru zodpovedné konanie je spravodlivé a je v súlade s princípom humánnosti. Na realizáciu spoločnej zodpovednosti týkajúcej sa uskutočňovania humánnosti, rešpektovania ľudskej dôstojnosti, dodržiavania a uskutočňovania ľudských a morálnych práv sú nevyhnutné sociálne inštitúcie, ktoré sprostredkovane vyjadrujú nielen všeobecný záujem ľudstva, ale aj jeho spoločnú morálnu zodpovednosť. Sociálne inštitúcie úplne nezbavujú podielu zodpovednosti jednotlivca na spoločnej zodpovednosti ľudstva. Miera podielu jednotlivca na tejto zodpovednosti je rozdielna, a je daná jeho sociálnym a politickým statusom, jeho možnosťami a schopnosťami, ktoré sú ovplyvnené okrem iného aj jeho vzdelaním, výchovou a vôbec psycho-fyziologickými danosťami. No rozhodujúca je individuálna morálna zodpovednosť jednotlivého mravného subjektu za realizáciu princípov humánnosti a spravodlivosti v konkrétnych situáciách každodenného života jednotlivca. Treba uvažovať o bezprostred-

dečka, Petra Jemelku, Jiřího Kánského, Tatiány Machalovej, Gabriely Olejárovej, Zlatice Plašienkovej spolu s Lenkou Bohunickou, Wojciecha Slomskeho, Jany Soškovej, Andreja Školokaya a prípadne ďalších.

nej (priamej) a sprostredkovanej (nepriamej) zodpovednosti. Bezprostredná zodpovednosť vzniká napr. v súvislosti s priamymi dôsledkami rovno vyplývajúcimi z konania mravného subjektu, ku ktorým dal podnet svojim konaním. Miera sprostredkovanej zodpovednosti sa priamo úmerne znižuje s časovým odstupom od samotného prvotného konania mravného subjektu.

V tejto koncepcii sa mravná povinnosť formuluje najmä vo všeobecnej rovine. Ide o návod na uvažovanie, rozhodovanie, správanie a konanie mravného subjektu týkajúci sa konkrétnych situácií každodenného života, individuálneho uplatňovania týchto princípov v rozličných situáciách. Princíp tolerancie v kontexte etiky sociálnych dôsledkov je limitovaný princípom spravodlivosti v konaní a hodnotení. Môžeme potom spoločne s autorom tejto koncepcie konštatovať: „Konanie je správne, keď a len keď pozitívne dôsledky prevažujú nad negatívnymi a konanie je v súlade s princípom humánosti“. Podobne: „Konanie je morálne, keď a len keď prináša takmer výlučne pozitívne dôsledky, negatívne sa takmer nevyskytujú a je v súlade s princípom humánosti a spravodlivosti“ (Gluchman, 1996, s. 52).³

Princíp humánosti⁴

V rôznych situáciách v rámci školského prostredia či priamo učiteľského povolania konanie mravného subjektu zvykne obyčajne prinášať rovnako pozitívne, ako aj negatívne dôsledky. Ide však o to, aby mravný subjekt uvažujúci, rozhodujúci a konajúci na základe týchto princípov a hodnôt, zvolil a uskutočňoval konanie, ktorého výsledkom bude prevaha pozitívnych dôsledkov nad negatívnymi. Ide o dôsledky, ktoré vznikajú vo vzťahu k jedincom a prostrediu, v ktorom žije, pracuje a svojím konaním na neho pôsobí. Keďže konania a správania mravných subjektov (v tomto prípade učiteľov) by mali smerovať k ochrane a podpore detí a mládeže, t. j. k rozvoju ľudského života, môžeme konštatovať, že vtedy mravný subjekt koná

³Bližšie k charakteristike tejto etickej koncepcie odporúčam ďalšie práce V. Gluchmana: *Etika sociálnych dôsledkov a jej kontexty* (1996), *Človek a morálka* (1997, 2005a), *Etika sociálnych dôsledkov v kontextoch jej kritiky* (1999), *Human Being and Morality in Ethics of Social Consequences* (2003) a *Etika a reflexie morálky* (2008).

