

**ETIKA VE VZDĚLÁVÁNÍ
A VZTAHOVÝCH POVOLÁNÍCH**

**Petr Adamec
Dita Janderková**

Názov: Etika ve vzdelávání a vztahových povoláních

Autori:

Mgr. Petr Adamec, Ph.D., MBA

Mgr. Dita Janderková, Ph.D.

Zodpovedný redaktor:

doc. PhDr. Ladislav Zapletal, CSc.

Recenzenti:

Mgr. Irena Loudová, Ph.D.

doc. PhDr. Mgr. Josef Smolík, Ph.D., MBA, LL.M, MSc.

Počet AH: 5,70

Počet strán: 93

ISBN: 978-80-8222-051-6

EAN: 9788082220516

Rok vydania: 2023

Vydavateľ: Vysoká škola DTI, Dubnica nad Váhom

Vysokoškolskú učebnicu schválila Edičná komisia VŠ DTI v Dubnici nad Váhom dňa 7. 1. 2023 v edícii: Pedagogický výstup publikačnej činnosti pod číslom P01/2023 jako otvorený vzdelávací zdroj.

Vysokoškolská učebnica je výstupom medzinárodnej spolupráce v rámci projektu: Psychologie positive – paradigme de l'éducation des étudiants de l'enseignement secondaire qui développe les compétences personnelles pour la vie - EEIG-EU/P.Kr/04.04/21.

Obsah:

Úvodní slovo.....	4
1. Charakteristika nauky o etice.....	6
1.1 Základní etické pojmy a kategorie.....	6
1.2 Etika jako součást filozofie i běžného života	13
2. Stručný přehled vývoje evropského myšlení o etice.....	18
2.1 Antická etika.....	18
2.2 Etika ve středověku	21
2.3 Etika v novověku.....	23
2.4 Odraz etiky ve výchově a vzdělávání	29
3. Vliv etického myšlení na výchovně-vzdělávací koncepce	32
3.1 Tradiční etická témata	32
3.2 Tradiční a reformní koncepce výchovy a vzdělávání.....	34
3.3 Inovativní a současné pojetí školního vzdělávání	37
3.4 Odraz současných společenských témat ve výchově a vzdělávání	40
4. Profesní etika vztahových povolání.....	49
4.1 Základní východiska.....	49
4.2 Etika učitelské profese.....	51
4.3 Etické kodexy a jejich význam pro vztahová povolání	54
4.4 Etické kodexy učitele u nás a v zahraničí.....	57
4.5 Etické kodexy v dalším vzdělávání	65
Závěrečné slovo	69
Použité zdroje	71
Přílohy.....	76

ÚVODNÍ SLOVO

Vážené čtenářky, vážení čtenáři,

všichni se určitě shodneme na tom, že etika je nejen neoddelitelnou součástí filozofie či historie, ale zároveň se dotýká našich každodenních životů, vztahů a interakcí, ať už hovoříme v rovině pracovní nebo volnočasové, zájmové činnosti. Etika je také nedílnou součástí v podstatě každého povolání či profese. Jednou z nejvýraznějších profesí, kde o etické otázky a problémy není nouze, je bezesporu *profese učitele*. Jsou zde ale i další profese, které jsou charakteristické intenzivní interakcí mezi lidmi. Tato interakce může být někdy velmi náročná. Mezi takové profese můžeme zařadit např. lékařská i nelékařská povolání, právníky, sociální pracovníky, policisty a jiné. Následující text, jakož i celý obsah této vysokoškolské učebnice je sice primárně určen studentům učitelských programů a oborů na vysokých školách, neboť v rámci jejich kurikula je zpravidla zařazen předmět zaměřený na tuto problematiku. Stejně tak může text této učebnice posloužit i studentům programů zaměřených na příbuzné pedagogické a humanitní vědy (sociální pedagogika, andragogika apod.).

V *první kapitole Charakteristika nauky o etice* se seznámíte se základními kategoriemi a pojmy, které je nezbytné znát pro další a hlubší studium. Po prostudování této kapitoly budete moci definovat svůj individuální postoj k etice a případně aplikovat etické či morální principy na situace v edukačních procesech. *Druhá kapitola je Stručným přehledem vývoje evropského myšlení o etice*. V této kapitole je kladem důraz na historické souvislosti etického myšlení včetně přehledu nejvýznamnějších filozofických proudů, tezí, myšlenek a jejich představitelů od starověku po 20. století. Ve *třetí kapitole* se věnujeme *Vlivu etického myšlení na výchovně-vzdělávací koncepcce*. Jsou zde popsány proměny klíčových hodnot ve výchově a vzdělávání, zejména snahy o reformy školního vzdělávání od konce 19. století po současnost a s tím spojené pedagogické koncepcce, alternativní školy či inovativní proudy 21. století a jejich charakteristiky. *Čtvrtá kapitola* se zabývá problematikou vztahových povolání a etickými kodexy, jak je pojmají u nás nebo v zahraničí.

Cílem této vysokoškolské učebnice je seznámit čtenáře se základními mravními hodnotami, normami, vztahy, situacemi a problémy, s nimiž se s největší pravděpodobností setkají nebo už setkávají ve své pedagogické praxi. Obsah učebnice je sestaven tak, aby poskytl i stručný přehled o vývoji etického myšlení a o hlavních etických koncepcích včetně jejich čelních představitelů od starověku téměř po současnost. Předložená vysokoškolská učebnice

obsahuje kromě jiného užitečné odkazy na zajímavé domácí i zahraniční zdroje – odborné knihy, články a studie v odborných časopisech, strategické politické dokumenty, národní i mezinárodní statistická šetření, příklady a inspiraci. Věříme, že následující řádky pro Vás budou zajímavé, inspirující a přejeme Vám hodně úspěchů při studiu i posléze v praxi.

