

# Bakalářská práce



Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích  
Teologická fakulta

Bakalářská práce

Etika ctnosti u Philippy Foot a využití etiky ctností v pedagogice

Autor práce: Barbara Levá  
Vedoucí práce: prof. Tomáš Machula Ph.D., Th.D.  
Studijní program: Pedagogika volného času

2024

**Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem autorem této kvalifikační práce a že jsem ji vypracoval/a pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

Datum: .....

Podpis studenta: .....

### **Poděkování**

Za odborné vedení mé bakalářské práce, velkou míru trpělivosti a ochoty, lidský přístup a také za cenné a velmi podnětné rady při zpracovávání děkuji vedoucímu práce prof. Tomáši Machulovi, Ph.D., Th.D.

# Obsah

Úvod.....	5
1 Filosofie Philippy Footové.....	7
1.1 Život Philippy Footové.....	7
1.2 Význam práce Philippy Footové pro oblast etiky.....	8
1.2.1 Naturalismus a etika.....	8
1.2.2 Morálka jako systém hypotetických imperativů.....	9
1.2.3 Kritika etických teorií.....	10
1.2.4 Důraz na obyčejný život.....	11
2 Etika ctností.....	14
2.1 Co je ctnost?.....	17
2.1.1 Moudrost.....	18
2.1.2 Statečnost a uměřenost.....	19
2.1.3 Spravedlnost.....	21
3 Aplikace etiky ve vzdělávání.....	23
3.1 Etický kodex pedagoga.....	23
3.1.1 Význam etického kodexu učitelů.....	25
3.2 Etika ctností ve výchově a vzdělávání.....	26
3.2.1 Etická výchova v českých školách.....	28
3.2.2 Etická výchova v Evropě.....	29
3.2.3 Projekt výchovy charakteru T. Lickony.....	30
3.2.4 The Virtues Project.....	33
4 Metody a cíle etické výchovy.....	35
4.1 Metody etické výchovy.....	35
4.1.1 Kognitivně zaměřené metody.....	35
4.1.2 Emocionálně zaměřené metody.....	36
4.1.3 Metody zaměřené na jednání.....	37
4.2 Cíle etické výchovy.....	38
Závěr.....	40
Seznam použitých zdrojů.....	38
Přílohy.....	44
Abstrakt.....	47
Abstract.....	48

# Úvod

V posledních desetiletích se etická výchova stala klíčovým tématem v diskusích o vzdělávacím procesu a formování hodnot mladé generace. Přístup, který se zaměřuje na rozvoj etických ctností a charakteru, získává stále větší pozornost, přičemž filosofické myšlení Philippy Foot poskytuje cenný rámec pro tuto diskusi. Foot, respektovaná britská filosofka 20. století, se zabývala zejména etikou ctnosti a její práce ovlivnila mnoho současných debat o etické výchově.

Tato práce se zaměřuje na analýzu přístupu k etice ctnosti Philippy Foot a jeho aplikaci v kontextu etické výchovy. Foot se ve svých pracích zabývala otázkou, jakým způsobem můžeme žít dobrý život a jaké jsou k tomu potřebné etické ctnosti. Mé zkoumání se zaměřuje na to, jak lze tyto myšlenky aplikovat na vzdělávací prostředí a jak mohou pomoci formovat charakter a hodnoty studentů.

První část práce se věnuje představení klíčových konceptů etiky ctnosti Philippy Foot, včetně její kritiky utilitarismu a pojmu morálního realismu. Dále se zaměříme na význam etických ctností v rámci filosofie Foot a jejich role v procesu etického rozhodování.

Tato práce si klade za cíl prozkoumat klíčové koncepty etiky ctností Philippy Foot, význam ctností a jejich roli v procesu etického rozhodování. V druhé části práce se soustředím na to, jak zapojit etiku do výchovy a vzdělávání, jak vypadá etická výchova u nás, v různých zemích Evropy a na to, jakým způsobem by měla etická výchova vypadat pro nejlepší morální rozvoj studentů.

Dalším důležitým cílem této práce je podnítit diskusi o významu etické výchovy ve vzdělávacím systému. Budeme se zabývat otázkou, jakým způsobem mohou školy a učitelé integrovat etickou výchovu do svých výukových plánů.

Celkově se tato práce snaží přispět k lepšímu porozumění vztahu mezi etikou ctností Foot a praktickými otázkami etické výchovy v moderním vzdělávacím prostředí. Cílem této práce je tedy nejen představit a analyzovat filosofické myšlení Philippy Foot v kontextu etické výchovy, ale také přispět k diskusi o tom, jak můžeme formovat eticky uvědomělé jedince prostřednictvím vzdělávání a rozvoje etických ctností.

# 1 Filosofie Philippy Foot

Filosofka Philippa Foot patří mezi významné postavy morální filosofie 20. století. Její přístup k etice a metaetice ovlivnil mnoho dalších filosofů a její práce zůstává relevantní dodnes. V této kapitole se budeme zabývat životem, prací a myšlením Philippy Foot, jejími klíčovými myšlenkami a přínosem k oboru etiky.

## 1.1 Život Philippy Foot

Philippa Foot, rozená Phillipa Ruth Bosanquet, se narodila 3.10. 1920 v Owsten Ferry, Lincolnshire a vyrůstala v Kirkleatham, Severní Yorkshire. Její matka, Esther, byla dcerou prezidenta Spojených států amerických Grovera Clevelanda. Její otec, William provozoval v Yorkshiru ocelárnu. Foot studovala filosofii, politiku a ekonomiku na Somerville College, dámské koleji Oxfordské univerzity. Jako dítě neměla Foot žádné formální vzdělání, jak Philippa Foot (Voorhoeve, 2009) sama řekla:

*„Žila v prostředí, kde se hodně lovílo, střílelo a rybařilo, a kde holky na univerzitu jednoduše nechodily.“<sup>1</sup>*

V dospívání ji vzdělávaly vychovatelky, od kterých toho ale, dle jejích slov, moc nezískala. I přes její chabé vzdělání, byla Foot schopna, zajistit si místo na Oxfordské univerzitě, prostřednictvím korespondenčního kurzu latiny a prací s Oxfordským vstupním koučem.

Jejími dřívějšími učiteli filosofie byl Donald MacKinnon, filosof a teolog. Ve stejnou dobu jako Philippa Foot studovaly na Oxfordské univerzitě i Elizabeth Anscombe, Mary Midgley, Iris Murdoch, všechny si později vybudovaly kariéru ve filosofii. Všechny čtyři se během svých let na univerzitě, i později, filosoficky obohacovaly.<sup>2</sup> (Hacker-Wright, 2021)

Foot získala na Oxfordské univerzitě v roce 1942 titul BLitt (Bachelor of Letters) za její výzkum o Kantovi, a po zbytek války pracovala v Londýně. Po skončení války se provdala za vojenského historika M.R.D. Foota a vrátila se pracovat na Somerville College.

V roce 1969 se přestěhovala do Spojených států, kde vedla hostující profesury na univerzitách v Californii, v Los Angeles, Berkley, Washingtonu, Princetonu, Stanfordu a na City University of New York. V roce 1976 získala stálou pozici na Kalifornské univerzitě, kde zůstala až do roku 1991, kdy odešla do důchodu. Poté se vrátila zpět do Oxfordu, kde dokončila

---

1 Vlastní překlad, orig. "I lived in the sort of milieu where there was a lot of hunting, shooting, and fishing, and where girls simply did not go to college"

2 Vlastní překlad, orig. All four engaged philosophically with each other during their Somerville years and later



její dílo "Natural Goodness". Poslední filosofický článek Philippy Foot vyšel v roce 2004, a zemřela o 6 let později v den jejích devadesátých narozenin 3. října 2010.

## 1.2 Význam práce Philippy Foot pro oblast etiky

Philippa Foot zanechala v oblasti etiky výrazný a trvalý odkaz. Její práce byla důležitým krokem k obnově zájmu o etiku ctnosti a přispěla k novým pohledům na normativní etiku. Zde Vám představím několik klíčových aspektů, jakým způsobem Foot obohatila oblast etiky:

### 1.2.1 Naturalismus a etika

Co se týče naturalismu, jedná se o filozofický přístup, který se zabývá myšlenkou, že přírodní svět, jak ho zkoumají přírodní vědy, je vše, co existuje. Lutz Matthew (2023) napsal, že morální naturalismus:

*„Má v etice mnoho významů, ale většinou poukazuje na verzi morálního realismu, podle které jsou morální fakty také přirozené fakty.”<sup>3</sup>*

Etický naturalismus, který Foot zkoumala a obhajovala, je teorie etiky, která se snaží objasnit etické pojmy a principy pomocí konceptů a metod přírodních věd. Tato teorie předpokládá, že hodnoty a povinnosti jsou zakořeněny v přírodě a mohou být objektivně studovány. Pro Foot bylo důležité ukázat, jak může být etika založena na pozorování lidského chování a jeho důsledků. V některých svých pracích se zabývala naturalistickým přístupem k etice. V její slavné práci "Natural Goodness" zkoumala myšlenku přirozeného dobra a jak se vztahuje k etice. Argumentovala pro druh etického naturalismu, který tvrdí, že etika by měla být založena na správném porozumění lidské povahy a hodnotám inherentním v lidském životě.

Foot zdůrazňovala, že existují přirozené normy a hodnoty v lidském životě, které mohou sloužit jako základ pro etické rozhodování. Její pohled na naturalismus v etice je spojen s přesvědčením, že můžeme najít objektivní hodnoty v přirozeném světě a že lidská povaha sama o sobě poskytuje směrnice pro to, co je morálně správné či špatné.

*„Všichni máme důvod jednat s ohledem na to, co je prokazatelně v našem zájmu. Pokud lze prokázat, že nějaký čin je pro nás prospěšný, máme důvod ho udělat. Dá se tedy říci, že bychom to měli udělat a bylo by iracionální a špatné to neudělat.”<sup>4</sup>* (Hacker-Wright, 2021)

Zkráceně řečeno, Philippa Foot zastávala názor, že etika by měla být zakořeněna v přirozených faktech o lidské povaze a že existují objektivní morální normy, které můžeme odvodit z přirozeného světa. Její pohled na naturalismus byl součástí jejího širšího přístupu k etice, který se snažil najít pevný základ pro morální rozhodování v lidském životě.

---

3 Vlastní překlad, orig. 'Moral naturalism' is a term with a variety of meanings in ethics, but it usually refers to the version of moral realism according to which moral facts are natural facts.

4 Vlastní překald, orig. We all have reason to act in view of what is demonstrated to be in our interests. If an action can be shown to be in our interests, we have reason to do it. So, one can say, at least *pro tanto*, that we ought to do it, and would be irrational and bad not to do it, all else being equal.

## 1.2.2 Morálka jako systém hypotetických imperativů

Jedním z nejznámějších článků Philippa Foot je nepochybně "Morality as a System of Hypothetical Imperatives" vydaný v roce 1972. Foot v tomto článku dochází k významnému posunu ve svém postoji k racionalitě morálky. V článku zachovává perspektivu vyjádřenou již v článku „Moral Beliefs“, že vlastní zájem je racionálně povinný: naše touhy musí být v souladu s naším vlastním zájmem, jinak bychom byli iracionální. Opouští však představu, že morálka je zcela v souladu s vlastním zájmem, a uzavírá článek tvrzením, že pro morálku existují důvody pouze tehdy, pokud máme touhy, které bychom racionálně mohli postrádat.

Pravděpodobně jste již slyšeli o kategorickém imperativu, je základním pravidlem Kantovy morálky. Základní a zároveň nejznámější formulace kategorického imperativu zní takto (Kant, 1976):

*„Jednej jen podle té maximy, o níž můžeš zároveň chtít, aby se stala obecným zákonem.“*

Kategorický imperativ je nepodmíněný, platí pro každého člověka nezávisle na okolnostech a platí vždy a všude.

Oproti tomu hypotetický imperativ nám stále říká co dělat, ale s podmínkou. Například: „Musíš si čistit zuby, pokud nechceš aby se ti zkazily.“ A co se stane, pokud zformulujeme morální zásadu jako hypotetický imperativ? „Pokud chceš být dobrý člověk, neměl by jsi bít svého bratra.“ Jeden způsob, jak na toto odpovědět, je říci, že Vám nezáleží na tom být dobrým člověkem a jste z toho venku. Ale z morálky není tak snadné se vyvléknout. Kant totiž tvrdil, že morálka pro nás musí být žádoucí sama o sobě, abychom se jí mohli řídit.