⁴V nadväznosti na východiskovú koncepciu etiky sociálnych dôsledkov pracujeme s autorovým chápaním morálky a morálnych hodnôt, ktoré je do značnej miery poznamenané aktuálnymi objavmi v oblasti prírodných vied poukazujúcimi na prírodno-biologický základ nášho správania, vrátane našej morálky (v tomto kontexte aj humánosti a ľudskej dôstojnosti). Autora spomínanej koncepcie k tomu motivoval okrem iného aj Münz vo svojej analýze (Bekoff, 2004, s. 489–520; 2006, s. 71–104; McKenzie Alexander, 2007; Münz, 2002, s. 281; Prinz, 2007).

humánne. Pod humánnosťou sa chápu všetky formy správania a konania smerujúce k ochrane a podpore, t. j. rozvoju ľudského života. *Základná podoba humánnosti podľa jeho názoru, v nadväznosti na najnovšie poznatky prírodných vied,*⁵ *spočíva v ochrane a podpore, teda rozvoji vlastného života a životov svojich blízkych, priateľov, príbuzných a známych. Nazýva to prírodno-biologickou vlastnosťou, ktorú máme spoločnú, resp. podobnú s mnohými inými živočíšnymi druhmi. Potom z toho vyplývajú pre nás aj základné práva a povinnosti týkajúce sa ochrany a podpory ľudského života. Ochrana a podpora ľudského života obyčajne prináša pozitívne sociálne dôsledky* (Gluchman, 2005d, s. 613–614). Zdá sa, že tento jeho názor zodpovedá v súčasnej filozofii a etike presunu dôrazu z výlučne antropocentrického chápania morálky na sociobiologický, prípadne až biocentrický, ktoré zohľadňujú v rozličnej miere aj vplyv biologickej determinácie na naše správanie a konanie. Môžeme o tom polemizovať, ale nemôžeme poprieť našu biologickú príbuznosť so živočíšnou ríšou, ktorá je podľa poznatkov prírodných vied veľmi často oveľa hlbšia, než by sme to chceli pripustiť a akceptovať v humanitných oblastiach poznania.

Pokiaľ ide o aplikáciu etiky sociálnych dôsledkov do pedagogickej praxe, musíme uznať, že uvažovať, rozhodovať a konať v súlade s jej princípmi a hodnotami je pre učiteľa náročnejšie, než konať na základe iných etických teórií, pretože to vyžaduje od neho viac úsilia, aby vopred premýšľal o svojom konaní, posudzoval ho z hľadiska viacerých alternatív, ktoré prichádzajú do úvahy, zvažoval možné dôsledky vyplývajúce z týchto možností konania a na základe toho sa rozhodol a konal, uvedomujúc si z toho vyplývajúcu zodpovednosť. Táto etická koncepcia takto poskytuje učiteľovi viac možností, väčšiu slobodu rozhodovania a konania, no na druhej strane kladie na neho aj väčšiu zodpovednosť, než je to v prípade napríklad deontologickej etiky, z ktorej vyplýva pre učiteľa predovšetkým povinnosť konať v súlade so schválenými či všeobecne akceptovanými pravidlami a hodnotami platnými pre dané povolanie (najčastejšie vyjadrenými v podobe etického kódexu učiteľského povolania) bez ohľadu na ich použiteľnosť pri riešení konkrétneho

⁵Genetika, neurológia, biológia, zoológia, etológia atď. prinášajú stále nové poznatky o podobnosti človeka s ostatnou živočíšnou ríšou, o podobnosti jeho mozgovej aktivity a podobnosti správania alebo konania s mnohými predstaviteľmi živočíšnej ríše spomedzi primátov alebo cicavcov a nielen spomedzi nich. Münz predtým upozorňoval práve na silný antropocentrizmus etiky sociálnych dôsledkov a potrebu zohľadňovať aj biologický rozmer človeka, ktorý veľmi významne ovplyvňuje aj jeho morálku (Münz, 2002, s. 281 až 284).

morálneho problému, prípadne dôsledky z toho vyplývajúce. Nejde o nejaký druh „morálnej aritmetiky“, pretože nikdy nedokážeme presne spočítať pozitívne a negatívne dôsledky. Ide však o model morálne racionálneho uvažovania na základe presne stanovených kritérií, ktoré vytvárajú dostatočné predpoklady pre slobodné rozhodovanie a konanie učiteľa pri riešení morálnych otázok a problémov jeho odborného a výchovného pôsobenia.