Autoři

1. CHARAKTERISTIKA NAUKY O ETICE

Vymezit základní pojmový aparát je nezbytné pro kvalifikovanou diskusi na poli každé vědy. Je nutné vědět, co jednotlivé pojmy znamenají. Jinak hrozí mnohá nedorozumění, která nejen že komplikují rozpravy vědců, ale mohou ústít v chybná stanoviska a závěry. Text této kapitoly je zbytečný pro další studium a uvažování v kontextu filozofických disciplín.

1.1 Základní etické pojmy a kategorie

K účelné diskusi o etických problémech minulosti i současnosti je potřeba vymezit základní pojmy, které definuje mnoho autorů (např. Brázda, 1998; Dokulil, 1999; Šeben Zařková et al., 2015; Švarcová, 2015; Navrátilová et al. 2019; Zapletal et al., 2018). Etika je označována jako teorie morálního (i mravního) jednání a konceptů a soudů, které takové jednání konfrontují. Jedná se o teoretickou disciplínu, která se snaží porozumět a objasňovat základní aspekty, které se týkají *morálního jednání* člověka. Předmětem jejího zájmu je *morálka*. Etika je tedy vnímána jako teoretická reflexe reálně existující morálky. Etika je částí filozofie, její subdisciplínou. Zabývá se mravním rozhodováním člověka, zajímá ji, jak se snaží člověk svá rozhodnutí zdůvodnit.

Etika má přesah do mnoha oblastí života, ať už se jedná o vědu nebo každodenní běžný život každého člověka. Etické a spíše mravní otázky řeší člověk mnohokrát během života, především v období určitých změn a krizí, kdy se musí rozhodovat, kdy musí volit. Etické problémy jsou součástí i profesního života, kdy jakýkoli obor má nastavena více či méně deklarovaná pravidla, co se má, co je správné, co je etické. Tomu všemu se jedinec učí od nejútlejšího věku, souvisí to s výchovou, vzděláváním a stává se postupně součástí osobnosti, především v oblasti charakteru. Ovšem ne vždy stačí znát pravidla a jednat podle nich. Někdy je člověk postaven do situace, kdy sice ví, co by se mělo, ale přesto se chová v rozporu s danými pravidly. Vznikají tak vnitřní konflikty, které člověk musí řešit a které jsou mnohdy velmi vysilující a obtížné.

Navzdory všemu, co bylo v předchozích řádcích napsáno, je etika racionální vědeckou disciplínou, i když předmět jejího zájmu je obtížně uchopitelný, hlavně ve srovnání s jinými, především přírodními vědami.

Mezi důležité etické pojmy patří zejména:

- *Morálka* (mravnost) je předmětem etiky. Je to oblast reálně existujících morálních hodnot, norem, citů a vztahů ve společnosti, které regulují lidské jednání. Označuje historicky podmíněný a společností uznávaný souhrn představ, názorů, ideálů, které se týkají mravních hodnot, mravních norem. Vyjadřuje, jaké jednání je ve společnosti nebo v dané sociální skupině vyžadované, žádoucí, tolerované nebo naopak odsuzované, netolerované, zakázané až sankcionované. Např. Dokulil (1999) vnímá morálku jako společensky vynucovaný soubor převážně nepsaných zásad, vymezujících náležitost nebo nenáležitost postojů a jednání jednotlivců do společenství zahrnutých, čímž je jim připisován kromě fenomenálního také axiologický rozměr doplňovaný nezřídka sankčně podepřenými příkazy a zákazy na úrovni psaného práva. Švarcová (2015) ji považuje za jednu ze základních forem hodnotově normativní organizace společenských vztahů. Vznikala už v raných etapách vývoje společnosti, kdy bylo nutné regulovat vzájemné vztahy mezi lidmi a způsoby jejich komunikace. Změny ve společnosti navozují změny morálky a naopak změny v morálce mohou vyvolat i změny v uspořádání společnosti.
- *Mravnost* je individuálně pojatý soubor zásad ve věcech morálky a jejich praktická realizace obvykle navazuje na společenské klima, i když někdy konfrontačně. Mravnost bývá interpretovaná jako interiorizace morálky v individuální vědomí a mravní jednání jako takové, které je v souladu s normami platné morálky. Často se tyto dva pojmy chápou jako synonyma.
- *Svědomy* označuje systém prožitkových a myšlenkových vzorců, které se aktivují, pokud se naše jednání dostane do konfliktu s našimi normami, ideály, hodnotami a zásadami. Na jeho utváření se podílí výchova, kulturní a společenské tlaky (zvnitřnění společenských norem). Jeho specifika ovlivňuje ale také osobnost každého jedince (např. temperament, schopnosti, motivace, jáství). Závisej též na nás samotných a souvisí s tím, jak sami sebe utváříme, poznáváme. Šeben Zaťková et al. (2015) k tomu uvádí, že svědomí je zprostředkované společenskými hodnotami a představami, je tvořené komplexem hodnot v daném prostředí, je formované sociálním étosem, jehož prvky představují mravní normy. Současně platí, že v sociálních formacích (okruzích), ve kterých se člověk v průběhu života pohybuje, nacházíme různé mravní normy, které formují jeho svědomí, zvnitřňují se a stávají se subjektivními podmínkami jeho

praktické činnosti. A protože se lidé pohybují v různých sociálních formacích (okruzích), jejich svědomí si zvnitřňuje různé mravní normy.