Philippa Foot si myslela, že bychom měli na morálku pohlížet jako na systém hypotetických imperativů. Měla za to, že morálka je běžná a přirozená část našich životů, stejně jako naše další aktivity. Když se například zamyslíme nad etiketou, není možné se omluvit z toho "být zdvořilý" jen protože nás to nezajímá. Pokud bychom nakráčeli k někomu domů, lehli si před jejich televizi a vyhodili si nohy na stůl, chovali bychom se velmi nezdvořile. A určitě by nestačilo se omluvit tím, že bychom v klidu vysvětlili, že nemáme zájem být zdvořilí. Pravidla etikety ale samozřejmě nespádají pod kategorický imperativ, jsou vyžadovány pouze proto abychom žili v míru s ostatními lidmi.

Takže jak se vlastně morálka liší od pouhé etikety? Je to jen tím, že máme pocit, že je morálka striktněji vyžadována? Nebo se možná jen určitým způsobem cítíme nuceni dělat to co je morální. Foot tvrdí, že tyto věci mohou být pravdivé, ale nedávají nám dobrý důvod tvrdit, že morálka je zvláštním druhem imperativu. Většina lidí nikdy neslyšela o kategorickém imperativu a přesto se zdá, že se obejdou bez toho, aniž by se navzájem zabíjeli. Ale nemáme i přesto pocit, že morálka je nějakým způsobem speciálně bezpodmínečně vyžadována způsobem, kterým jiné věci nejsou? A pokud tuto myšlenku opustíme, nehrozí nám nebezpečí, že se dostaneme do situace, kdy si každý dělá jen to, co chce, na úkor ostatních lidí? Podle Foot ne, Kant podle Philippa Foot psal jakoby jediný zdroj motivace, kromě morální povinnosti, byl vlastní zájem. Ale podle ní má člověk více zdrojů motivace a důvodů, například chtít štěstí druhých.

Ale pokud je vše hypotetický imperativ, proč jsme povinni jednat morálně? Morálnímu člověku záleží na tom konat dobro a nemorálnímu člověku ne, takže můžeme stále rozebírat, jestli jsou lidé, kteří jsou morálně dobří nebo ne. A stále můžeme lidi obviňovat nebo je odsuzovat, když dělají věci špatně. Jde o to, že to, že morálka není založena na kategorickém

imperativu, neznamená, že je naprosto nesmyslná nebo že musíme samotnou morálku vyhodit z okna. Ve skutečnosti v některých dílech Foot rozvíjí názor, že máme důvody být morální kvůli tomu kým jsme. Jsme druh bytostí, které jsou konstituovány způsobem, který nám dává důvod jednat morálně. Philippa Foot sama v článku *Natural Goodness* (2001) řekla že:

*„Kant měl naprostou pravdu, když řekl, že morální dobro je dobrem vůle.“<sup>5</sup>*

### 1.2.3 Kritika etických teorií

Philippa Foot se nebála kritizovat existující etické teorie, zejména morální teorie Johna Locka a Davida Huma. Zaměřila se na rozdíl, který dělají mezi chápáním dobra a touhou jednat dobře. Zastávala se komplexnějšího chápání lidské motivace, která zahrnuje racionalitu. Lockeova teorie vychází z touhy a navrhuje, že by veškeré jednání mělo vést k potěšení nebo k vyhnutí se strasti. Zatímco Hume zdůrazňuje non-kognitivní motivace, jako jsou city a emoce. Foot tvrdila, že obě teorie přehlížejí jednání vedené pouze racionalitou.

Lockovu teorii Philippa Foot kritizuje za to, že nepřihlíží k činům založeným na obezřetnosti, jako je například šetření peněz pro budoucí blaho. Poukazuje na to, že neklid není vždy nutným motivem k jednání a stojí v rozporu s Lockovým přesvědčením o božích morálních pravdách. Dokonce i ateista může vykonávat morální činy bez slibu příjemných odměn nebo bolestivých trestů od božstva.

Zpochybňovala také Humovo spoléhání se na morální citění a tvrdila, že samotný rozum může často vysvětlit lidské činy. Poskytuje příklad člověka s bolestí hlavy, který se rozhodne si nevízt prášek na bolest, například z důvodu lenosti. Zdůrazňuje, že rozum sám o sobě často dokáže vysvětlit lidské jednání, bez potřeby dalších iracionálních motivací.

Dále Foot argumentovala, že většina jednání lze vysvětlit pouhým rozumem, a neschopnost vysvětlit některé jednání rozumem ukazuje spíše na přítomnost nějaké překážky spíše než na absenci touhy. Na konec ale uznává, že v některých případech může být touha lepším vysvětlením.

Celkově řečeno, Foot kritizovala obecný charakter Lockových a Humeových teorií a hájila přístup, který bere v úvahu různé motivace lidského jednání. Kladla důraz na dostatek praktického uvažování v mnoha případech a argumentovala proti všeobecnosti teorií Locka a Huma. Nakonec kritika Foot zdůrazňovala limity rozdělení toho vědět, co je dobré a chtít, co je dobré v morálních teoriích Locka a Huma.

V případě níže zmíněného problému s tramvají kritizuje také utilitarismus a deontologii. Jedním z klíčových důvodů, proč Foot kritizovala utilitarismus, byla jeho orientace na následky a snaha maximalizovat štěstí. Pro utilitaristu je morálně správná vždy ta možnost, která zaručuje maximální prospěch největšího počtu lidí. V případě problému s tramvají by tedy bylo morálně přípustné obětovat jednoho člověka pro záchranu pěti dalších. Foot (1983) argumentovala, že tato teorie nebere dostatečně v úvahu morální charakter jednotlivce a že by neměla být založena pouze na následcích konkrétního činu.

Kromě toho kritizovala také deontologický přístup, který zdůrazňuje určitá pravidla a povinnosti nezávisle na následcích. Tvrdila, že tato teorie může vést k situacím, kdy striktní

---

5 Vlastní překlad, orig. "Kant was perfectly right in saying that moral goodness was goodness of the will"

dodržování pravidel vede k neetickým následkům. V případě problému s tramvají by zástupce deontologie tvrdil, že je morálně nepřijatelné obětovat jednoho pro záchranu pěti, protože rozhodnutí o nutnosti někoho zabít je ze své podstaty špatné.

Foot navrhovala, že bychom měli přihlížet k morálnímu charakteru jednotlivce a zdůrazňovat ctnosti jako klíčový aspekt morálního rozhodování. Přispěla tak k posunu pozornosti od teorií zaměřených výhradně na následky činů (utilitarismus) nebo na dodržování pravidel (deontologie) k teorii etiky ctností, která klade důraz na morální charakter a ctnosti jednotlivce.

#### 1.2.4 Důraz na obyčejný život

Místo abstraktních úvah o extrémních situacích, zdůrazňovala Foot důležitost aplikovat etiku na každodenní rozhodování. Její práce byla zaměřena na běžné morální situace, což přineslo do etických debat praktičtější perspektivu. Věnovala velkou pozornost tématům potratu a eutanázie. Pokoušela se určitým způsobem zjistit jaký je rozsah našich morálních práv. Reflektovala různé myšlenkové experimenty, z nichž některé vstoupily do populární kultury.

Existuje nějaký morálně relevantní rozdíl mezi zabíjením a ponecháním zemřít? Někdy je přípustné dovolit, aby se člověku stala nějaká újma, i když by samozřejmě bylo špatné, kdybychom tuto újmu způsobili vlastní činností.

Představme si dvojici případů, které se nazývají Záchrana I. a Záchrana II. V případě Záchrana I. jedeme v autě a spěcháme zachránit pět lidí, kteří jsou ohroženi přílivem oceánu, když se v tom dozvíme o další osobě, která by potřebovala zachránit, ale bohužel to není možné a osobu musíme nechat zemřít. Tento případ připadá většině lidí správný, zachránit větší množství osob. V případě Záchrana II. opět spěcháme zachránit skupinu lidí před přílivem, jedem po velmi úzké a kamenité cestě na které je uvězněna osoba. Pokud bychom chtěli zachránit skupinu pěti lidí, museli bychom tuto jednu osobu přejít. Pokud zastavíme, bude v pořádku ale ostatních pět lidí se utopí. Naše možnosti jsou v podstatě stejné jako v předchozím případě, pět lidí přežije a jeden zemře.

Přesto je samozřejmé, že v jednom případě skupinu lidí zachránit můžeme a v tom druhém ne. Nemůžeme zahájit smrtící sled událostí, ale můžeme dovolit, aby takový sled událostí proběhl. Toto rozlišení se týká rozdílu mezi negativními a pozitivními právy. Negativní práva by zakazovala zahájit smrtící sled událostí, a pozitivní práva by měla vyvolat povinnost zabránit smrtícímu sledu událostí v jeho průběhu. Foot tvrdí, že negativní práva mají větší váhu než práva pozitivní.

V článku "The Problem of Abortion and the Doctrine of Double Effect", Foot (1967) představuje podobný případ, kde tramvaj jede po hlavní koleji na které se nachází pět lidí, které srážka s tramvají zabije. Je možnost tramvaj přesměrovat na vedlejší kolej na které se nachází pouze jeden člověk. Zřejmě by se nám jako správné řešení jevílo přesměrovat tramvaj na vedlejší kolej a zabít tedy jen jednoho člověka. Ale proč se tato možnost nejeví jako správná i v případě Záchrana II.? Právě kvůli tvrzení Foot, že negativní práva mají větší váhu než práva pozitivní. V Záchraně II. Musíme porušit něčí negativní práva, abychom uspokojili pozitivní práva někoho jiného. V případě problému s tramvají staví situace negativní práva pěti lidí proti negativním právům jednoho člověka a v takovém případě je samozřejmě vhodnější minimalizovat porušení negativních práv.

Philippa Foot obhajuje princip, který činí morální rozdíl mezi jednáním a dovořením, obhajuje také doktrínu dvojího účinku, podle které je někdy přípustné, aby naše jednání mělo

vedlejší negativní důsledky, pokud je zaměřeno na dosažení dobrého cíle. Doktrína dvojího účinku přesně říká (Managan, 1949) že:

*„Cíl aktéra musí být dobrý, to znamená, že aktér nesmí zamýšlet špatný účinek, jelikož by to znamenalo, že má v úmyslu něco zlého.“ a že „Musí existovat proporcionálně závažný důvod pro dovolení špatného účinku.“*

Foot tvrdí, že je nutná kombinace doktríny dvojího účinku a principu jednání a dovolení k zachycení morálně významných rozdílů, které samotný princip jednání a dovolení nezahrnuje. A využívá tyto principy ve svém přístupu k potratům a eutanázii. Debatu ohledně potratů podle ní není možné vyřešit, pokud nebudou stanoveny základní fakta o tom, zda a kdy má plod morální práva a považuje to za neřešitelný problém. Propůjčila si od Benthama termíny přímý a nepřímý záměr a porovnávala případ zabití plodu pro záchranu matky, rozdrčením lebky dítěte a porodit dítě zatímco matka zemře. U prvního případu nesmíme zasáhnout, protože smrt dítěte by byla přímo zamýšlena a porušili bychom jeho negativní práva. Zatímco v druhém případě pouze ponecháme matku zemřít při porodu.

V článku Euthanasia (1977) napsala Philippa Foot že:

*„Při eutanazii je to samotná smrt, a nejen způsob smrti, která musí být laskavá k tomu, kdo umírá.“<sup>6</sup>*

Ale může být pro člověka někdy dobré být připraven o život? Podle Foot je život často stále hodnotný i pro někoho, kdo trpí a u koho je pravděpodobné že bude trpět i nadále. Život má podle ní hodnotu, pokud obsahuje alespoň “základní lidské statky”, mezi které patří (Foot, 1977) :

*„Aby člověk nebyl nucen pracovat daleko nad své možnosti, aby měl podporu rodiny nebo komunity, aby mohl více či méně uspokojit svůj hlad, aby měl naděje na budoucnost, aby mohl večer klidně ulehnout.“<sup>7</sup>*

Diskutovala ve svém článku o morální možnosti čtyř typů eutanázie: vyžádané aktivní, vyžádané pasivní, nevyžádané aktivní a nevyžádané pasivní eutanázie. Tvrdí že z těchto typů není nikdy přípustná nevyžádaná aktivní eutanázie, protože narušuje práva pacienta a není v souladu s konceptem ctností spravedlnosti a dobročinnosti. Ostatní formy eutanázie jsou někdy slučitelné jak se spravedlností, tak s dobročinností. Jsou tedy někdy morálně přípustné za podmínky, že účelem eutanázie je prospěch toho, kdo umírá.

---

6 Vlastní překlad, orig. In euthanasia it is death itself, not just the manner of death, that must be kind to the one who dies.

7 Vlastní překlad, orig. That a man is not driven to work far beyond his capacity; that he has the support of a family or community; that he can more or less satisfy his hunger; that he has hopes for the future; that he can lie down to rest at night.