V dnešnej dobe, v čase transformácie školstva, sa zdôrazňuje najmä humánnosť v interakcii k žiakom, medzi samotnými študentmi, v učiteľských kolektívoch, ako aj v celkovom výchovno-vyučovacom procese, teda orientácia na osobnosť vzdelávajúceho sa ako ľudskej individuality s právom na vlastné rozhodovanie a rozvoj. Rovnosť, ľudskosť mali by byť normami vzťahov medzi vzdelávajúcimi i vzdelávanými, v humánne orientovanej škole sa kladie dôraz na kultiváciu človeka, vzájomných vzťahov aj celkovej klímy. Ak teda správanie a konanie všetkých mravných subjektov (vrátane potenciálnych mravných subjektov, ktorými sú žiaci a študenti) v školských a mimoškolských zariadeniach uskutočňujeme podľa takýchto kritérií, potom by to malo viesť k podpore a ochrane životov detí a mládeže a zároveň produkovať pozitívne sociálne dôsledky. Celkovo sa dá povedať, že škola a jej prostredie prispieva k humánnosti a dbá o ochranu svojich žiakov a študentov, čím môžeme konštatovať, že v škole sa produkujú najmä pozitívne sociálne dôsledky. No zároveň s nástupom nových trendov v živote spoločnosti si niektorí jedinci slobodu a demokraciu vysvetľujú odlišne, čo prináša nové problémy a výzvy aj pre učiteľské povolanie a učiteľskú etiku. Stretávame sa s informáciami o zvyšovaní agresivity a násillia medzi deťmi a mládežou, no vyskytujú sa aj prípady, že i niektorí učitelia sa nesprávajú v súlade s požiadavkami humánnosti, keď napríklad nedbajú o ochranu ľudského života a často sami seba alebo druhých vystavujú rôznym nebezpečenstvám (bitky, krádeže, šikanovanie) v školských alebo mimoškolských priestoroch.

Uplatnenie etiky sociálnych dôsledkov, jej princípov a hodnôt v rámci učiteľskej etiky a najmä vo vzťahu k učiteľskému povolaniu vedie k formovaniu pozitívneho myslenia, vhodnej motivácie, nadobúdaniu spôsobilostí pre spoločenský život a progresívne medziludské vzťahy, ako aj učeniu sa morálnemu uvažovaniu, správne rozhodovaniu, predvídaníu a prijímaníu zodpovednosti za svoje morálne a výchovné rozhodnutia. Všetko produkuje pozitívne sociálne dôsledky v rámci učiteľského povolania, či už vo vzťahu k učiteľom, ale najmä zo strany učiteľov k žiakom a študentom. Možno potom konštatovať, že etika sociálnych dôsledkov má veľký potenciál pre svoje uplatnenie v rámci učiteľskej etiky a učiteľského povolania vôbec.

Na druhej strane autor v nadväznosti na spomínané najnovšie poznatky prírodných vied konštatuje, že *ochrana a podpora života cudzích a neznámych ľudí je morálnou nadhodnotou, ktorou vytvárame novú, vyššiu kvalitu v našom správaní a konaní vo vzťahu k iným ľuďom. Ide o humánnosť ako morálnu vlastnosť, resp. hodnotu. Je to čosi naviac, čo je skutočne špecificky ľudské a v každom prípade hodné úcty a obdivu. Takýmto správaním človek potvrdzuje, že dokáže aspoň do určitej miery prekročiť prírodno-biologický rámec svojej determinácie* (Gluchman, 2005c, s. 529–530).⁶