- *Svoboda* znamená možnost, případně schopnost volit, rozhodovat a jednat „podle své vlastní vůle“ a nést také za to přiměřenou odpovědnost. Individuální rozhodování a jednání je omezeno na jedné straně vnějšími podmínkami (např. nedostatkem financí), ale také svobodou druhých. U vlastních, nevynucených rozhodnutí a jednání nese člověk odpovědnost za důsledky.
- *Axiologie* je obecnou teorií hodnot. Jejím předmětem, jako filosofické disciplíny, je zkoumání otázek, které se týkají vzniku, fungování a proměn hodnot ve společnosti. Hodnoty lze dělit na materiální a duchovní. Mezi materiální hodnoty se řadí především to, co uspokojuje základní potřeby člověka jako jídlo, pití, teplo, zdraví, dále pak bydlení, majetek, atd. K duchovním hodnotám patří hodnoty etické, ekologické, právní, náboženské, politické, estetické, intelektuální apod.
- Pro pedagogické vědy, podobně jako pro ostatní sociální vědy, které s nimi úzce souvisí a kooperují, je nezbytné také vymezit, co je *mravní výchova*. Je součástí výchovy jako takové, její složkou a vychází z potřeby orientovat se ve složité síti morálních vztahů a postojů. Učí, jak porozumět určitým zákonitostem lidského chování, chápat lidské vlastnosti a individuální zvláštnosti, které se odrážejí v jednání každého jednotlivého člověka.

Při hodnocení lidských mravních činů se bere ohled na dobro jiných lidí nebo obecně na *společenský užitek*. Obecně existují všelidské hodnoty, které jsou uváděny v různých *kodexech*, kterým je například *Desatero božích přikázání*. Řadí se k nim takové hodnoty, a z nich vyplývající mravní normy, jako je úcta k životu, respektování vlastnictví, odpovědnost ve vztazích, láska rodičů k dětem, úcta dětí k rodičům, úcta ke stáří, pomoc nemocným a postiženým apod. V každodenním životě ale bývají někdy opomíjeny. Ovšem v žádné z etických teorií nebyly dosud zpochybněny.

V této souvislosti Thompson (2004) doporučuje rozlišovat mezi třemi druhy chování:

- *Morální* – chovat se morálně znamená přizpůsobit se souboru etických norem. Může se při tom jednat o normy osobní, náboženské nebo sdílené sociální či profesní skupinou.

- *Nemorální* – je takové chování, kdy se nedodržují všeobecně uznávané normy. K tomu Thompson (2004) uvádí konkrétní příklad. Čin může být nemorální podle jednoho souboru norem a morální podle jiného souboru norem. Například člověk, který hladoví, něco ukradne, aby nasýtil sebe a svou rodinu. Pokud čin budeme soudit, můžeme konstatovat, že krádež je špatná. Ale také můžeme čin nahlížet tak, že morální prioritu má požadavek zachránit život a instituce soukromého vlastnictví je až na druhém místě, a proto je správné něco ukrást, pokud se tím zachrání lidský život nebo životy.
- *Ne-morální* – jde o čin, který je ne-morální s ohledem na osobu, která ho vykonala, pokud se tak stalo bez ohledu na morální cítění nebo hodnoty, které by mohly vést k zaujetí morálního stanoviska. Opět je uveden příklad, kdy si například kočka hraje s vyděšenou myší předtím, než ji zabije. Chová se ne-morálně jednoduše proto, že nevnímá, zda je to správné nebo nesprávné. Obdobně to platí pro člověka, který trpí duševní nemocí, který není schopen porozumět významu toho, co je a co není správné, nebo není schopen prožívat emoce, které by byly za normálních okolností spojovány s působením bolesti někomu jinému člověku. Na druhé straně, ostatní lidé mohou vnímat samotný čin (pokud je hodnocen nezávisle na situaci člověka, který ho vykonal) jako morální nebo nemorální v závislosti na etickém cítění, podle kterého žijí.

Mezi základní kategorie morálky patří zejména *dobro* a *zlo*, které jsou vzájemnými protiklady. Morálka obsahuje třídění činů a jednání lidí na dobré a zlé, spravedlivé a nespravedlivé, čestné a nečestné. Dobro je obecný pojem, který je odvozen od slova „dobrý“. Je to nejvyšší morální hodnota a protiklad zla. Na dobro se lze dívat ze třech úhlů pohledů, přičemž se tyto pohledy navzájem nevylučují:

- *subjektivní* dobro je to, co těší;
- *objektivní* dobro znamená to, co prospívá;
- *mravní* dobro označuje to, co slouží ke cti.

Zlo je termín, popisující cokoliv, co je špatné, nevhodné, nemorální, škodlivé. Vyjadřuje se tak to, co je absolutně negativní a odporné. Je to protiklad dobra. Pro oblast výchovy a pedagogiky jako vědy je důležité připomenout pojem morálního charakteru. Etiku zajímá morální charakter člověka a jeho charakterové rysy, které ovlivňují jeho jednání, přístup k řešení problémů v každodenním, praktickém životě. Každý člověk je nositelem různých

vlastností. Etiku z nich zajímají především tzv. *morální charakterové vlastnosti*, morální charakter osobnosti člověka. Z hlediska výchovy a také vzdělávání je nutné si uvědomit, že morální charakter člověka je tvořen na jedné straně morálními hodnotami a normami, které jedinec naplňuje ve své činnosti, ale je také formován *volnými vlastnosti* jedince. Ty mu buď umožňují (v případě pevné, silné vůle) aneb naopak neumožňují (v případě slabé vůle) v praktické činnosti realizovat osvojené morální hodnoty a normy.