## 2 Etika ctnosti

Etika ctnosti je pravděpodobně nejstarší etickou teorií na světě s původem ve starověkém Řecku. Definiuje dobré činy jako takové, které ztělesňují ctnostné charakterové rysy, jako je statečnost, spravedlnost, uměřenost a moudrost. Ctnost sama o sobě je dispozice jednat, myslet a cítit určitým způsobem. Opakem ctností jsou neřesti, například zbabělost.

Pro Aristotela byla etika klíčovým prvkem lidského rozkvětu, protože učila lidi, jak rozlišovat mezi ctnostmi a neřestmi. Jedna věc je vědět, co je správné, ale druhá věc je skutečně tak jednat. Podle Aristotela získáme ctnosti, tím, že se budeme chovat, jako bychom je už měli.

Aristoteles vysvětlil, že ctnosti i neřesti se získávají opakovaným chováním. Pokud se budeme rutinně přejídat sladkého, rozvine se u nás neřest – obžerství. Pokud opakovaně dovolíme druhým, aby si naservírovali večeři dříve než my sami, rozvíjíme ctnost – nesobeckost.

Etika ctnosti navrhuje považovat naši osobnost za celoživotní projekt, který má schopnost skutečně změnit to, kým jsme. Cílem je získat ctnosti, které nám pomohou vidět svět jasně a v důsledku toho lépe soudit a lépe jednat.

Existuje citát, který podle mě dobře ukazuje, co znamená etika ctnosti. Samotný citát je často připisovaný Aristotelovi ale ve skutečnosti to řekl Will Durant (2003):

*„Jsme tací, jak opakovaně jednáme. Dokonalost tudíž není čin, ale návyk.“*

Většina teorií etiky ctnosti se inspirovala Aristotelem, který prohlásil, že ctnostný člověk je někdo, kdo má ideální charakterové rysy. Tyto rysy podle něj pochází z přirozených vnitřních tendencí, ale je třeba je pěstovat; jakmile se však usadí, stanou se stabilními. Ctnostný člověk je například někdo, kdo je laskavý v mnoha situacích v průběhu života, protože to je jeho charakter a ne proto, že chce nějakým způsobem maximalizovat užitek. Na rozdíl od deontologických a konsekvencionalistických teorií si teorie etiky ctnosti neklade za cíl primárně identifikovat univerzální principy, které lze uplatnit v jakékoli morální situaci. Teorie etiky ctnosti se zabývá širšími otázkami – „Jak bych měl žít?“ a „Co je dobrý život?“

Rozlišujeme tři hlavní rodiny etických teorií: konsekvencialismus, deontologické teorie a právě etika ctností. Při rozboru jednání můžeme každý čin rozdělit na jednajícího, samotné jednání a jeho důsledky. Konsekvencionalistické teorie, jako je utilitarismus, hodnotí jednání na základě jeho důsledků a považují za dobré takové jednání, které maximalizuje blaho. Naopak deontologické teorie se zaměřují na samotné jednání a jeho principy, zkoumají, zda odpovídají správným pravidlům a povinnostem. Etika ctnosti klade důraz na jednajícího samotného.

Renesance etiky ctnosti ve druhé polovině dvacátého století představuje snahu vyhnout se problémům a omylům tehdejších hlavních etických teorií tím, že se vrací k antickým konceptům. Filozofové, jako Elizabeth Anscombe, Alasdair MacIntyre, Philippa Foot sehráli

klíčovou roli při rozpracování konceptů, na nichž současná etika ctností staví.

Aristoteles je často považován za méně zatíženého metafyzikou ve srovnání s Platónem a stoiky. Jeho koncepty ctností jsou vnímány jako srozumitelné pro moderního člověka. Nicméně, jeho názory na otroctví a postavení žen jsou problematické, nezajímal se o ctnosti, které jsou spojené se "soukromým" životem v rámci rodiny, domácnosti. Moderní neo-aristotelikové navazují na Aristotela v kritériích dobrého jednání, základech teorie jednání, kognitivních schopnostech a cílech lidského života.

Naopak stoická etika ctností je ožívována zejména v aspektech rozvoje praktické moudrosti a zdůraznění ctností spojených s rolí ve společnosti. Morální teorie Davida Huma také přispívá k současné etice ctností, zejména využíváním Humovy filosofické metody a hodnocením jednání na základě charakteru jednajícího, s důrazem na sentimentalistický směr.

Podívejme se na souvislosti, ve kterých se etika ctností znovu stává důležitým tématem filosofických diskuzí. Za "objevitele" etiky ctností jsou nejčastěji považovány G. E. Moore, Elizabeth Anscombe, Philippa Foot a Alasdair MacIntyre, všichni tři vycházejí z jedné filosofické tradice. Abychom pochopili jejich úlohu v objevování etiky ctností, je třeba vzít v úvahu dvě klíčové myšlenky, které formovaly filosofickou etiku v první polovině dvacátého století.

První byl non-redukcionismus G. E. Moora (1993), známý z jeho díla *Principia Ethica*, ve které řekl:

*„Že úkolem etiky není pouze dosahovat pravdivých výsledků, ale také najít platné důvody pro tyto výsledky.“*<sup>8</sup>

Na rozdíl od předchozí utilitaristické teorie tvrdil Moore, že dobro se nedá zredukovat na prospěšnost, štěstí nebo slast. Moore tvrdil, že není možné jednoduše redukovat morální hodnoty na něco jiného, jako jsou fyzické nebo psychologické skutečnosti. Argumentoval, že morální hodnoty jsou základní a neoddělitelné od morálního realismu, což znamená, že morální fakta jsou objektivní a nezávislá na lidských názorech. Tato perspektiva hájí ideu, že morální hodnoty jsou základní a nelze je snížit na něco jednoduššího nebo základnějšího.

Druhou klíčovou myšlenkou byl logický pozitivismus, který vedl k vzniku expresivismu nebo emotivismu. Logičtí pozitivisté byli skeptičtí vůči metafyzickým otázkám, jako jsou otázky o povaze morálních hodnot. Tvrdili, že morální výroky jsou bezvýznamné, protože nejsou empiricky ověřitelné. To znamená, že v logickém pozitivismu měly etické otázky menší prostor, protože nebyly považovány za předmět vědeckého zkoumání.

Důležitým textem pro etiku ctností, je článek "Modern Moral Philosophy" od Anscombeové (1958). Anscombeová se zaměřuje na to, co považuje za nedostatky v tehdejšímu pojetí morálních povinností. Argumentuje, že pojem "morální povinnost" nemá smysl, pokud není založen na určitém koncepčním rámci nebo etické teorii. Zpochybňuje odvozování morálních imperativů z empirických faktů a upozorňuje na absenci adekvátního pojetí lidské přirozenosti a cílů lidského života ve středověké a moderní filozofii. Představila tím přístup k etice, který pracuje se vztahem mezi morálkou a lidskou přirozeností, zdůraznila potřebu etiky založené na činech a morální praxi, nikoliv pouze na abstraktních pravidlech.

---

<sup>8</sup> Vlastní překlad, orig. For it is the business of Ethics, I must insist, not only to obtain true results, but also to find valid reasons for them.

V téže době vydává Philippa Foot texty, které radikálně kritizují expresivismus odvozený z logického pozitivismu. Tyto práce zdůrazňují potřebu zkoumání vlastní povahy entity, na niž jsou hodnotící soudy zaměřeny. V jednom z těchto textů "Moral Arguments", Foot argumentuje, že konzistentnost není jedinou vlastností, která by mohla z "hodnotícího" postoje udělat morální pravidlo. Podle ní je libovůle v ustanovení morálních pravidel omezená pouze vlastní konzistentností nesmyslná. Tím odmítá názor, že konzistence sama o sobě postačuje. V druhém textu z téhož roku, "Moral Beliefs", Foot analyzuje pojmy jako "hodnocení", "hrdost" a "strach". Ukazuje, že "jiný směr" naznačený v "Moral Arguments" je spojen s přirozeností lidské bytosti, zejména v kontextu hodnocení lidského jednání. Oba texty, společně s dílem Anscombeové, zdůrazňují význam ctnosti v etice, což podle nich moderní etice chybělo. Na rozdíl od tradice spojené s G. E. Moorem a logickým pozitivismem se Anscombeová a Foot obrací k etice, která respektuje lidskou přirozenost, historický vývoj morálky a pluralitu etických pojmů, hodnot a vzorců chování.

Alasdair MacIntyre dále rozvíjí myšlenky Anscombeové a Foot ve své knize Ztráta ctnosti. V knize argumentuje, že moderní etika je v krizi, protože ztratila své kořeny a základy. Podle něj se etické diskurzy v moderní době dostaly do slepé uličky, kde se různé etické teorie přou, ale nedokáží poskytnout uspokojivé odpovědi na otázky o morálních hodnotách, povinnostech a ctnostech. MacIntyre v knize ukazuje jak tradice etiky, která se zakládala na aristotelském myšlení, byla narušena v průběhu modernity. Kritizuje etické teorie, které se snaží být "neutrální" a "objektivní", a tvrdí, že bez pevných základů v rámci určitého etického systému jsou takové teorie neudržitelné. Navrhuje, že řešením krize etiky je návrat k aristotelsko-thomistické tradici, která zdůrazňuje ctnosti a telos (cíl nebo účel) lidského života. Pro něj je etika neoddělitelná od konkrétních společenských a historických kontextů, a proto se snaží obnovit význam etických tradic v rámci živých praxí komunit.

## 2.1 Co je ctnost?

Obecně je ctnost určitá morální kvalita nebo charakterová vlastnost, která obvykle odráží pozitivní a morální hodnoty. Jedná se o dobré vlastnosti nebo vlastnosti osobnosti, které vedou k etickému a morálně správnému chování. Ctnosti jsou považovány za přednosti, které přispívají k dobrému životu a vztahům mezi jednotlivci a ve společnosti jako celku.

Zatímco pro nás existují čtyři kardinální ctnosti, kterými jsou statečnost, uměřenost, moudrost a spravedlnost, Aristoteles a Akvinský označují pouze tři z nich za morální ctnosti, zatímco praktickou moudrost řadí k intelektuálním ctnostem.

Podle Foot (1983) jsou ctnosti:

*„Obecně prospěšné vlastnosti, a skutečně takové, které lidská bytost potřebuje mít pro dobro své a svých blízkých.“<sup>9</sup>*

Ctnost je vlastnost, která se nejen vyvíjí, ale i posiluje nácvikem ctnostného jednání. Ctnostné jednání ale není pouze o návyku nebo reflexi, ale o rozhodnutí spojeném s konkrétními

---

<sup>9</sup> Vlastní překlad, orig. Virtues are in general beneficial characteristics, and indeed ones that a human being needs to have, for his own sake and that of his fellows.



důvody. Ctnost je charakterovým rysem, který se projevuje v oblasti lidské činnosti a má inteligibilní aspekt, což znamená, že jejím posilováním lépe chápeme sami sebe a své činy.

Někteří autoři tvrdí, že ctnost sama o sobě představuje důvod jednání, zatímco jiní naznačují, že ctnost umožňuje nalézt dostatečné důvody pro konkrétní činy. Je důležité si uvědomit, že ctnost je vnějším vysvětlením jednání, které používáme při popisu činů někoho jiného. Ctnostný člověk jedná s rozhodnutím a flexibilitou, což znamená, že jeho chování je vždy doprovázeno rozhodnutím a není jen spontánní reakcí na danou situaci.

V rámci etiky ctností je brána v úvahu různorodost projevů jedné ctnosti a její spojení se štěstím nebo lidským dobrem. Ctnostný člověk směřuje k cílům a zájmům, které vedou k tzv. dobrému životu. Etika ctností zdůrazňuje, že dobrý člověk žije dobrý život, což může být sdílený předpoklad o kvalitě života. Ctnost je vnímána jako prospěšný charakterový rys, který přispívá k plnému rozkvětu lidské bytosti.

V moderních teoriích má ctnost jak kognitivní, tak emocionální aspekt. Ctnostný jedinec nejen ví, jak jednat, ale také najde potěšení v tomto jednání. Ctnost je vnímána jako schopnost rozpoznat správné jednání v konkrétní situaci a jednat podle tohoto poznání. V rámci etiky ctností je zdůrazňováno, že ctnost je spíše pozitivní vlastností, která v sobě zahrnuje tendenci ke zlepšování, a nelze ji považovat za jednoduchý protipól neřesti.