V škole ide práve o ochranu a podporu, rozvoj, výchovu a vzdelávanie, kultiváciu žiakov a študentov (na rozdiel od iných povolání, kde je stálejšia klientela), teda v skutočnosti cudzích a neznámych ľudí, čím vlastne k nim zároveň vytvárame vyššiu kvalitu v správaní a konaní. Preto si myslím, že v prípade učiteľov ich práca v prospech druhých (žiakov a študentov) je hodná úcty a obdivu, je to skutočne morálna nadhodnota obsiahnutá a uskutočňovaná v rámci učiteľského povolania. Etika sociálnych dôsledkov svojím dôrazom na hodnotu humánnosti ako morálnu nadhodnotu, ktorú vytvárame svojím konaním v prospech cudzích a neznámych, jednoznačne formuluje hodnotový rámec, ktorý je v plnej miery akceptovateľný v rámci učiteľského povolania, pretože to je priestor vlastný tejto profesii – pomáhať iným, vychovávať, vzdelávať, kultivovať ich rozvoj, vrátane morálneho. Etika sociálnych dôsledkov taktó v učiteľskej etike pomenovala jadro celého jej snaženia. Učiteľská profesia sa tak stáva tvorbou morálnej nadhodnoty na individuálnej, ale aj spoločenskej úrovni.

Existencia výnimiek, teda prípadov, ktoré sú v rozpore s tendenciou o uskutočňovanie humánnosti v učiteľskom povolaní, len potvrdzuje náročnosť učiteľskej profesie, pretože učitelia sú počas celej svojej pracovnej doby vystavení značnej psychickej záťaži súvisiacej s množstvom objektívnych a subjektívnych faktorov (Hodáčová et al., 2007, s. 335–346). Ak niektorý z týchto faktorov nefunguje, prípadne zohráva negatívnu úlohu vo väčšej miere ako by mal, potom sa stáva, že učiteľ zlyhá pri riešení konkrétneho morálneho a výchovného problému. V kontexte etiky sociálnych

⁶Pojem morálna nadhodnota vyjadruje vyššiu morálnu hodnotu určitého správania alebo konania v protiklade k bežnému každodennému správaniu a konaniu jednotlivca. Niečo podobné nájdeme vyjadrené napríklad aj u Immanuela Kanta (1724–1804) v rozdiely medzi hypotetickým a kategorickým imperatívom, u Johna Stuarta Milla (1806 až 1873) v kvalitatívne odlišných formách príjemného alebo u Georga Edwarda Moora (1873–1958) v prípade spojenia viacerých foriem dobra, kedy podľa neho vzniká dodatočná hodnota (additional value), resp. dodatočné dobro (additional good).

dôsledkov aj v takom prípade ide o to, aby sme dokázali posúdiť jeho konanie v širšom kontexte, nielen na základe jedného skutku a dôsledkov z neho vyplývajúcich. Predovšetkým sa treba usilovať, aby v konaní každého jedného mravného subjektu pôsobiaceho v učiteľskom povolání jednoznačne prevažovali pozitívne dôsledky nad negatívnymi, aby jednoznačne prevažovalo úsilie o dosahovanie a uskutočňovanie humánosti nášho konania nad možnými problémami a nedostatkami. V žiadnom prípade by sa však nemalo tolerovať či dokonca ospravedlňovať jednoznačne nehumánne konanie, ktoré by ohrozovalo život detí či mládeže, prípadne by popieralo ich ľudskú dôstojnosť.

Princíp ľudskej dôstojnosti

Podľa autora existujú dva aspekty ľudskej dôstojnosti v etike sociálnych dôsledkov. Prvý sa viaže na hodnotu života, ktorý si zaslúži úctu a rešpekt, z čoho vyplývajú pozitívne sociálne dôsledky a tie sú funkciou ľudskej dôstojnosti. Druhý aspekt sa týka toho, že ľudská dôstojnosť je funkciou pozitívnych sociálnych dôsledkov vyplývajúcich z nášho správania a konania, ktoré majú tvoriť prevahu nad negatívnymi sociálnymi dôsledkami. Tvorí to základ pre pripísanie kvalitatívnej, resp. dodatočnej hodnoty ľudskej dôstojnosti mravnému subjektu (Gluchman, 2005b, s. 94).