Důležitou roli hraje i skutečnost, že žádná společnost není tak jednotná, aby tam existoval pouze jeden typ mravů. V každé společnosti existuje *více odlišných mravních hodnot a norem*. V různých sociálních vrstvách a skupinách platí různé mravní hodnoty a normy, což následně vede k mnoha *problémům a konfliktům*. Měnit je nebo odstranit je velmi obtížné až prakticky nemožné. Na druhou stranu není žádná společnost natolik pluralitní a různorodá, aby se nedokázala sjednotit v některých mravních hodnotách a normách. Bez tohoto sjednocení by bylo ohrožené samotné soužití a důstojnost členů společnosti.

Z teoretického hlediska můžeme k etice přistupovat deskriptivně nebo normativně. *Deskriptivní etika* se zaměřuje na popis mravních hodnot a soudů, které uznává společnost. Pouze popisuje, nevyjadřuje se k tomu, zda je to či ono dobré nebo špatné. Jen konstatuje, jaké etické názory a představy existují v různých sociálních skupinách nebo v celé společnosti. Jevy nehodnotí, nevysvětluje, pouze popisuje. Příkladem mohou být názory na polygamii, která je v některých kulturních oblastech akceptovatelná a jinde je odmítána a zavržována. Deskripce staví na tom, že lze popsat, co lidé dělají, ale i to, jakým způsobem svoje jednání zdůvodňují. *Normativní etiku* zajímají normy, kterými se lidé ve svém mravním rozhodování a jednání řídí. Řeší otázky povinností (*deontologické otázky* – co by jedinec měl dělat) a otázky hodnot (*axiologické otázky* – jaké hodnoty má jedinec uznávat). Normativní etika hledá odpovědi na to, zda je něco morálně správné či nikoli. Předmětem zkoumání jsou normy chování, podle kterých lidé rozlišují správné jednání od nesprávného (Švarcová, 2015).

Metaetika se zabývá zkoumáním jazyka, kterým lidé pronášejí etické výroky a morální soudy. Metaetika se označuje také jako *analytická etika* nebo metodologie etiky. Je to odvětví etiky, která zkoumá povahu etických (morálních) pojmů, postojů a soudů, jejich předpoklady. Prověřuje možnosti samotné etiky. Ptá se například: Na základě, čeho lze hovořit o něčem, jako je dobro, morálka či správnost? Normativní etika se ptá: „*Je to správné?*“ A metaetika se ptá: „*Co to znamená, když se řekne, že je něco správné?*“. Metaetika je metavěda, tedy *věda o vědě*. Metaetika se člení na dva směry: *kognitivismus* a *nonkognitivismus*. Nonkognitivismus

předpokládá, že objektivní vědecké poznání v oblasti mravních faktů není možné. Každý etický princip, který je vytvořen, odráží osobní preference, doporučení, přání a zájmy. Kognitivisté naopak říkají, že je možné najít objektivní kritérium (k tomu lze využít matematické důkazy, pozorování nebo experiment) pro určení toho, co je dobré a co špatné (Švarcová, 2015).

Aplikovaná etika řeší konkrétní, praktické otázky, které se týkají etických rozhodnutí. Mezi nejznámější aplikované etiky patří například lékařská etika, etika sexuality a vztahů, bioetika (zajímá se o otázky z oblasti genetiky), právní etika, obchodní etika, etika životního prostředí. V pedagogice je to velmi důležitá, ale často opomíjená etika výchovy. Lze konstatovat, že neexistuje žádná etická teorie, která je „absolutně správná“ a univerzální. Žádná teorie není zatím schopná rozřešit všechny aspekty morální skutečnosti. Důležité je učit se etickému myšlení, což znamená získat schopnost dívat se na různé jevy z více stran. Zde nalézá významné místo právě pedagogická věda.

Podrobněji se dělením etiky zabýval například Brázda (1998). Etiku systematizoval podle cílů, oblastí zájmů nebo předmětových preferencí.

První typ (podle cílů):

- *fundamentální* (obecná) *etika*. Patří sem metaetika, kognitivistické a nonkognitivistické teorie, obecná morální teorie a speciální etika norem, která se ještě dál člení na individuální etiku (povinnosti vůči bližním, vůči sobě, sexualitě, manželství, etické otázky medicíny, ekologie, etické konsekvence techniky, vědy, ekonomie, vztahy k jiným kulturám, etické relace člověk – zvíře);
- *sociální etika* (např. oblast práva, státní správy, politiky, hospodářství, kultury sociální péče).

Druhý typ dělení *podle oblastí zájmu*:

- *empirická etika*;
- *etika transcendentální difference*;
- *analytická etika*;

Třetí typ dělení je typologií vycházející z *analytické tradice*:

- *deskriptivní etika*;
- *preskriptivní etika*;
- *metaetika*.

Mnoho etických teorií může vzniknout tak, že se zaměříme na situace a vztahy, ve kterých se jedinec ocitá během svého života. Dokulil (1999) vymezuje osm takových oblastí a jim odpovídajících tematických okruhů.