Foot věnovala pozornost spojení mezi ctnostmi a lidskou vůlí, myslí si, že morální kvalitu člověka poznáme podle jeho úmyslů. V článku Ctnosti a neřesti (Foot, 2023) píše že:

*„V první řadě si všímáme, že morální dispozice člověka se soudí primárně podle jeho úmyslů.“*

Také však tvrdí, že samotné dobré úmysly nestačí k tomu, aby byl člověk ctnostný. V případě ctnosti dobročinnosti, můžeme prokázat její nedostatek navzdory našim dobrým úmyslům tím, že nedosáhneme zamýšleného dobra. Zdůrazňuje také, že nedostatečný výkon dobra může podkopat nároky na ctnost, a to i v případě dobrých úmyslů. Můžeme si to představit na příkladu první pomoci, splněný kurz první pomoci za kredity ze mě nedělá ctnostného člověka, pokud moje úmysly byly pouze získání zápočtu. Snaha pomoci zraněnému člověku, pokud i přes splněný kurz první pomoci, nemám dostatečné dovednosti k tomu abych mu pomohl správným způsobem, mě také nedělá ctnostným.

Podle Foot jsou ctnosti “dispozicemi srdce”, což podtrhuje potřebu aktivně pěstovat touhu jednat ctnostně. Ctnostný jedinec získává potěšení z prospívání druhým, což vede k tvrzení Foot, že vůle zahrnuje jak úmysly, tak naše touhy. Jak napsala v článku Ctnosti a neřesti (2023):

*„Vůli zde musíme chápat v nejširším slova smyslu, zahrnujícím nejen to, o co usilujeme, ale i to, co si přejeme.“*

### 2.1.1 Moudrost

Je důležité vždy odlišovat moudrost od chytrosti. Jelikož jak Foot (2023) napsala:

*„Chytrost je schopnost podniknout správné kroky k jakémukoli cíli, zatímco moudrost se vztahuje jen k dobrým cílům.“*

Foot věří, že moudrost je jak intelektuální, tak morální ctnost; je to jak o stavu mysli, tak o charakteru. Moudrost se zabývá jak znalostí něčeho, tak také vůlí něco udělat. Člověk může vědět, jaké jsou správné cíle života, a může dokonce vědět, jak těchto cílů dosáhnout, ale může mu chybět vůle něco s tím udělat.

Podle Foot se moudrost skládá ze dvou aspektů. Za prvé, zahrnuje znalost prostředků k dosažení široce prospěšných cílů, jako jsou přátelství, manželství nebo výchova dětí. Tyto znalosti jsou dosažitelné každým, kdo po nich touží, protože nevyžadují výjimečnou inteligenci. V důsledku toho je ctnost moudrosti spojená s vůlí člověka: tyto znalosti lze získat, pokud si to člověk přeje. K tomuto aspektu moudrosti Foot (1983) řekla že:

*„Některé cíle patří spíše k lidskému životu obecně než ke konkrétním dovednostem.“<sup>10</sup>*

K druhému aspektu moudrosti se vyjádřila takto:

*„Moudrost v této druhé části je třeba popsat z hlediska obav a úsudku, ale protože souvisí se závazky člověka, charakterizuje také jeho vůli.“<sup>11</sup>*

Tento druhý aspekt moudrosti zahrnuje rozpoznání hodnot konkrétních cílů. Tento aspekt ctnosti znamená dělat soudy o tom co má v životě skutečnou hodnotu a podle Foot dělají lidé v tomto ohledu chybné soudy. Jak ale může být mylné vnímání hodnoty života záležitostí, kterou má člověk pod kontrolou?

Foot (2023) napsala že:

*„Jedna z věcí, kterou moudrý člověk ví a pošetilec nikoli, je to, že se nevyplatí se za věcmi jako společenské postavení, bohatství nebo dobré mínění světa hnát na úkor zdraví, přátelství nebo rodinných vztahů. Můžeme tedy říct, že člověk postrádající moudrost má nesprávné hodnoty.“*

---

10 Vlastní překlad, orig. There are some ends belonging to human life in general rather than to particular skills.

11 Vlastní překlad, orig. Wisdom in this second part is to be described in terms of apprehension, and even judgement, but since it has to do with a man's attachments it also characterises his will.

### 2.1.2 Statečnost a uměřenost

Statečnost je jednou z ctností a znamená odvahu a odhodlání čelit nebezpečí, strachu nebo obtížím bez ohledu na osobní riziko nebo nepohodlí. Tato ctnost je spojena s odvahou, vytrvalostí a schopností jednat i v náročných situacích.

Statečnost se může projevit různými způsoby v různých situacích. To může zahrnovat fyzickou odvahu, jako je například ochota vstoupit do nebezpečné situace, aby ochránil ostatní, ale také emocionální odvahu, jako je schopnost vyjádřit svůj názor nebo postavit se proti nespravedlnosti, i když to může mít negativní důsledky.

Statečnost není jen o bezohledné riskantní akci, ale spíše o dobře uváženém rozhodnutí jednat, i když je to obtížné nebo nebezpečné. Je to schopnost překonávat vnitřní strach a nejistotu a jednat v souladu s vlastními hodnotami a přesvědčeními.

Ctnost uměřenosti je charakterizována jako střední cesta mezi dvěma extrémami, tj. nadměrným a nedostatečným jednáním. Jedná se o schopnost vyváženého a mírného přístupu k různým aspektům života, včetně stravování, pití, rozptýlení, práce a dalších činností. Podle Philippy Foot u některých lidí uměřenost není ctnost, ale spíše zdráhavý postoj k přijímání dobrých věcí.

Uměřenost je schopnost ovládat své chování a požadavky tak, aby nedocházelo k přehnanému nebo nekontrolovanému jednání. Zahrnuje schopnost rozpoznat své vlastní hranice a respektovat je, stejně jako schopnost udržet rovnováhu mezi různými oblastmi života. Uměřenost není o odmítání radostí života, ale spíše o tom, že si je užíváme s rozvahou a v souladu s našimi hodnotami a cíli. Je to schopnost sebeovládání a samoregulace, která nám pomáhá žít vyvážený a harmonický život.

Philippa Foot (2023) tvrdí, že ctnosti mají korektivní charakter, říká že:

*„Každá působí v bodě, kde je zapotřebí odolat nějakému pokušení nebo napravit nějakou nedostatečnost motivace.“*

Statečnost a uměřenost podle Foot existují jako ctnosti jen proto, že strach a touha po potěšení funguje jako pokušení. Člověk chce často utéct i když by měl vytrvat a chce potěšení nejen tam, kde by o něj usilovat měl, ale i tam, kde nikoli. Podle Aristotela a Akvinského se tyto ctnosti týkají vášně a statečný člověk podle nich nemá strach a uměřený člověk zase nemá touhu po potěšení. Foot (2023) argumentovala tím že:

*„Něčí statečnost se poměřuje jeho jednáním, a nikoliv něčím tak nekontrolovatelným, jako je strach, a podobně že uměřený člověk, který občas musí odmítnout potěšení, po něm nemusí toužit o nic méně než člověk neuměřený.“*

Z tohoto pohledu na ctnosti záleží vše na lidské přirozenosti a kdyby lidská přirozenost byla jiná, nebylo by zapotřebí korektivních dispozic, protože strach a potěšení by nás životem vedly správně.

A položme si otázku o tom, kdo je statečnější, člověk, který má strach, a přesto koná nebo člověk, který strach vůbec nemá? Podle Foot (2023) si mnoho lidí myslí že:

*„Morální chvála by se měla udělovat za morální úsilí a že bychom člověka za dobré jednání měli obdivovat tím méně, čím snazší je pro něj být ctnostný.“*

Philippa Foot tvrdí, že často záleží hlavně na okolnostech a popisuje několik příkladů, jako třeba že člověk, co trpí klaustrofobií, bude nejspíš muset být statečný, aby udělal něco, co by pro ostatní statečné nebylo. Občas se může jednat, ale i o charakterové rysy jako například obecná ustrašenost.

Dále Foot v souvislosti se ctností statečnosti představuje příklad vraždy, která musela být spáchána za děsivých, nebezpečných okolností pro onoho vraha. Byl v tomto případě vrah statečný? Foot (2023) říká že:

*„Se zdá nesprávné uvažovat o statečnosti jako o něčem, co je ve stejné míře spojeno s dobrými i špatnými jednáními.“*

Dalo by se snadno říct, že vrah tedy statečný je, ale že statečnost u něj není ctnost. Foot tuto myšlenku dále rozvíjí a představuje příklad, kdy jed, jako třeba arzen, v určitých případech nepůsobí jako jed. Stejně tak statečnost, přestože se jedná o ctnost, nepůsobí vždy jako ctnost.

### **2.1.3 Spravedlnost**

Ctnost spravedlnosti znamená jednat spravedlivě a férově vůči ostatním lidem. To zahrnuje respektování jejich práv, poskytování stejných příležitostí a zacházení s nimi s rovností. Spravedlnost znamená také jednat podle pravidel a zásad, které vedou k rovnosti ve společnosti. Je to základní ctnost, která pomáhá udržovat harmonii a rovnováhu mezi lidmi.

Narozdíl od ctností statečnosti a uměřenosti, neodpovídá ctnost spravedlnosti žádné konkrétní touze, tendenci ale určité nedostatečnosti motivace. Foot (2023) k tomu napsala že:

*„Kdyby lidé byli stejně připoutáni k dobru druhých lidí jako ke svému vlastnímu, neexistovala by obecná ctnost dobré vůle o nic více, než existuje obecná ctnost sebelásky. A kdyby lidem na*

*právech druhých lidí záleželo stejně jako na jejich vlastních, nemusela by se o tyto záležitosti starat žádná ctnost spravedlnosti.”*

Definice ctnosti Augustina, z které odvíjel pohled na ctnosti Tomáš Akvinský, (Beneš, 2000) zní:

*„Ctnost je dobrá kvalita mysli, kterou se správně žije, které nikdo neužívá ke zlému, kterou Bůh v nás, bez nás působí.”*

Většina lidí v dnešní době, ale nemá problém s tím, že ctnosti lze projevovat ve špatných jednáních. Stejně jako jsme dříve zmínili, že statečnost může člověku pomoci při zlých činech, laskavost může člověka taky dovést ke špatnému jednání.

Philippa Foot (2023) ale vysvětluje, že to není tak jednoduché protože:

*„Jestliže se předpokládá, že člověk, jenž je ochoten dopustit se nespravedlnosti, aby pomohl příteli anebo aby přispěl k společnému dobru, jedná z laskavosti - jestliže takto jedná tam, kde by se spravedlivý člověk nezachoval stejně -, pak bychom měli říct, že tento nespravedlivý člověk má více laskavosti než člověk spravedlivý.”*

Může ale člověk, který není ochotný jednat nespravedlivě být dokonale laskavý? Foot zdůrazňuje, že člověk, který není ochoten jednat nespravedlivě, může stále být laskavý. Spravedlivý člověk může vykonávat laskavost jinými způsoby než prostřednictvím nespravedlnosti.

### 3 Aplikace etiky ve vzdělávání

V současné době je etika neoddělitelnou součástí vzdělávacího procesu. Vedle přenosu znalostí a rozvoje dovedností má vzdělávání také za cíl formovat charakter a hodnoty jednotlivce. V tomto kontextu se stává stále naléhavější otázkou, jakým způsobem lze integrovat etické principy do vzdělávacího prostředí tak, aby podporovaly rozvoj morálního uvědomění a odpovědnosti u studentů.

Myšlenky Foot nabízí perspektivní rámec pro aplikaci etiky ve vzdělávání. Začlenění konceptu etiky Philippy Foot do vzdělávacího procesu může pomoci studentům lépe porozumět morálním otázkám a naučit je, jak se vypořádat s obtížnými situacemi, které vyžadují těžké morální rozhodnutí. Zároveň může posílit jejich schopnost reflexe a sebereflexe, což jsou klíčové dovednosti pro osobní a profesní rozvoj.

V této kapitole se zaměřím na průzkum možností a výzev spojených s aplikací etiky Foot ve vzdělávání. Budeme zkoumat, jak může být její etika zapojena do vzdělávacího prostředí, jak může přispět k formování charakteru a chování studentů a jaké jsou konkrétní metody a strategie, které lze použít k podpoře morálního rozvoje v rámci vzdělávacího procesu.

Etika je základem výuky studentů, neboť jim umožňuje stát se vysoko morálními lidmi, formulovat své hodnoty a rozvíjet dobrý charakter. Etika ctností neopouští morální principy a pravidla; jednoduše přikládá větší důležitost samotné osobě.

#### 3.1 Etický kodex pedagoga

Profesní etický kodex je soubor pravidel, zásad a hodnot, které určují správné chování a normy pro profesní činnost v daném oboru. Tento kodex může být platný pro širokou škálu profesí, jako jsou lékaři, právníci, psychologové, manažeři apod. Jeho cílem je zajistit, aby profesionálové jednali zodpovědně, eticky a s respektem k lidem, se kterými přicházejí do styku ve své práci. Profesní etické kodexy mohou být vydány profesními organizacemi nebo obory a mohou být závazné pro své členy.