Ak hovoríme o učiteľskej etike, musíme zdôrazňovať a samozrejme aj dbať na vzájomnú úctu a rešpekt nielen k žiakom, ako to zdôrazňujú niektorí autori, ale zároveň dbať, aby úcta a rešpekt sa dodržiavali aj vo vzťahu k učiteľom. Iba vtedy môžeme hovoriť o úspechu vo vzájomných vzťahoch nielen medzi učiteľom a žiakom, ale aj v učiteľských kolektívoch navzájom, vo vzťahu učiteľa k nadriadeným a podobne. Pod ľudskou dôstojnosťou máme na mysli rešpekt k ľudskej bytosti bez ohľadu na vek, teda dbáme na zachovávanie dôstojnosti detí už v predškolských zariadeniach, následne v základnej škole, neskôr študentov počas stredoškolského alebo vysokoškolského vzdelania; bez ohľadu na pohlavie, vieru a náboženské presvedčenie, rasu, prípadne politické zmýšľanie, národnostný alebo sociálny pôvod. Vyplýva to z prvého aspektu chápania ľudskej dôstojnosti v rámci etiky sociálnych dôsledkov, keďže úctu a rešpekt si zaslúži každý ľudský jedinec na základe svojej druhej príslušnosti. Tento prvý aspekt chápania ľudskej dôstojnosti je zvlášť významný najmä u detí a mládeže. Každý jedinec má teda nárok na ochranu a rešpekt jeho ľudskej dôstojnosti (a následne aj na slobodu a bezpečnosť) počas školského vyučovania, ale aj v mimoškolských aktivi-

tách. Vzdelanie v škole by malo smerovať k plnohodnotnému rozvoju ľudskej osobnosti a posilneniu úcty k ľudským právam. Má napomáhať vzájomnému porozumeniu, znášanlivosti a priateľstvu. Tento aspekt kladie dôraz predovšetkým na uvedenie si povinnosti akceptovať túto hodnotu a prejavovať rešpekt predovšetkým zo strany učiteľov k žiakom a študentom. Na druhej strane obsahuje aj povinnosť, respektíve záväzok v rámci učiteľskej profesie, aby učitelia viedli a vychovávali detí a mládež k vzájomnej úcte a rešpektu voči ľudskej dôstojnosti iných detí a rovnako aj dospelých. Tak ako rastú kognitívne a intelektuálne schopnosti detí a mládeže, tak sa podľa etiky sociálnych dôsledkov postupne mení aj ich status v rámci posudzovania ich ľudskej dôstojnosti. Detí a mládež sa z čisto pasívnych nositeľov či držiteľov ľudskej dôstojnosti (len na základe svojej druhej príslušnosti) postupným kognitívnym a intelektuálnym vývojom prepracovávajú do pozície tých, ktorí si do značnej miery úctu a rešpekt k sebe budujú na základe svojho správania a konania. Práve v tomto procese uvedomovania si ľudskej dôstojnosti a prejavovania rešpektu a úcty k druhým je veľká mravná a výchovná úloha, respektíve povinnosť učiteľskej profesie (samozrejme, že to nie je len úloha a povinnosť učiteľov).

Musíme však konštatovať, že nie stále sa darí plniť túto morálnu a výchovnú povinnosť súvisiacu s učiteľským povoláním, keďže v školách (najmä základných a stredných) chýbajú kvalifikovaní učitelia, ale aj medzi ostatnými učiteľmi môže dochádzať k nezvládnutiu konkrétnej situácie vyžadujúcej si výchovný a morálny zásah. Problémom sa stáva disciplína a prejavy násilia v škole, ale aj mimo nej. Aj v tomto prípade ide o problémy dotýkajúce sa ľudskej dôstojnosti, jej znižovania alebo narušania (Gluchmanová, 2007a, s. 1–7).