- Subjekt vůči sobě samému. Ten se musí vyrovnávat s krajnostmi jako je egoismus a altruismus.
- Dalším vztahem je vztah k druhému člověku, poměr „já –ty“.
- Vztahy v rámci zájmové skupiny (party, kluby, profese, apod.). Ale patří sem také bydlení v určité oblasti, kde se člověk cítí doma, pocíťovaná sexuální příslušnost, generační sounáležitost, etnikum, občan v měřítku celého státu. Vzorem pro tyto vztahy jednotlivých oblastí morálky je rodina. Problémy, které se objevují v této rovině a které člověk musí nějak řešit, zaujímat k nim stanovisko, jsou např. trest smrti, rovnoprávnost mužů a žen, platová rovnost mužů a žen, euthanasie, právo na potrat, užívání drog, rasová nenávisť, svoboda slova ve sdělovacích prostředcích. Právo svobodného vyjádření se na sociálních sítích.
- Mezinárodní, vztahy mezi státy. Patří sem např. „právo“ zastrašovat jiné státy pomocí ekonomických opatření, vojenskou agresí apod. Řeší se otázky typu odpovědnosti za udržitelnost života, znečišťování životního prostředí.
- Mezigenerační vztahy představují další oblast. Jedná se o vztahy v rámci rodiny, komunity, do které patříme. Řadíme sem i vztahy mezi generacemi na obecnější úrovni, v celé populaci. Objevují se otázky např. ohledně vyživovací povinnosti, klonování, genové zásahy, umělé početí, reprodukční medicína, přežití dětí, je-li hlad.
- Vztah člověka k ostatním živočišným druhům a rostlinným druhům, který lze označit jako mezidruhový. Někdy se v této souvislosti objevují otázky zasahování do potravního řetězce, kdy se zabíjí z nutnosti v říši zvířat.
- V širším kontextu pak hovoříme o ekologii v širokém slova smyslu.
- Dalším vztahem, který člověk žije, je vztah k vesmíru, k jeho povaze (vznik, vznik, velký třesk). Hledá se obecně platné a působící dobro, mravnost. Někdo mluví přímo o zázraku, někdo hledá oporu a vysvětlení ve „Stvořiteli, Tvůrci“. Někdo se vztahuje k něčemu neznámému obtížně definovatelnému, co lze označit jako „Něco, co přece musí být“.

Blíže lze k tomuto tématu najít např. v Barrow, 1996 nebo Weinberg, 1996 in Dokulil, 1999.

1.2 Etika jako součást filozofie i běžného života

Etika je historicky nedílnou součástí filozofie. Je to vědní disciplína, která se zabývá tím, co je v lidském jednání z mravního pohledu správné a co je nesprávné. Zabývá se mravním rozhodováním lidí a způsoby, jak svá rozhodnutí zdůvodňují. Etika představuje velmi rozsáhlý obor a zasahuje celkově oblast lidské existence, lidského žití. Uplatňuje se v každodenním životě, včetně profesí, kde se mluví o tzv. *profesní etice*, která představuje soubor pravidel a norem, spjatých s výkonem konkrétního povolání.

Během svého života jsme často vystaveni situacím, kdy musíme přijímat rozhodnutí, ve kterých se odráží náš postoj k etickým normám a hodnotám. Rozlišují se ale *přístupy etické a morální*. K jejich rozlišení může pomoci příklad, který dokresluje konkrétní životní situace, jak ho uvádí autoři knihy *Blízké a vzdálené* (Henriksen & Vetlesen, 2000 in Švarcová, 2015). Stane se, že při nákupu v obchodě vám pokladní vrátí peníze, jako když byste platili pětistovkou, ale vy jste jí dali jenom dvoustovku. Tak ale dostanete tři sta korun navíc.

Z etického hlediska je tento problém jednoduchý: je správné upozornit na chybu a peníze vrátit. Etika tedy odpovídá na otázku, jak bychom měli jednat nebo proč je správné jednat určitým způsobem? Člověk si klade otázku: Co je správné (dobré) a co je chybné (špatné) jednání? Pokud si nejsme jistí odpovědí, je to problém etický. Etické problémy člověk řeší, když nezná jasnou nebo dostačující odpověď.

Pokud nastane situace, kdy dobře víme, co je správné a přesto to nekonáme - když pokladní na chybu neupozorníme a peníze si necháme, pak je to problém morální. Morální problémy jsou vázány na životní praxi a souvisí s každodenním životem. Morální problém se objeví tehdy, pokud známe odpověď na otázku, co je správné a co je špatné, ale nejednáme podle toho. Morální problém vyjadřuje náš vztah k tomu, co jsme poznali jako dobré nebo špatné.

Jedním z témat etiky je tedy *vztah etiky k morálce*. Etika označuje společenskovědní disciplínu, která se zabývá morálními jevy, mezi něž patří morální principy, hodnoty a normy, které se odráží v lidském jednání. Zjednodušeně je etika teorií morálky.

Morálka, na rozdíl třeba od politiky nebo práva není nijak institucionalizována ve společnosti, ale má výrazný vliv na společenský život. Neexistují žádné oficiální instituce, které by ji řídily a kontrolovaly její dodržování. Prostupuje ovšem veškerou lidskou činností jako je

například oblast zmíněné politiky, ekonomiky, ekonomie, profese člověka, volného času, mezilidských vztahů, ekologie.

Morálka by měla bdít nad jakoukoli lidskou činností a aktivitou, včetně myšlení. Každé jednání by mělo obstát před soudem mravnosti. Jednání, ať sleduje jakékoli cíle, musí obstát před soudem mravnosti. Dobro a zlo se propojuje s určitou konkrétní činností. Velmi obtížně je nějak ho kvantifikovat, měřit, vážit. Zlo lze do určité míry uchopit, ale musí se jednat o jeho vyhraněnou podobu. K tomu dochází, pokud je konkrétní přesně definované jednání v rozporu se zákonem.

Morálka bývá charakterizována jako forma společenského vědomí, kterou by ovšem měli disponovat všichni příslušníci určité společnosti. Řadí se sem mravní normy, hodnoty, nepsaná, ale prakticky fungující pravidla jednání a chování, mezilidské vztahy ve společnosti nebo společenské komunitě.