Etický kodex pedagoga ale dlouhou dobu scházel, jedná se přesněji o soubor pravidel, norm a hodnot, které určují správné chování a profesionální normy pro pedagogickou profesi. Tento kodex obvykle obsahuje zásady, které by pedagogové měli dodržovat při výkonu své práce a při interakci s žáky, rodiči, kolegy a školním personálem. Jeho cílem je zajistit, aby

pedagogové vykonávali svou práci zodpovědně, eticky a s respektem k všem zúčastněným stranám. Vznikl teprve v roce 2022, podílel se na něm spolek Učitelská platforma, MŠMT a řada dalších organizací. Podle nich je etický kodex hodnotovým a postojovým rámcem a má ukázat, kam učitelé směřují a zní takto:

*„1. Učitel vytváří prostředí, ve kterém se každé dítě cítí bezpečně. Dítě se cítí ve školním prostředí jistě a nebojí se vyjádřit. Učitel dává žákovi možnost prožívat školní prostředí jako dobré a spravedlivé.*

*2. Učitel přijímá spoluodpovědnost za sebe a svět, v němž žije, a vede k tomu i své žáky. Žáci a učitelé mají možnost zažít, co to znamená být aktivním občanem odpovědným za prostředí, jehož jsou spoluvůrci. Učitel i žák tak podporují demokratickou kulturu ve škole.*

*3. Učitel uznává své kolegy a jejich profesní sebepojetí. Svoji výuku průběžně podrobuje reflexi a sdílí zkušenosti s ostatními kolegy. Učitel se nechává inspirovat činností svých kolegů a pomáhá jim ve všech fázích profesního rozvoje.*

*4. Učitel respektuje práva rodičů a zákonných zástupců žáka, vnímá je jako partnery a naslouchá jim. Učitel si umí nastavit hranice profesní autonomie a zdůvodnit svá rozhodnutí sobě, žákům i rodičům. S ohledem na soukromí a bezpečí žáka zachází eticky s údaji o něm i jeho rodině.*

*5. Učitel je vnímavý ke kulturním a sociálním rozdílům společnosti, v němž působí. Učitel se z pozice své profese aktivně podílí na odstraňování předsudků vůči lidem různých etnických skupin, národností, barvy pleti, náboženství, sociálního původu, sexuální identity a orientace.*

*6. Učitel kontinuálně usiluje o rozvoj své profesní odbornosti v souladu s nejnovějšími vědeckými poznatky. Učitel vědomě vytváří prostor pro zlepšení své vlastní práce a sebe sama. K tomu využívá kvalitní informační zdroje a kriticky přemýšlí o jejich relevanci.*

*7. Učitel připravuje děti na život ve stále se měnícím světě a soustavně zvyšuje jejich digitální kompetence. Učitel klade důraz na etické chování v digitálním prostředí, jde příkladem a dodržuje profesní standardy i v online světě.*

*8. Učitel pracuje udržitelně, a to s ohledem na své vlastní síly i životní prostředí. Učitel se z pozice své profese aktivně věnuje výzvam, které přináší klimatická změna, úbytek biodiverzity apod., zároveň ale nezapomíná ani na sebe a své potřeby.*

*9. Učitel nezneužívá svého postavení a nevystupuje vůči žákům z pozice moci. Učitel se všemi účastníky vzdělávacího procesu jedná slušně, s pokorou a s vědomím lidské důstojnosti všech zúčastněných. Je si vědom, že jakékoliv sexuální či erotické vztahy mezi učiteli a žáky jsou nepřijatelné.*

*10. Učitel propojuje vzdělávání ve škole s volnočasovými zájmy žáka. Učitel aktivně hledá příležitosti, jak využít znalostí a dovedností, jež žáci získali při mimoškolních aktivitách. Vhodně na ně ve výuce navazuje a zamýšlí se, jak je využít pro naplnění vzdělávacích cílů”*

Jak lze tento kodex upravit, aby více odpovídal principům etiky ctnosti Philippy Foot? Vhodné by bylo zaměřit se převážně na rozvoj charakterových vlastností, určitých směrnic pro jednání v konkrétních situacích a důraz na empatii a odpovědnost. Kodex by měl podporovat pedagogy

v rozvoji dobrých charakterových vlastností, jako jsou laskavost, spravedlnost a odvaha a podporovat jejich uplatňování v praktických situacích. Foot se soustředila na konkrétní činy a situace, spíše než na abstraktní principy. Její etika ctivosti zdůrazňuje důležitost jednání v souladu s dobrými charakterovými vlastnostmi. I když Foot zdůrazňovala význam charakteru, nezanedbávala důležitost důsledků jednání. Zapojení její etiky do etického kodexu by mohlo vést k vytvoření pravidel, které by zohledňovaly nejen charakterové vlastnosti, ale také potenciální důsledky jednání.

### 3.1.1 Význam etického kodexu učitelů

Po zveřejnění etického kodexu učitelé se začaly vést různé debaty na toto téma, spousta učitelů jej začalo silně kritizovat a zpochybňovat jeho potřebnost a kvalitu. Tehdejší ministr školství Vladimír Balaš argumentoval tím že:

*„Učitelé kodex potřebují, protože se téměř každý den setkávají se situacemi, kde se nelze řídit jen zákonem.“*

Jaký je tedy opravdu význam etického kodexu učitelů? Jeho autoři po kritice uvedli, že by měl sloužit především pro formulování dílčích etických kodexů na školách. Podle mě je etický kodex, pokud je sestaven správně, zásadní pro zajištění profesionálního a odpovědného chování ve vzdělávacím prostředí.

Jedním z hlavních významů etického kodexu by podle mého měla být ochrana žáků. Etický kodex, jak už jsme si řekli, definuje normy a hodnoty, které mají pedagogové dodržovat ve vztahu k žákům. To zahrnuje i zajištění bezpečného a podpůrného prostředí pro učení a rozvoj žáků, respektování jejich individuálních potřeb a ochranu před jakoukoliv formou zneužívání nebo diskriminace.

Jeho dalším významem je profesionální integrita, etický kodex podporuje zachování profesionální integrity pedagogů, což zahrnuje dodržování stanovených standardů chování, pravidel a předpisů vzdělávání a jednání s důstojností, spravedlností a důvěryhodností ve všech interakcích s ostatními.

Etický kodex by měl také fungovat jako rámcová příručka pro rozhodování v eticky náročných situacích, které se mohou vyskytnout v každodenní práci. Pomáhá pedagogům identifikovat a vyřešit etická dilemata a konflikty zájmů tak, aby jejich rozhodnutí byla založena na morálních principech a hodnotách.

Dodržování etického kodexu také pomáhá pedagogům budovat důvěru a respekt mezi kolegy, žáky, rodiči a dalšími členy školní komunity. Důvěra a respekt jsou klíčové pro efektivní vzdělávání a spolupráci v prostředí školy.



A v neposlední řadě je zde významná profesionální odpovědnost. Etický kodex zdůrazňuje důležitost profesionální odpovědnosti pedagogů za své jednání a výsledky své práce. To zahrnuje přijímání zodpovědnosti za kvalitu vzdělání poskytovaného žákům, kontinuální profesní rozvoj a reflektování svého chování a rozhodnutí.

Etický kodex by mohl pedagogům také všeobecně pomoci být lepšími lidmi. Není neobvyklé, že zásady, na které si člověk navykne ve své práci, poté praktikuje i v běžném životě.

### **3.2 Etika ctnosti ve výchově a vzdělávání**

Výchova ke ctnostem bere v potaz, že každé dítě se narodí s jedinečnými charakterovými rysy, které mohou být buď pozitivní, nebo negativní. Tyto přirozené vlastnosti tvoří základ naší osobnosti a jsou ovlivňovány prostředím, ve kterém se dítě vyvíjí. Výchova ke ctnostem je tedy procesem, který se zaměřuje na podporu a rozvoj těchto přirozených vlastností a zároveň na potlačení negativních vlivů, kterým může dítě být vystaveno.

Důležitým aspektem výchovy ke ctnostem je, aby dítě bylo obklopeno lidmi, kteří jsou pro něj vzorem v ctnostném chování. Začíná to rodinou, kde se dítě naučí základním dobrým způsobům chování a postupně je třeba, aby se tento proces rozšířil i mimo rodinné prostředí. Cílem je, aby dítě vnímalo, že ctnostní lidé tvoří společenství, ve kterém se cítí bezpečně a podporováno. Blízké okolí pomáhá dítěti vytvářet si dobré návyky, které mu usnadní ctnostné chování i v budoucnosti. Tyto návyky se postupně stávají součástí jeho osobnosti a umožňují mu jednat ctnostně i bez vnějšího vedení. Při výchově ke ctnostem je také důležité klást důraz na dobrý úmysl jednání. Dítě musí chápat, že důvod jeho jednání je stejně důležitý jako samotný čin, a mělo by být motivováno k jednání z lásky a respektu k ostatním.

Každý člověk se snaží dosáhnout určité úrovně ctnosti v souladu se svými možnostmi a individuálními schopnostmi. Proto je důležité, aby se výchova ke ctnostem zaměřovala na rozvoj celého spektra ctností, aniž by se snažila dosáhnout dokonalosti v jediné oblasti. Perfekcionismus může odvést člověka od ctnostného jednání a vést ho k zahledění do sebe sama. Důležité je, aby se každý snažil rozvíjet své ctnosti a žil v souladu s hodnotami, které považuje za důležité, aniž by se sám příliš soudil.

Už Jan Amos Komenský srovnával proces osvojování ctností s učením se jakémukoliv řemeslu. Pro každou činnost jsou nezbytné přirozené vlohy, podobně jako každý člověk má určité dispozice k ctnostem. Ctnostným se nestane sám od sebe, stejně jako se mistrem v nějakém oboru nestane bez učení. Musí si osvojit a porozumět svému řemeslu. Nejlepší způsob, jak toho dosáhnout, je praxe, kdy se nejprve dítě učí pozorováním a napodobováním činností, kterým možná zatím v plném rozsahu nerozumí. Důležitým aspektem pro dosažení samostatnosti v chování je hlubší pochopení. Podobně se dítě postupně seznamuje s pojmy

ctností, spojuje je s konkrétním jednáním, prožívá důsledky tohoto jednání a učí se jim rozumět. MacIntyre (2004) se k nácviku ctnostní vyjádřil takto:

*„Uplatňování ctností je samo o sobě základní součástí dobrého života člověka.*

Nedílnou součástí výchovy ke ctnostem je i motivace. MacIntyre to představoval na příkladu dítěte, které chceme naučit hrát šachy, ačkoli dítě nemá žádnou touhu sám se hru učit. Nabídneme proto dítěti, že pokud s námi bude jednou týdně hrát šachy, dáme mu bonbóny v hodnotě 50 centů a další bonbóny v hodnotě 50 centů pokud se mu podaří vyhrát. Takto motivované dítě hraje a hraje, aby vyhrálo. Pokud jsou to ale samotné bonbóny, které dítěti dávají důvod hrát šachy, dítě nemá žádný důvod ve hře nepodvádět. Lze ale předpokládat, že časem najde dítě zálibení ve hře samotné a poté by nemělo důvod podvádět, protože jak MacIntyre (2004) řekl:

*„Kdyby nyní podvádělo, neporáželo by tím už mne, nýbrž sebe.“*

Ctnostné jednání by mělo člověka vést k pocitu vlastní hodnoty a uspokojení. Život závisí na možnostech, které má člověk k dispozici, a na tom, jak s nimi nakládá. Důležité je hledat střední cestu v ctnostném jednání. Každá ctnost je vzájemně provázána a každá má svůj význam v určité situaci.

Výchova ke ctnostem je celoživotní proces, jakmile člověk jednou směřuje tímto směrem, může poté jednat konzistentně a předvídatelně v jakékoliv situaci. Výchova ke ctnostem vytváří stabilní a vyváženou osobnost a poskytuje pevný základ pro život. Člověk může stavět svá rozhodnutí na těchto základech a poučit se z chyb, které udělá. Uvědomuje si, že pravá hodnota ctností spočívá v důsledcích, které přináší, a že vedou k dobru.

Snaha zavést etiku do škol jako samostatný předmět přišla v letech osmdesátých až devadesátých. Důvodem bylo přesvědčení, že společnost, ve které mladí vyrůstají je problémová a je pro ně těžší se soustředit na správné hodnoty. Dalším důvodem bylo že církve jako autorita přestala mít výchovnou sílu. Což je také důvodem, proč je v mnoha zemích etika vyučována stále pouze jako součást volitelného předmětu náboženství.