Vzniká priestor pre aplikáciu princípov a hodnôt etiky sociálnych dôsledkov aj na riešenie týchto morálnych a výchovných problémov súvisiacich s učiteľským povoláním a učiteľskou etikou vôbec. Východiskom v prístupe k úvahám o problematike ľudskej dôstojnosti v učiteľskej profesii je rozlišovanie medzi jednotlivými vývojovými fázami ľudskej dôstojnosti podľa tejto etickej koncepcie. Ide o vyjadrenie rozdielu medzi základnou rovinou chápania ľudskej dôstojnosti a z toho vyplývajúcej úcty a rešpektu k ľudskej bytosti na základe jej druhej príslušnosti, ktorá sa viaže na bezvýhradný rešpekt a úctu patriacu deťom predškolského veku, prípadne až žiakom prvého stupňa základnej školy. Od tohto obdobia (približne) dochádza k formovaniu druhej fázy vývoja ľudskej dôstojnosti (v dôsledku rozvoja kognitívnych, psychických, intelektuálnych a morálnych kvalít detí a mládeže),

čo sa prejavuje v tom, že okrem druhej príslušnosti sa stáva aj ich správanie a konanie postupne prvkom ovplyvňujúcim úctu a rešpekt k týmto deťom a mládeži. Vrcholí to v tretej fáze vývoja ľudskej dôstojnosti, kde sa predpokladá, že ide už o jednotlivca spĺňajúceho kritériá mravného subjektu (stredoškólači končiacich ročníkov a vysokoškólači) a v tejto fáze ľudská dôstojnosť je už funkciou dôsledkov ich správania a konania. Potom pre učiteľov z toho vyplýva, že zatiaľ čo v prípade prvej fázy musia prejavovať v plnej miere rešpekt k ľudskej dôstojnosti týchto detí, v druhej a najmä v tretej fáze je rešpekt a úcta k ľudskej dôstojnosti žiakov a študentov korelatívna, čiže vyplýva okrem iného aj z ich správania a konania k učiteľom a ostatným osobám zúčastňujúcim sa výchovno-vzdelávacieho procesu, ale aj osobám mimo tohto prostredia. Neznamená to však, že učiteľ alebo učiteľia by mali právo na degradáciu ľudskej dôstojnosti tých žiakov, prípadne študentov, ktorí sa nevhodne správajú k ostatným v triede alebo škole (vrátane učiteľov), ale skôr to má slúžiť ako vysvetlenie, prípadne zdôvodnenie toho, že v prípade takýchto jednotlivcov má učiteľ právo a v určitom zmysle aj mravnú povinnosť, respektíve ospravedlnenie pre voľbu iného prístupu a vzťahu k týmto jednotlivcom v porovnaní s ostatnými, ktorí si zaslúžia jeho úctu a rešpekt.

Zarážajúce však je, keď mnohí predstavitelia škôl tvrdia, že v ich škole sa nevyskytujú vážnejšie výchovné a morálne problémy (napríklad šikanovanie) alebo nepopierateľný problém bagatelizujú. Možno je to aj tým, že samotní dospelí nevedia niekedy rozlíšiť negatívne počínanie žiakov a študentov. Účastníkmi šikanovania sa však niekedy stávajú aj pedagogickí pracovníci školy (vrátane učiteľov). Energický postup výchovných pracovníkov pri odhaľovaní šikanovania má mimoriadny morálny význam, pretože ubezpečí žiakov, že tento jav je v prostredí školy neprípustný. Pedagógovia sa však dopúšťajú viacerých chýb: niekedy aj nepriamo vyjadrujú súhlas s praktikami iniciátorov šikanovania; sami dajú podnet k spusteniu celého mechanizmu (zosmiešňovaním jedinca pred celým kolektívom); podceňujú rozsah a závažnosť šikanovania vo vlastnej škole; majú sklon šikanovanie ignorovať, pretože z rôznych dôvodov nie sú schopní ho disciplinárne zvládnuť. Fyzické následky sa môžu rýchlo stratiť, no duševné poranenia sú hlboké a ich odstránenie často zložitú.