Základním předpokladem, pro to, aby se člověk choval mravně, je nutné, aby požadované hodnoty a normy znal. Ale znalost nestačí, musí je také akceptovat a být přesvědčen o jejich správnosti a používat je, dodržovat v každodenním životě. V psychologii se mluví o jejich *zvnitřnění* (interiorizaci).

Za mravné a ctnostné se vždy považovalo takové jednání, které vedlo k lepšímu životu lidí. Velmi úzce to souvisí s hodnotami, které preferuje společnost v určitém kontextu historickém, kulturním a v určité době. Ke zpochybňování dosavadních hodnot dochází, když se ve společnosti objevují podněty, které vedou ke zpochybnění stávajících hodnot a norem. Například se zdůrazňuje *kolektivismus* a *individualismus* ve svých krajních polohách. Ke zpochybnění hodnot ale může docházet v souvislosti se vznikem nových palčivých otázek, jako jsou v současnosti ekologické otázky, genové inženýrství, informační technologie, umělá inteligence. Podobná krize se objeví, pokud jsou normy nedostatečně stanoveny. Jak takové problémy řešit? Uplatňuje se diskuse, která musí ale být věcná a musí se opírat o přesvědčivé argumenty, authority, které normy stanoví a rozhodují, které normy jsou nakonec akceptovány.

Co člověka vede k tomu, aby dodržoval mravní normy, aby se dle nich choval a podle nich jednal? Většina se ohlíží na *společenské (veřejné) mínění*, dalším „garantem, ručitelem“ je *svědomí* (superego), to kontroluje a na člověka „dohlíží“ zevnitř. Pokud se případně dopustí jednání, které je v rozporu se svědomím, objeví se výčitky svědomí. Třetím garantem může být nějaká vyšší síla, nějaká *absolutní autorita*. Pro někoho je to bůh a jeho přesvědčení, že víra v boha ho uchrání od konání zla.

Mravní norma je velmi úzce spojena s hodnotami. Z pohledu filozofie je možné považovat za hodnotu to, co dává světu smysl, co umožňuje člověku základní (hodnotovou) orientaci ve světě. Hodnotami v rámci filozofie se zabývá samostatná dříve charakterizovaná disciplína – *axiologie*. To, jak člověk na hodnoty během života „naráží“, jak je poznává, jak se s nimi konfrontuje a jak je interiorizuje (zvnitřňuje), se prolíná s vývojem jeho osobnosti, a to především s jeho mravní složkou.

Osobnost se vyvíjí po stránce fyzické, psychické, a také po stránce mravní. Prochází jednotlivými fázemi, které jsou ovlivněny vrozenými dispozicemi, okolními, sociálními vlivy a výchovou. Vše, člověk potkává během života, má na něj nějaký vliv. Něco zapůsobí velmi silně, něco jiné nechá „bez povšimnutí“. Vše, co působí se „láme, filtruje“ přes vnitřní nastavení každého z nás. Existují koncepce, které staví na tom, že jedinec je výsledkem působení vnějších vlivů (např. behaviorismus), jiné zastávají názor, že pro rozvoj osobnosti jsou zásadní vnitřní pohnutky, vnitřní motivace a vůle (např. humanistická psychologie).

Nejsilněji vlivy z okolí ovlivňují osobnost člověk v dětství. Jsou i zastánci názoru, že předpoklady pro morální jednání jsou člověku vrozené. Například Haas (1998, s. 15-16 in Švarcová, 2015, s. 20) ve svém díle *Morální inteligence* píše: „*Lidé se obvykle dívají na morálku jako na něco, co je v rozporu s našimi vrozenými sklony. Řada případů ovšem dokazuje, že do nás morální chování vrůstá. Evolucí přešly sklony k morálnímu jednání do našeho genetického vybavení. Jinými slovy, morální jednání není nutně závislé na strachu z trestu nebo na očekávání odměny, (ať už na tomto nebo onom světě). Pozorování velice malých dětí ukazuje, že morální jednání není něčím, co by vyžadovalo potlačení přirozených potřeb a tužeb. Badatelé nashromáždili velké množství příkladů nezištného přátelství, soucitu a snahy pomoci. Jak se zdá, prožívat smutek jiného je vrozená základní schopnost, která je dána všem. Psychologové pozorovali citlivost na smutek jiných již u novorozenců“.*

Každý vztah, do kterého člověk vstupuje, má i rovinu morální, to znamená, že ho lze hodnotit z morálního hlediska. Velmi často se takto hodnotí především interpersonální vztahy, které mají několik rovin, mají obsah, zasahují do nich okolní vlivy a především osobnostní nastavení samotných jedinců. Vztahy jsou výrazně zatíženy vedle *racionality* také *emocionalitou*. Emoce se podílí na vztazích velmi silně, ačkoli si to často člověk ani neuvědomuje. Racionalitu lze posilovat znalostmi, emoce se ovšem ovlivní obtížněji. Snažíme se o to prostřednictvím *výchovy a příkladem* apod. Vždy je ale nutné počítat s výraznými individuálními a situačními vlivy. Nelze vytvářet jednu „šablonu“, která bude akceptována

všemi. Z tohoto předpokladu vychází jednotlivé etické koncepce. Některé hovoří o člověku jako o tvoru „situačním“, který volí své jednání podle situace, ve které se nachází. Snaží se, aby toto konkrétní jednání bylo pro něj efektivní, výhodné. Jiné koncepce staví na tom, že se u člověka během ontogenetického vývoje tvoří stálejší psychické útvary – mravní vlastnosti, které pak spoluurčují obsah a zaměření mravního konání. Jiné behavioristické pojetí staví na představě, že během individuálního vývoje si jedinec buduje určité algoritmy chování, podle kterých se řídí.