### **3.2.1 Etická výchova v českých školách**

Etickou výchovu lze u nás jako doplňující vzdělávací obor mohou mít školy zařazené do svého Školního vzdělávacího programu od školního roku 2010/2011. Velkou zásluhu na tom mělo Etické fórum České Republiky, kde vznikly metodiky předmětu etická výchova, vytvořily dokonce učebnice pro tento předmět a organizují akreditované kurzy a semináře pro pedagogickou veřejnost. Jejich kurz etická výchovy je akreditován MŠMT v rámci dalšího

vzdělávání pedagogických pracovníků. Cílem tohoto kurzu je vyškolit pedagogické pracovníky tak, aby byli schopni uplatňovat etickou výchovu nebo její styl a metody ve výuce.

Etické fórum také formulovalo očekávané cíle etické výchovy (RVP ZV, 2021) a z ní následovně:

*„V prvním období žák:*

- *osvojí si oslovování křestními jmény, používání vhodných forem pozdravu, naslouchání, dodržování jednoduchých komunikačních pravidel ve třídě, poděkování, omluvu, přiměřenou gestikulaci;*
- *podílí se na vytváření společenství třídy prostřednictvím dodržování jasných a splnitelných pravidel;*
- *osvojí si základní (předpoklady) vědomosti a dovednosti pro vytvoření sebeúcty a úcty k druhým;*
- *osvojí si základy pozitivního hodnocení a přijetí druhých;*
- *zvládá prosociální chování: pomoc v běžných školních situacích, dělení se, vyjádřená soucitu, zájem o spolužáky;*
- *vyjadřuje city v jednoduchých situacích;*
- *využívá prvky tvořivosti při společném plnění úkolů;*
- *reflektuje situaci druhých a adekvátně poskytuje pomoc.*

*Ve druhém období žák:*

- *reflektuje důležitost prvků neverbální komunikace, eliminuje hrubé výrazy z verbální komunikace, zvládá položit vhodnou otázku;*
- *uvědomuje si své schopnosti a silné stránky, utváří své pozitivní sebehodnocení;*
- *dokáže se těšit z radosti a úspěchu jiných, vyjadřuje účast na radosti i bolesti druhých, pozitivně hodnotí druhé v běžných podmínkách;*
- *identifikuje základní city, vede rozhovor s druhými o jejich prožitcích, na základě empatického vnímání přemýšlí nad konkrétní pomocí;*
- *jednoduchými skutky realizuje tvořivost v mezilidských vztazích, především v rodině a v kolektivu třídy;*
- *iniciativně vstupuje do vztahů s vrstevníky, dokáže rozlišit jejich nabídky k aktivitě a na nevhodné reaguje asertivně.”*

Lze si tedy všimnout že česká verze etické výchovy je vnímána spíše jako ovlivňování osobního charakteru žáka k morálnímu jednání. Co by se této formě dalo vytknout je fakt, že to samé obsahuje osobnostní i sociální výchova.

Na seznamu škol s etickou výchovou z roku 2010 se nacházelo 98 základních a středních škol. A podle tématické zprávy České školní inspekce z roku 2016 se naprostá většina

mateřských škol zapojuje do činností některá z hlavních témat etické výchovy jako například prosociální chování v osobních vztazích nebo mezilidské vztahy a komunikace.

*„Více než třetina základních škol nemá zařazenou etickou výchovu v ŠVP. Více než polovina z nich nezavedla etickou výchovu z důvodu nedostatku časové dotace, u škol jen s 1. stupněm je častým důvodem také neproškolenost pedagogického sboru. Přibližně dvě pětiny škol plánují etickou výchovu v budoucnu zavést (nejčastěji od roku školního roku 2017/18), a to v podobě integrace témat etické výchovy do několika jiných předmětů.“*

Základní školy, které etickou výchovu již měly, jí měly nejčastěji zařazenou do jiných předmětů a většina oslovených učitelů si myslí, že po jejím zavedení se zlepšily sociální vztahy ve třídě.

Na středních školách, více než šestina škol nezařadila etickou výchovu do Školního vzdělávacího programu, převážně z důvodu nedostatku časové dotace. Stejně jako na základních školách, střední školy, které etickou výchovu již zavedly, jí mají zařazenou do jiného předmětu. Oslovení učitelé si také myslí, že po zavedení etické výchovy se zlepšilo sociální klima ve třídě.

I když tedy konkrétní pojmy a principy etiky ctnosti Philippy Foot nejsou explicitně součástí vzdělávacího systému České republiky, mohou být zahrnuty a podporovány prostřednictvím různých výchovných a preventivních iniciativ ve školách. Například výchova k hodnotám a charakteru, školy mohou mít výchovné programy zaměřené na rozvoj charakteru a hodnot u žáků. Prevence šikany a diskriminace, školy by měly mít vždy programy zaměřené na prevenci šikany a diskriminace. Tím, že vytvářejí prostředí, které zdůrazňuje rovnost, respekt a soucit, mohou školy napomáhat uplatňování principů etiky ctnosti ve vztazích mezi žáky a personálem. Učitelé by také měli být povzbuzováni k tomu, aby se stali vzorem pro své žáky a předváděli hodnoty a charakterové vlastnosti, které jsou důležité pro etiku ctnosti Philippy Foot. Budování důvěryhodných a podporujících vztahů mezi učiteli a žáky může podporovat rozvoj těchto hodnot u studentů. Dále jsou důležité programy zaměřené na rozvoj sociálních dovedností, které mohou mít za cíl podporovat empatii, porozumění a soucit mezi žáky. To může zahrnovat aktivní naslouchání, respektování odlišných názorů a zkušeností a podporu prosociálního chování.

### **3.2.2 Etická výchova v Evropě**

Etická výchova je v Evropě rozšířeným fenoménem, ale konkrétní přístupy k ní se v jednotlivých zemích liší. Některé země ji začleňují přímo do školního kurikula, zatímco jiné upřednostňují spíše neformální vzdělávací aktivity mimo školní prostředí.

Země jako Norsko, Švédsko, Dánsko a Nizozemsko jsou známé svým pokročilým přístupem k etické výchově. Tyto země zahrnují témata jako lidská práva, rovnost pohlaví, environmentální udržitelnost a sociální spravedlnost do svých školních programů. Studenti se

učí diskutovat o citlivých tématech, rozvíjet kritické myšlení a respektovat odlišné názory. V Dánsku se dokonce vyučuje etika jako samostatný předmět.

Na druhé straně země jako Francie, Itálie nebo Polsko kladou menší důraz na formální etickou výchovu ve školách a upřednostňují tradiční přístup ke vzdělávání založený na akademických předmětech. To však neznamená, že etická výchova v těchto zemích chybí úplně. Mnohé školy v těchto zemích integrují mravní a sociální výchovu do svých vzdělávacích aktivit, a to buď formou projektů nebo například tematických dnů.

V Německu se etická výchova řeší na úrovni jednotlivých spolkových zemí, což umožňuje větší flexibilitu a přizpůsobení konkrétním potřebám a hodnotám komunity. Bádensko, Bavorsko, Berlín, Porýní - Falc, Sasko, Sársko. Sasko – Anhaltsko a Durynsko vyučuje etickou výchovu běžně pod názvem etika. Brémy, Hamburk, Severní Porýní – Vestfálsko, Šlesvicko – Holštýnsko a Meklenbursko – Přední Pomořansko vyučují etiku jako součást předmětu filosofie. Dolní Sasko má předmět s názvem hodnoty a normy a Braniborsko vyučuje předmět s názvem L-E-R, což je zkratka pro Lebensgestaltung - Ethik – Religionskunde neboli Životní styl, etika a religionistika.

Oproti tomu v Řecku, na Maltě a Kypru se etická výchova nevyučuje vůbec. Nicméně většina evropských zemí si uvědomuje důležitost podpory morálního a sociálního rozvoje mladých lidí a snaží se najít způsoby, jak tuto výchovu integrovat do svých vzdělávacích systémů.

Bohužel ani ve vzdělávacích systémech v Evropě není výuka etiky ctnosti Philippy Foot běžně součástí učebních plánů. Nicméně, některé aspekty jejího přístupu k etice a charakteru mohou být zahrnuty do vzdělávacích programů jako součást obecné výchovy a vzdělávání v oblasti etiky. První možností je filozofie a etika v rámci humanitního vzdělání, v některých evropských zemích může být v rámci humanitního vzdělání nabídnut předmět nebo modul zaměřený na filozofii a etiku. Během těchto kurzů mohou být studenti seznámeni s různými etickými teoriemi, včetně etiky ctnosti Philippy Foot, a diskutují o aplikacích těchto teorií v různých životních situacích. Druhou možností je výchova k občanství, ta se často zaměřuje na rozvoj hodnot a charakterových vlastností, které jsou důležité pro úspěšné zapojení se do společnosti. Některé aspekty etiky ctnosti Philippy Foot, jako je laskavost, statečnost a spravedlnost, mohou být zahrnuty do výchovy k občanství jako prostředky k podpoře vzájemného respektu, porozumění a spolupráce.

### **3.2.3 Projekt výchovy charakteru T. Lickona**

Autorem tohoto projektu je Thomas Lickon, americký psycholog, který je známý svou prací a výzkumem v oblasti charakterového vzdělávání. Ve své knize Character Matters z roku 2004 uvádí jedenáct principů účinné výchovy charakteru. Tyto principy jsou založeny na jeho vlastním výzkumu a Kohlbergově teorii morálního vývoje. Těmito principy mohou školy a

vzdělávací instituce efektivně integrovat výchovu charakteru do svého pedagogického prostředí a přispět tak k celkovému rozvoji studentů jako morálně zodpovědných jednotlivců.

Zde jsou tyto principy, jak je uvedl Vacek ve své knize Rozvoj morálního vědomí žáků:

1. Efektivní výchova charakteru stojí na rozvíjení klíčových etických hodnot jako základu dobrého charakteru.

Výchova charakteru stojí na hodnotách, které vytvářejí základ dobrého charakteru, jako je péče o druhé, slušnost, poctivost, odpovědnost a respekt. Podle Pavla Vacka (2008):

*„Škola zaměřená na rozvoj charakteru žáků podporuje tyto hodnoty, vymezuje je ve vazbě na pozorovatelné chování, utváří je a studuje, diskutuje o nich a užívá je jako základ humánních vztahů ve škole, vyzdvihuje tyto hodnoty, pokud se ve škole a komunitě projevují, a vede členy školní komunity, aby jejich jednání bylo v souladu s těmito klíčovými hodnotami.“*

Tyto hodnoty slouží obecnému dobru a jsou v souladu s principy vzájemnosti a univerzality, přesahují náboženské a kulturní rozdíly.

2. Výchova charakteru je chápána komplexně ve třech složkách: myšlení, cítění a chování.

Tento komplexní přístup rovnoměrně rozvíjí poznávací i emocionální složky osobnosti, empatii. Pro rozvoj schopnosti porozumět etickým hodnotám je důležité o nich diskutovat, pozorovat chování a řešit problémy ve vztahu k daným hodnotám.

3. Efektivní výchova charakteru využívá komplexní, cílený a aktivní přístup k rozvoji charakteru žáků.

Komplexní přístup by měl zasahovat do všech sfér školního života, i do skrytého kurikula a využívat všechny momenty jako příležitost k rozvoji charakteru.

4. Efektivní výchova charakteru vytváří ze školy komunitu, která pečuje o své žáky (a v níž se všichni dobře cítí).

Mělo by se jednat o pečující a spravedlivou společnost, která by měla rozvíjet vztahy mezi žáky, mezi učiteli navzájem, mezi žáky a učiteli a v neposlední řadě mezi učiteli a rodinou. Tyto vztahy poté podněcují žáky k učení se a k tomu být dobrým člověkem. Prostředí, které naplňuje žákovy potřeby bezpečí, sounáležitosti a akceptace bude vždy prosperující prostředím.

5. Efektivní výchova charakteru poskytuje žákům dostatek příležitosti k morálnímu chování.

Člověk se nejlépe učí aktivní činností, Je důležité žáky zapojit při řešení problémů jako rozdělení práce ve skupinách, jak dosáhnout shody při sporu, postupně dojde k pochopení spolupráce.

6. Efektivní výchova charakteru se opírá o smysluplné a podněcující kurikulum, které respektuje všechny žáky, rozvíjí jejich charakter a pomáhá jim dosáhnout úspěchu. Podle Vacka (2008) si úspěšní vychovatelé charakteru:

*„...hledají přirozenou míru mezi učivem, které si přejí učit, a kvalitami charakteru, který chtějí rozvíjet.“*

Je tedy důležité zavést správné postupy pro zvýšení samostatnosti žáků a vnímat jejich zájmy, poskytovat příležitosti pro kreativitu a umožnit jim ověření vlastních hypotéz.