Záver

V závere môžeme teda konštatovať, že etika sociálnych dôsledkov cez svoje princípy a hodnoty má potenciál, ktorý môže prispieť jednak k rozvoju teoretického skúmania problematiky učiteľskej etiky, ale rovnako aj k hľadaniu riešení morálnych problémov súvisiacich s učiteľským povoláním. V rámci tejto etickej koncepcie na jednej strane ide o konanie smerujúce k dosiahnutiu pozitívnych sociálnych dôsledkov pri rešpektovaní hodnôt humánosti, ľudskej dôstojnosti a morálnych práv, na druhej strane zase konanie rešpektujúce tieto hodnoty prináša pozitívne sociálne dôsledky, ktoré sú jadrom tejto etickej teórie. V etike sociálnych dôsledkov, ako aj v učiteľskej etike, ide predovšetkým o pozitívne sociálne dôsledky, ktoré však musia byť v súlade s princípmi a hodnotami humánosti, ľudskej dôstojnosti a morálnych práv človeka, prípadne aj s ďalšími hodnotami, ako sú spravodlivosť, zodpovednosť, tolerancia, povinnosť atď. Ďalším argumentom v prospech etiky sociálnych dôsledkov je skutočnosť, že podľa tejto koncepcie každý mravný subjekt by mal pri riešení morálnych otázok zohľadňovať oprávnené potreby a záujmy iných ľudí, t. j. žiakov, študentov, kolegov, rodičov; no zároveň predpokladá, že podobne aj oni budú brať do úvahy jeho oprávnené potreby a záujmy. Vyhneme sa tým jednostrannému preceňovaniu blaha žiakov a študentov (čo sa pri niektorých prístupoch veľmi často stáva), pretože učiteľské povolanie nie je len jednostranným preferovaním povinností učiteľov a práv žiakov a študentov, ale komplementaritou práv a povinností (vrátane morálnych) všetkých zúčastnených.

Literatúra

- BEKOFF, M. Wild Justice and Fair Play: Cooperation, Forgiveness, and Morality in Animals. *Biology and Philosophy*, 2004, r. 19, č. 4, s. 489–520.
- BEKOFF, M. Animal Passions and Beastly Virtues: Cognitive Ethology as the Unifying Science for Understanding the Subjective, Emotional, Empathic, and Moral Lives of Animals. *Zygon*, 2006, r. 41, č. 1, s. 71–104. .
- CANDA, E. R. Idea humánosti v sociálnej etike a sociálnej práci. In GLUCHMAN, V. (ed.) *Reflexie o humánosti a etike*. Prešov: LIM, 1999, s. 60–69.
- CZARNECKI, P. S. Vasil Gluchman, Človek a morálka. *Parerga*, 2005, r. 2, č. 1, s. 206–209.
- DIATKA, C. Koncepcia etiky sociálnych dôsledkov a jej miesto v rozvoji etickej teórie na Slovensku. In GLUCHMAN, V. (ed.) *Reflexie o humánosti a etike*. Prešov: LIM, 1999, s. 90–95.