Člověka formuje během jeho vývoje výchova, která představuje záměrné působení na osobnost člověka. Cílem je vytvářet pozitivní změny ve vývoji osobnosti. Vedle výchovy je třeba počítat i s okolním prostředím, ve kterém se jedinec pohybuje a tyto faktory působí spontánně. Výchova má postupně přecházet v souladu s vyspíváním a zráním do sebevýchovy. Těmto zákonitostem podléhá i rozvoj mravního povědomí a formuje se tak charakter.

Vývojem této oblasti se zabývali i v minulosti jak pedagogové, tak psychologové. Mezi ty nejnámější patří např. *Jean Piaget* (1896–1980) švýcarský filozof, přírodní vědec a především vývojový psycholog. Zabýval se studiem dětského myšlení a *teorií kognitivního vývoje*. Na základě empirického zkoumání chtěl vysvětlit, jak se v dětství vytvářejí základní struktury a předpoklady poznávání. Dalším významnou osobností je *Lawrence Kohlberg* (1927–1987) významný americký psycholog, který se zabýval morálním vývojem osobnosti. Vycházel z toho, že morální vývoj probíhá podobně jako poznávací (kognitivní) vývoj.

Každý jedinec prochází těmito stádii individuálním tempem, je třeba také připomenout, že ne všichni dosáhnou ve vývoji morálky nejvyšších stupňů. Někdo ustrne na nižších stupních. Je velmi obtížné přesně určit, jak se na tomto vývoji podílí výchova a co vzniká působením okolního prostředí, co je výsledkem nápodoby nebo reakcí na sociální okolí, prostředí. To, zda se člověk chová mravně, lze zjistit, až bude vystaven situaci, kdy má možnost volit, kdy si může vybrat, jak bude reagovat. Pak zvažuje, co chce, co může a co nesmí.

Do výchovy z pohledu mravnosti se promítá i styl výchovy. *Autoritativní* (autokratický) si vynucuje naprostou poslušnost, je nutné se podřídit za všech okolností. Uplatňují se především zákazy, příkazy, tresty. Vychovávaný se tak nemusí nijak rozhodovat, stačí se podřídit. Ovšem taková výchova nevede k samostatnému myšlení, k samostatnému úsudku a potlačuje se svobodná vůle. *Liberální* výchova naopak ctí volnost vychovávaného, neomezuje jeho aktivity, ale neomezuje ani jeho nevhodné chování. Někdy se takový vychovatel hájí tím, že ctí spontaneitu, ale i spontaneita může být v určitých situacích nevhodná a dokonce

nebezpečná. Neexistuje kontrola, nejsou stanovena pravidla a nároky. Výchova se ponechává z velké části „na vychovávaném“. Ovšem dítě není schopno takovou výchovu zvládat a ocitá se v komplikovaných situacích, kdy se chová nevhodně. Na jeho obhajobu lze říci, že ono ani neví, co to znamená chovat se správně. Nikdo mu to neukázal, nikdo mu nebyl příkladem. Navíc vychovatel převážně jen odměňuje, a naopak odmítá trestání. Výsledkem je, že dítě nemá hranice a dělá vše tak, jak mu to vyhovuje, jak je to pro něj příjemné a později výhodné. Postupně naráží na pravidla vyžadovaná společností a výsledkem může být nejen morální, ale právní postih. *Demokratický* styl výchovy je hodnocen jako vyvážený a nejlepší z hlediska přípravy na samostatný život. Respektuje individualitu dítěte, potřeby i zájmy. Příkazy a tresty sice nejsou vyloučeny, ale jsou používány méně a vždy až po zvážení konkrétních okolností (věk, mentální vyspělost dítěte a podobně). Důležitá je ze strany vychovatele přiměřená kontrola toho, co je jasně stanoveno. Jinak jsou takové požadavky postupně ignorovány a opět u dítěte vzniká zmatek. Základem je, že vychovatel je příkladem. Tímto přístupem je dítě vedeno k samostatnosti, odpovědnosti a rozvíjí se u něj schopnost empatie a postupně se formuje svědomí. Dítě je svobodné, ale uvědomuje si, že svoboda není bezmezná a je nutné brát ohled i na druhé (více srov. Čáp, 1993).

2. STRUČNÝ PŘEHLED VÝVOJE EVROPSKÉHO MYŠLENÍ O ETICE

Dějiny evropské etiky bývají jednotlivými autory popisovány zpravidla chronologicky, od období antiky po současnost, nebo jako přehled myšlenkových proudů v etice. V textu se seznámíme s dějinami evropského etického myšlení a se základními tezemi, osobnostmi a jejich myšlenkami. Smyslem následujícího historického přehledu není podat vyčerpávající informace o životě a dílech jednotlivých autorů, ale poukázat na jejich hlavní myšlenky, které ovlivnily vývoj etického myšlení v Evropě. V níže uvedeném textu jsou popsány základní rysy ve vývoji evropského etického myšlení v době antiky, středověku a novověku, které umožňují zamyšlení nad pojetím etiky v dílech vybraných filozofů v kontextu dané historické epochy.

Úvahy a otázky o svých potřebách, právech, ale také o chování vůči ostatním i k sobě samým si lidé pravděpodobně kladli od nepaměti. Ptali se, jakými mají být, jak se mají chovat, aby přežili a později, aby žili spokojený život. Pravděpodobně tyto otázky nevnímali jako součásti nějaké vědy, nějakého uceleného systému. Později však pocítili, že by bylo dobré tento poznávací proces nějak vymezit a systematizovat. Etika se postupně vyvíjela, utvářely se různá pojetí, koncepce. V dalším textu jsou vybrány také nejznámější a inspirativní myšlenky pro pedagogiku resp. procesy spojené s výchovou a vzděláváním.