7. Efektivní výchova charakteru podporuje rozvoj vnitřní motivace žáků. Podle Vacka (2008) bývá charakter definován jako:

*„Děláním správné věci, když se nikdo nedívá.“*

Chceme tedy vychovávat žáky tak, aby byli laskavými ze svých vlastních důvodů, potřeb a ne pouze proto, že jim to někdo řekl

8. Efektivní výchova charakteru aktivizuje personál školy jako učící se morální komunitu přijímající za své ty klíčové hodnoty, ke kterým vede své žáky. Celý personál školy by měl být do výchovy charakteru zapojen, jejich chování je totiž pro žáky vzorem.

9. Efektivní výchova charakteru je promyšleně organizována a řízena, má podporu vedení školy a je základní součástí dlouhodobé vzdělávací koncepce školy. Vedení školy by se mělo v oblasti výchovy charakteru výrazně angažovat a mělo by poskytovat podporu všem snahám o výchovu charakteru. Výhodné by bylo i založení speciální komise, která bude obsahovat výchovného poradce.

10. Efektivní výchova charakteru aktivizuje rodiče žáků a širší komunitu jako partnery. Zapojení rodičů do procesu výchovy charakteru zvyšuje šanci na úspěch, je tedy důležité využít všech možností komunikace s rodiči. A vyvinout snahu komunikovat s rodiči, kteří se do školní komunity tolik nezapojují.

11. Efektivní výchova charakteru je hodnocena na úrovni školy jako celku, na úrovni učitelů jako “vychovatelů charakteru” a hodnocení jsou rovněž žáci a jejich projevy dobrého charakteru.

Podle Vacka (2008) musí být:

*„Seriózně chápaná výchova charakteru hodnocena z hlediska účinnosti ve složkách charakteru školy, personálu školy a charakteru žáků.“*

Z hlediska charakteru školy by se mělo jednat o to na jaké úrovni je rozvoj školy v oblasti výchovy charakteru, Z hlediska personálu školy se jedná o to v jaké míře personál chápe, co může udělat pro rozvoj žákovy charakteru, jestli jsou si vědomi nezbytnosti jejich působení. A u charakteru žáků se jedná o to jako moc žáci projevují etické hodnoty a zda je mají za své.

### **3.2.4 The Virtues Project**

The Virtues Project je globální iniciativou zaměřenou na podporu praktikování ctností v každodenním životě. Projekt byl založen v roce 1991 v Kanadě Lindou Kavelin-Popov, Danem Popovem a Johnem Kavelinem. Od svého založení byl projekt představen ve více než 135 zemích. The Family Virtues Guide, neboli průvodce rodinnými ctnostmi, byl původně napsán s cílem pomoci rodičům vychovat milující, zodpovědné a starostlivé děti. Materiály projektu The Virtues Project zahrnují knihy, karty, plakáty a workshopy na podporu praktikování ctností u jednotlivců, v rodinách, školách a organizacích.

The Virtues Project obsahuje 52 ctností a pět praktických strategií, jak z nás všech dostat to nejlepší.

Pět strategií The Virtues Projektu:

#### **1. Mluv jazykem ctností**

Jazyk formuje charakter. Způsob, jakým mluvíme, a slova, která používáme, mají velkou sílu odradit nebo inspirovat. Jazyk ctností inspiruje ke spolupráci a nahrazuje zahanbování a obviňování, osobní zodpovědnosti a respektem.

#### **2. Rozpoznejte příležitosti k učení**

Tato strategie je způsob, jak nahlížet na život jako na příležitost k učení, rozpoznání našich chyb, testů a výzev jako příležitostí ke zdokonalování našich ctností. Je to přístup, jak ze sebe navzájem dostat to nejlepší, a to otázkou: „Co se mohu z této situace naučit?“, „Co musím příště udělat jinak? a „Jak to mohu napravit?“

#### **3. Nastavte si hranice**

Hranice nás udržují v bezpečí, především hranice založeny na ctnostech. Tato praxe vytváří atmosféru míru a bezpečí ve všech našich vztazích – doma, ve škole i v komunitě. Osobní hranice nám pomáhají budovat zdravé vztahy a chránit náš čas, naši energii a naše zdraví

#### **4. Cti ducha**



Tato strategie začíná respektem k důstojnosti každého člověka a vybízí nás, abychom si udělali čas na reflexi a úctu. Vyjadřuje to, co má v našich životech smysl, ctěním zvláštních životních událostí a sdílením našich příběhů.

## 5. Nabídní doprovod

Doprovod je umění a dovednost hlubokého naslouchání, která povzbuzuje morální volbu a umožňuje bezpečné vyjádření pocitů. Pomáhá nám při poradenství a řešení konfliktů. Doprovod nám pomáhá dostat se k jádru věci, když jsou jednotlivci v krizi. Zahrnuje skutečnou přítomnost a naslouchání, kladení objasňujících otázek, umožnění jednotlivcům vyřešit své vlastní problémy.

## 4 Metody a cíle etické výchovy

### 4.1 Metody etické výchovy

Metody etické výchovy jsou různé techniky, přístupy a praktiky používané k výuce a podpoře morálního rozvoje jednotlivců. Nejvhodnější metody pro etickou výchovu se podle Muchové (2015) jeví metody kognitivně zaměřené, emocionálně zaměřené a zaměřené na jednání.

#### 4.1.1 Kognitivně zaměřené metody

Kognitivně zaměřené metody se soustředí na rozvoj kognitivních funkcí jako jsou paměť, vědomosti, myšlení a porozumění. V průběhu učení by měli žáci dosáhnout morálního vědomí, díky kterému budou schopni odpovědně rozhodovat a jednat v morálním životě. Tyto metody se tedy zaměřují na rozvoj kognitivních schopností žáků, jako je analytické myšlení, kritické myšlení, rozhodování a porozumění etickým otázkám. Soustředí se také na rozvoj schopnosti žáků analyzovat, interpretovat a aplikovat morální principy a hodnoty v různých situacích. Metody jsou v této oblasti převážně založeny na verbální komunikaci.

Prvními metodami této kategorie jsou informace, vzdělávání a poučování, vše to jsou metody, ve které jedna osoba má dobré znalosti a předává je dál. Tyto metody by nikdy neměly být jediné, které učitel při etické výchově používá.

Další metodou je rozhovor, který umožňuje žákům aktivně se účastnit v procesu učení tím, že se podílejí na diskusi, sdílí své názory a názory ostatních a vyjadřují své myšlenky a zkušenosti. Rozhovor je metodou velice důležitou pro morální výchovu, díky těmto znakům (Muchová, 2015):

*„Mají interaktivní charakter, to znamená, že se jich účastní partnerským způsobem všichni členové skupiny, všichni do nich něco přinášejí, kladou otázky a hledají odpovědi, učení na bázi kognitivních procesů se děje pomocí společného úsilí všech. Mají symetrickou strukturu, to znamená, že všechny názory jiných členů skupiny jsou brány vážně, na druhé straně však jsou si všichni vědomi toho, že svými příspěvky chtějí rozvíjet příslušné téma. (...) Rozumový charakter rozhovoru určuje, že jako platné se osvědčí ty názory, které jsou podloženy dobrou argumentací. Díky ní se názory a úsudky členů skupiny začnou tříbit a diferencovat.“*

Tato metoda je velmi důležitá pro morální výchovu díky tomu, že spojuje věcnou stránku s navazováním mezilidských vztahů, Rozhovory pomáhají komunikačním dovednostem, schopnosti naslouchat druhým a vzájemně se respektovat, dají se zde zapojit morální principy do konkrétních životních situací.

Častým způsobem této metody je představit situaci s morálním dilematem a nechat skupinu tuto situaci vyřešit. Dobré je, aby situace popisovaly reálné věci ze života spíše než situace hypotetické a aby obsahovaly podněty pro argumentaci.

Následující metodou je vyjasňování hodnot, jedná se o pedagogický přístup, který představil L. E. Raths v 70. letech 20. století. Tato metoda se zaměřuje na identifikaci a porozumění hodnot a morálních principů, které řídí chování jednotlivců. Principy metody vyjasňování hodnot zahrnují identifikaci hodnot, reflexi, konflikty hodnot a rozvoj odpovědnosti.

Hodnoty si každý člověk musí utvářet sám, zvolené hodnoty by měl člověk být ochotný zastávat veřejně a mělo by se jednat o hodnoty podle kterých skutečně jednáme.

Jednou z forem této metody je autobiografický dotazník, je používán ke sběru dat o životních událostech, zkušenostech a postojích jednotlivců. Jedná se o dotazník, který se zaměřuje na autobiografické informace respondentů, jako jsou například osobní historie, rodina, zájmy a koníčky nebo významné vzpomínky. Tento dotazník by měl být dobrovolný a žáci by měli mít jistotu, že informace jsou pouze pro pedagoga.

Jinou formou je veřejný interview, což je metoda vycházející z předpokladu, že hodnoty by měl být člověk ochotný zastávat veřejně. Jedná se o situaci, kdy jeden z žáků dobrovolně odpovídá na otázky položené od ostatních, měl by odpovídat pravdivě, ale vždy má možnost se odpovědi zdržet nebo situaci ukončit.

Je důležité upozornit, že metoda vyjasňování hodnot nerozlišuje mezi hodnotami morálními a hodnotami vznikajícími mimo tuto oblast a může jí být dotčeno právo na soukromí.

#### **4.1.2 Emocionálně zaměřené metody**

Emocionálně zaměřené metody etické výchovy jsou pedagogické techniky a přístupy, které se zaměřují na rozvoj emocionální inteligence a povědomí o emocích v kontextu morálního rozvoje jednotlivců. Tyto metody kladou důraz na porozumění vlastním emocím, empatii vůči druhým a schopnost regulovat emocionální reakce ve vztahu k etickým situacím.

Empatie spouští afektivní reakci člověka a nutí ho k pomáhajícímu jednání. Podle Muchové (2015) je důležité při výchově myslet na to že:

*„...schopnost empatie dokáže vyvolat v člověku motivy k pomoci druhým lidem, ale i na to, jak rozsáhlá je oblast, v jejímž rámci jsou děti schopné „unést“ zátěž z pocitu empatie...”*

Empatie je také často považována za motivační základ prosociálního chování, ale může se transformovat buď do pocitu viny nebo do soucité účasti, kdy má člověk pocit silné účasti na utrpení druhých.

Jednou z emocionálně založených metod je metoda zážitková, jedná se o metodu, kdy je důležité, aby žáci vnímaly morálku nejen na rozumové úrovni, ale i zážitkové. Cílem je tedy

rozvíjení emocionality, v etické výchově především rozvíjení vlastností jako je empatie nebo soucit. Smyslem této metody je umět zážitek zažít a poté mu zpětně hlouběji porozumět. Síla zážitku je v jeho celistvém prožití a velké emocionální zasaženosti. Znovu je zde ale důležité nezaměřit se pouze na emocionální stránku žáků, i emoce je dobré podrobit reflexi. Rizikem této metody je možné emocionální přetížení žáků, vyvolání špatných vzpomínek. Pedagog není psycholog a je tedy vhodnější, aby se jednalo spíše o běžné životní zážitky. Metodu lze rozdělit na učení pozitivním posilováním a učení na modelech. Učení pozitivním posilováním je založené na podmiňování, upozorňuje na spoj mezi podnětem a reakcí. Pozitivní účinky chování vedou k úspěchu. Nejčastějším představením této formy ve výchově je pochvala, pokud žáka za něco pochválíme, vyvoláme tím pozitivní emoce, uspokojení a lze očekávat, že si tyto emoce bude chtít přivolat znovu.

Učení na modelech je učení vzorem, pedagogové si často nejsou vědomi své příkladnosti, ale pro žáky bývají často osobami uznávanými a ctěnými.

#### **4.1.3 Metody zaměřené na jednání**

Tyto metody jsou ze všech nejvíce spojené s ctností, jedná se o opakování a úmyslné nacvičování jednání, žáci prožívají situace s morálním nábojem a snaží se je uvést do vlastního života. Je zde důležité, aby se pro žáky nestalo dobré chování zautomatizované, když o svém jednání nebudou přemýšlet, nebude jednání jejich vlastním rozhodnutím a pozastaví se tím jejich morální vývoj. Podle Muchové (2015) je ctnost:

*„...ctností, když vede k celistvému zkvalitnění osobnosti a charakteru člověka.”*

Ve škole se tyto metody dají dělit na metody umělého vytváření situací a metody využívání přirozených situací. Metody umělého vytváření situací jsou “jako” hry a zároveň jsou tréninkem správného jednání. Žáci si mohou zkoušet určité situace, jak se rozhodnout, co udělat ale bez opravdových důsledků. Může se například jednat o krátká divadelní představení, kdy žáci přehrávají různé životní situace.