- GLUCHMAN, V. *Človek a morálka*. 1. vyd. Brno: Doplněk, 1997. (2. vyd. Prešov: LIM, 2005a.)
- GLUCHMAN, V. *Etika a reflexie morálky*. Prešov: FF PU, 2008.
- GLUCHMAN, V. *Etika sociálnych dôsledkov a jej kontexty*. Prešov: PVT, 1996.
- GLUCHMAN, V. *Etika sociálnych dôsledkov v kontextoch jej kritiky*. Prešov: LIM, 1999.
- GLUCHMAN, V. Hodnota ľudskej dôstojnosti a jej miesto v etike sociálnych dôsledkov. In SISÁKOVÁ, O. (ed.) *Filozofia – Veda – Hodnoty II*. Prešov: FF PU, 2005b, s. 79–96.
- GLUCHMAN, V. *Human Being and Morality in Ethics of Social Consequences*. Lewiston: Edwin Mellen Press, 2003.
- GLUCHMAN, V. Idea humánosti v kontextoch súčasnej etiky. *Filozofia*, 2005c, r. 60, č. 7, s. 512–531.
- GLUCHMAN, V. Miesto humánosti v etike sociálnych dôsledkov. *Filozofia*, 2005d, r. 60, č. 8, s. 613–623.
- GLUCHMANOVÁ, M. Agresivita a násilie školskej mládeže na Slovensku v kontexte učiteľskej etiky. *Pedagogické rozhľady*, 2007a, r. 16, č. 4, s. 1–7.
- GLUCHMANOVÁ, M. K niektorým terminologickým otázkam učiteľskej etiky. *Pedagogická orientace*, 2007b, r. 17, č. 2, s. 11–25.
- HEIDBRINK, H. *Psychologie morálního vývoje*. Praha: Portál, 1997.
- HODÁČOVÁ, L. et al. Hodnocení pracovní psychické zátěže u zaměstnanců různých profesí. *Československá psychologie*, 2007, r. 51, č. 4, s. 335–346.
- HUDEČEK, T. Minulosť a prítomnosť konzekvencialistickej etiky. *Filozofia*, 1996, r. 51, č. 5, s. 352–354.
- JEMELKA, P. Etika konzekvencializmu. *Filosofický časopis*, 1997, r. 45, č. 1, s. 152–155.
- JEMELKA, P., GLUCHMAN, V. Human Being and Morality in Ethics of Social Consequences. *Filosofický časopis*, 2004, r. 52, č. 3, s. 504–507.
- JEMELKA, P. *O přírodě, civilizaci, historii a dalším*. Brno: MU, 2005.
- KÁNSKÝ, J. Podnětná původní práce z etiky. *Filozofia*, 1997, r. 52, č. 7, s. 487–489.
- MACHALOVÁ, T. Kritická analýza morálky ako subjekt-intersubjektívneho vzťahu (Miesto etiky sociálnych dôsledkov v teórii morálky konca 20. storočia). In GLUCHMAN, V. (ed.) *Reflexie o humánosti a etike*. Prešov: LIM, 1999, s. 96–106.
- MCKENZIE ALEXANDER, J. *The Structural Evolution of Morality*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.
- MÜNZ, T. Etika sociálnych dôsledkov Vasila Gluchmana. *Filozofia*, 2002, r. 57, č. 4, s. 275–284.
- OLEJÁROVÁ, G. Egoizmus a altruizmus v rozhodovaní manažéra. In OBORNÝ, J. (ed.) *Altruizmus a egoizmus v súčasnej spoločnosti*. Bratislava: SVSTVŠ, 2006, s. 136–138.
- OLEJÁROVÁ, G. Motivácia mravného subjektu (manažéra) v rozhodovaní. In *Aktuální problémy teorie a praxe v ekonomice*. Pardubice: FES UP, 2007, s. 84–88.
- PLAŠIENKOVÁ, Z., BOHUNICKÁ, L. Poznámky k problematike ľudského konania v etike sociálnych dôsledkov alebo hodnotenie konania a centrum morálky. In GLUCHMAN, V. (ed.) *Reflexie o humánosti a etike*. Prešov: LIM, 1999, s. 107–112.
- PRINZ, J. J. *The Emotional Construction of Morals*. Oxford: Oxford University Press, 2007.
- SLOMSKI, W. Vasil Gluchman, Human Being and Morality in Ethics of Social Consequences. *Parerga*, 2006, r. 3, č. 1, s. 204–206.

SOŠKOVÁ, J. Etika sociálnych dôsledkov v kontexte umenia. In GLUCHMAN, V. (ed.) *Reflexie o humánnosti a etike*. Prešov: LIM, 1999, s. 116–123.

ŠKOLKAY, A. Pravidlá reflexívne – morálne konajúceho. *Filozofia*, 2004, r. 59, č. 8, s. 612 až 614.

GLUCHMANOVÁ, M. Aplikácia základných princípov a hodnôt etiky sociálnych dôsledkov (humánnosti a ľudskej dôstojnosti) v učiteľskej etike. *Pedagogická orientace* 2008, roč. 18, č. 3, s. 63–76. ISSN 1211-4669.

Autorka: PhDr. Marta Gluchmanová, Katedra humanitných vied, Fakulta výrobných technológií v Prešove, TU v Košiciach, Bayerova 1, 080 01 Prešov, Slovensko, e-mail: marta.gluchmanova@tuke.sk