Do metody využívání přirozených situací patří jakýkoli školní život, všechny možné situace, které nemají primárně za účel žáky morálně vychovávat. Může se jednat například o poskytnutí dostatečných možností k morálnímu učení ve vzdělávání.

## **4.2 Cíle etické výchovy**

Podle České školní inspekce (2016) má etická výchova za cíl:

*„...především naučit žáky navazovat a rozvíjet uspokojivé vztahy, vést žáky k ovládnutí vlastního chování, rozvinout u žáků schopnost vcítit se do situací ostatních lidí a respektovat vzájemné odlišnosti.“*

A podle portálu etickavychova.cz je jejím cílem:

*„Vychovat osobnost sociálně pozitivního člověka, s dobrým charakterem a prosociálním jednáním. Prosociálnost znamená dobrovolně, z vlastní vůle, přesvědčení či radosti jednat ve prospěch druhého, bez očekávání protislužby, výhody, zisku.“*

Podle P. Köcka vychází předmět etická výchova ve většině zemí z těchto zdrojů (Muchová, 2015):

*„Křesťanské kořeny etických hodnot (např. Desatero v židovském a křesťanském náboženství...) Hodnoty a normy odvozené od antropologických předpokladů (např. Aristotelova etika ctností nebo filosofie Tomáše Akvinského). Prohlášení mezinárodně uznávaných osobností veřejného života. Charty a listina základních lidských práv obsažené v ústavách nebo v mezinárodních úmluvách (např. Spojených národů). Výsledky empirických výzkumů, zejména takových, které se týkají lidského jednání ovlivňujícího kvalitu jak současného, tak budoucího života, které jsou výzvou pro zaujetí nových morálních postojů.“*

A také zdůrazňuje, že během školní docházky by měli žáci být v kontaktu s těmito šesti dimenzemi (Muchová, 2015):

*„Vnímání a hledání sebe sama. Vnímavost pro společnost a odpovědnost. Hledání smyslu a orientace v životě. Život v kulturní různorodosti a sociální odpovědnost. Estetické kompetence a smysl pro životní prostředí. Sebepotvrzení a reflexe norem.“*

S ohledem na charakter etické výchovy jako vyučovacího předmětu je důležité věnovat pozornost všem oblastem, kterými jsou kognitivní, afektivní a instrumentální učební cíle, které by měli být vždy navzájem propojeny. Hlavní soustředěnost by však měla být na cíle afektivní, neměl by tedy v hodinách etické výchovy převládat pouze výklad nebo jiné direktivní metody.

Kognitivní učební cíle jsou cíle, které se zaměřují na intelektuální schopnosti a dovednosti, které studenti mají získat. Tyto cíle se týkají pochopení, paměti, analýzy, hodnocení a vytváření informací a znalostí. Kognitivní cíle jsou často formulovány pomocí takzvaného taxonomického rámce, která rozděluje kognitivní cíle do hierarchie od nejjednodušších po nejsložitější. Mohlo by sem patřit porozumění základním etickým principům a hodnotám, schopnost rozpoznat morální dilemata v životě a umět zvážit jejich možné důsledky. U nás je nejznámější Bloomova taxonomie učebních cílů (viz. Příloha I.), kterou lze při etické výchově snadno využít.

Afektivní učební cíle se zaměřují na rozvoj emocionálních, citových a hodnotových aspektů učení. Jedná se o zájmy, pocity, smýšlení nebo postoje. V etické výchově jde např. o rozvíjení schopnosti morálního úsudku, empatie, vedení žáků k odpovědnosti. U nás je v této oblasti známá Krathwohlova taxonomie, základem je postupné zvnitřňování hodnot. Prvním stupněm je přijímání, určitým způsobem vnímat, vzít na vědomí. Druhým stupněm je reagování, ukázat zájem, účastnit se. Třetím stupněm je hodnotit, vyhodnotit dobré a zlé. Čtvrtým stupněm je organizace hodnot a posledním stupněm je charakteristika jednání pomocí hodnot.

A v neposlední řadě instrumentální učební cíle se zaměřují na rozvoj praktických dovedností, které studenti získávají v průběhu vzdělávacího procesu. Tyto cíle se liší od kognitivních a afektivních cílů tím, že se soustředí především na konkrétní schopnosti a dovednosti, které studenti získávají a používají k dosažení určitých úkolů nebo cílů. V etické výchově by šlo o techniky a dovednosti, které studentům umožňují jednat v souladu s etickými principy, řešit etická dilemata a situace.

## Závěr

Závěr této práce, zabývající se etikou ctnosti Philippy Foot a etické výchovy všeobecně, Kapitola o filosofii Philippy Foot mi umožnily prozkoumat hlavní myšlenky a přístupy této významné filozofky k etice ctnosti. Její kritika utilitarismu a obhajoba etických ctností jako základu morálního rozhodování poskytly důležitý teoretický rámec pro mé zkoumání.

Další kapitola se zaměřila na koncept etiky ctnosti a jeho význam v rámci současného etického diskurzu. Identifikovala jsem klíčové charakteristiky etiky ctnosti. Analýza současného stavu etické výchovy v České republice mi umožnila získat pohled na aktuální výzvy a možnosti v této oblasti. Zjistila jsem, že přestože existuje zájem o etickou výchovu, nedostatečné zdroje a systematický přístup mohou bránit plnému rozvoji této oblasti.

Na závěr jsem se zaměřila na metody a cíle etické výchovy a na možnosti, jak efektivně integrovat etickou výchovu do vzdělávacího procesu. Identifikovali jsme klíčové metody, jako jsou diskuse nebo modelování chování, které mohou být účinné při podpoře rozvoje etických ctností u studentů.

Jako součást mého závěru je důležité zdůraznit, že etická výchova není pouze otázkou teorie, ale především praxe. Vytvoření prostředí, které podporuje rozvoj etických ctností u mladých jedinců, vyžaduje spolupráci mezi pedagogy, rodiči, školními autoritami a dalšími aktéry vzdělávacího procesu. Zároveň je nezbytné věnovat pozornost potřebám a specifickým jednotlivých věkových skupin a kontextů, aby byla etická výchova co nejúčinnější.

Navrhované metody etické výchovy by měly být flexibilní a přizpůsobitelné, aby reflektovaly různorodé potřeby a osobnostní charakteristiky studentů. Kombinace formálního vzdělávání, praktických cvičení a podpůrného prostředí může vést k efektivnímu rozvoji etických hodnot a schopností u jednotlivců.

V neposlední řadě je důležité uznat, že etická výchova není jednorázový proces, ale kontinuální snaha o sebezdokonalování a růst. Jejím cílem je nejen předávat žákům znalosti a dovednosti, ale také je motivovat k reflexi, kritickému myšlení a aktivnímu zapojení do procesu formování svého charakteru a morálního uvědomění. Pouze prostřednictvím společného úsilí a sdíleného zájmu o morální rozvoj můžeme dosáhnout udržitelné a eticky zodpovědné společnosti.

## Seznam použitých zdrojů

ANSCOMBE, G.E.M. Modern Moral Philosophy. *Philosophy*, vol 33. 1958. s. 1 - 19.

BENEŠ, A. Pojetí ctnosti u sv. Alberta Velikého. *Salve*. Online. 2000, č. 2. Dostupné na WWW: <[https://salve.op.cz/wp-content/uploads/2021/12/Salve-2000\\_2.pdf](https://salve.op.cz/wp-content/uploads/2021/12/Salve-2000_2.pdf)>.

Česká školní inspekce. Tematická zpráva: Etická výchova v předškolním, základním a středním. Praha, červen 2016. Dostupné na WWW: <[https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF\\_el.\\_publikace/Tematick%C3%A9%20zpr%C3%A1vy/2016\\_TZ\\_eticka\\_vychova.pdf](https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Tematick%C3%A9%20zpr%C3%A1vy/2016_TZ_eticka_vychova.pdf)>.

DURANT, W. Příběh Filozofie: životy a myšlenky největších filozofů. Praha: Pragma, 2003, s. 73.

Etický kodex učitele. Online. Praha, 2022. Dostupné na WWW: <<https://ucitelskykodex.cz/>>.

FOOT, P. Ctnosti a neřesti, in: BERAN, O. CÍBÍK, M. PACOVSKÁ, K. Základní etické teorie. Mervart, 2023, s. 181 – 195.

FOOT, P. Euthanasia. Online. 1977. Dostupné na WWW: <[https://sites.pitt.edu/~mthomпсо/readings/foot\\_euthanasia.pdf](https://sites.pitt.edu/~mthomпсо/readings/foot_euthanasia.pdf)>.

FOOT, P. Morality as a System of Hypothetical Imperatives. *The Philosophical Review*, vol. 81. Oxford, 1972. s. 305 – 316.

FOOT, P. Moral Beliefs. *Proceedings of the Aristotelian Society*, vol 59. 1958. s. 83 – 104.

FOOT, P. Moral Dilemmas and Other Topics in Moral Philosophy. Oxford University Press, 2002.

FOOT, P. The Problem of Abortion and the Doctrine of Double Effect. Online. 1967. Dostupné na WWW: <<https://philpapers.org/archive/FOOTPO-2.pdf>>.



FOOT, P. Utilitarianism and the virtues. *Proceedings and Addresses of the American Philosophical Association*, vol. 57. 1983. s. 273 – 283.

GOWANS, C. W., FOOT, P. Review of Moral Dilemmas and Other Topics in Moral Philosophy. *Ethics*, vol. 115. 2004. s. 142–145.

HACKER-WRIGHT, J. Philippa Foot. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. 2021. Dostupné na WWW: <<https://plato.stanford.edu/archives/win2021/entries/philippa-foot/>>.

KANT, I. Základy metafyziky mravů. Přeložil Ladislav Menzel. Praha: Svoboda, 1976, s. 62.

LUTZ, M. Moral Naturalism. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. 2006. Dostupné na WWW: <<https://plato.stanford.edu/archives/fall2023/entries/naturalism-moral/>>.

MACINTYRE, Alasdair. Ztráta ctnosti: k morální krizi současnosti. Praha: Oikoymenh, 2004, s. 216, 221.

MANAGAN, J. An historical analysis of the principle of double effect. *Theological Studies* 10, 1949.

MUCHOVÁ, L. Morální výchova v nemorální společnosti? Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2015, s. 200 – 247.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Online. Praha: MŠMT, 2023. Dostupné na WWW: <<https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>>.

Učitel21.cz. Vznikl etický kodex učitelů. Co na něj říkáte? 2022. Dostupné na WWW: <<https://www.ucitel21.cz/post/vznikl-eticky-kodex-u%C3%BD-kodex-u%C4%8Ditel%C5%AF-co-na-n%C4%9Bj-%C5%99%C3%ADk%C3%A1te>>.

VACEK, P. Rozvoj morálního vědomí žáků. Portál, 2008, s. 112 – 117.

VOORHOEVE, Alex, 2009. Conversations on ethics.



# Přílohy

## Příloha I:



## Abstrakt

LEVÁ, Barbara. *Etika ctnosti u Philippy Foot a využití etiky ctností v pedagogice*. České Budějovice, 2024. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Vedoucí práce Tomáš Machula.

**Klíčová slova:** etika, ctnost, charakter, hodnoty, etická výchova, Philippa Foot

Tato bakalářská práce se zabývá etikou ctností Philippy Foot. Práce je rozdělena do čtyř kapitol, v první kapitole představuji filosofii Foot, její život a význam její práce pro oblast etiky. V druhé kapitole vysvětluji obecně co je to etika ctnosti a představuji ctnosti samotné. V kapitole třetí uvádím, jak vypadá etická výchova v České Republice a v evropských zemích a představuji zahraniční projekty na rozvoj etické výchovy. Poslední kapitola se týká různých metod a cílů etické výchovy.

## **Abstract**

### **Virtue Ethics in P. Foot and the Use of Virtue Ethics in Pedagogy**

**Key words:** ethics, virtue, character, values, education of ethics, Philippa Foot

This bachelor thesis deals with the virtue ethics of Philippa Foot. The work is divided into four chapters. In the first chapter, I introduce Foot's philosophy, her life, and the significance of her work for the field of ethics. The second chapter explains in general what virtue ethics is and introduces the virtues themselves. In the third chapter, I describe what ethical education looks like in the Czech Republic and in European countries, and I introduce foreign projects for the development of ethical education. The last chapter is about various methods and goals of ethical education.