2.1 Antická etika

Do přemýšlení lidí nám pomáhají nahlédnout nejrůznější *artefakty*, jako jsou sošky, nástroje, hroby, svatyně, později dochované písně, pověsti, kresby písemné památky. V nich lze nacházet to, čeho si lidé cenili, čeho se báli, co udržovalo a regulovalo soužití v komunitě. Například bohové jsou vzorem určitých vlastností, které se cení a které představují určitou dokonalost, ke které by se měli také ostatní vztahovat a o kterou by měli usilovat.

Nejstarší názory na to, co je dobro nebo zlo, jsou u různých národů rozdílné. Např. Bláha (1991) uvádí, že se v nich často odráží zvláštní povaha určitého národa. Například staří Řekové byli typičtí jasným myšlením, které je obráceno k tomuto světu. V posmrtný život sice věřili, ale nezdál se jim být nijak rovnocenným s životem pozemským. Všechny vlastnosti, které mohly život na tomto světě udělat lepším a krásnějším, považovali za mravné a označovali je jako *ctnosti*. Například Homér vyzvedával u svých hrdinů sílu, odvahu, statečnost, věrnost,

výmluvnost, chytrost, nepoddajnost, hrdost, ale také lest a chytráctví. S tím bychom dnes asi nesouhlasili, protože se to v současnosti považuje spíše za něco záporného a nežádoucího. Naproti tomu například v Indii se preferovala *nirvána*, ke které lidé směřovali. Znamená ponoření se do sebe, odvrácení se od běžných každodenních starostí a dějů. To, co poskytoval běžný život, realita, nebylo tak důležité, dokonce se to jevilo jako nicotné a bezcenné.

K pochopení vývoje filozofických názorů a teorií je nutné poznat i politické a s tím úzce související i geografické uspořádání. Peršané, kteří ovládli řecké osady v Malé Asii, vyprovokovali mohutný odpor řeckých měst 499 př. n. l. Nakonec povstání potlačili, a dokonce potrestali města z vlastního Řecka, především Athény a oblast Eritrei za pomoc, kterou poskytly osadám. Navíc se tato aktivita stala pro Peršany záminkou k útoku na Řecko. A začaly neblaze proslulé řecko-perské války. Nejen že se snažili ovládnout oblast geograficky, ale přináší i své vidění světa, své názory. Vypořádali se s otázkami dobra a zla, s otázkami, jak se mají lidé chovat, co má bdít nad jejich jednáním, pomocí představy dvou říší. Jedna představuje dobro a spojuje se světlem, a druhá znamená zlo a spojuje se s tmou. Obě říše spolu stále bojují, až konečně zvítězí dobro a úkolem člověka je napomáhat vítězství dobra.

Pro židy v tomto období je důležitá jednota a soužití ve státě. Životem po smrti se příliš nezaobírají. Respektuje se majetek jiných, ctí se život bližních, rodinné svazky jsou posvátné, nepříteli v nouzi se má pomáhat. Pro srovnání: Řekům je hodnota ctnosti samozřejmá, ctnosti jsou dovednosti, které člověku prospívají. Ovšem židovské ctnosti jsou přikazovány jako povinnosti, které je nutné dodržovat, jsou stanoveny Bohem. Boha člověk miluje a z této lásky vyplývají i zmíněné ctnosti. Židovský národ plní povinnosti z lásky k Bohu. Lidé si stále v historii kladli otázky dobra, zla. Lze konstatovat, že vědecké uchopení, zpracování etických otázek začíná u Řeků. I zde ovšem neexistovala všeobecná shoda a objevovaly se různé skupiny, se svými teoriemi.

Označení *Sofisté* používáme pro starořecké učitele a filosofy, kteří působili v 5. a 4. století př. n. l. Pojmenování vychází z řeckého *sofos* (moudrý) a *sofistai* (učitelé moudrosti). Jejich hlavní činností bylo obcházet města a profesionálně vyučovat různým vědám (např. počtářství, astronomie, geometrie, hudba a zejména rétorika). Sofisté přišli na to, že i v mravních otázkách jeden věřil v opak toho, co druhý považoval za pravdu. Navíc se začala otrásat stará víra v bohy. Postupně odhalovali, že když každý si věří v nějakou jinou pravdu v otázkách mravnosti. Pak ovšem není možné poznat, co je pravda, co dobro. Je vyloučeno, aby to objasnila nějaká věda

(věda jako poznání pravdy). Proto není ani potřeba etiky jako vědy. Všechny zákony a obyčeje vznikly na základě výmyslu, násilí nebo klamu. Chytrý člověk si naopak dokáže obhájit, co je mravné, správné: postupně padají hranice a dochází k úpadku starých mravů. Toto období bývá označováno jako etický *skepticismus* (pochybování o oprávněnosti etiky). Postupně se ale ukazovalo, že lidem toto konstatování nestačí. Tak, jak se obrací lidské poznání od bohů k člověku, sílí i touha nějakého ukotvení. Postupně vstupují na scénu další myslitelé.

Například od sofistů, kteří učili, že není žádného objektivního poznání, přichází se svými novými myšlenkami *Sokrates* (469 nebo 470–399 př. n. l.). Ukázal, že pravdivé poznání je možné, přičemž prostředkem pravdivého poznání je *logický pojem*, logické uvažování. Měl za to, že je možné přesně poznat, co je dobré a co zlé, a to je platné pro všechny. Pravdivé poznání je tedy možné i v oblasti etiky. Sokrates deklaruje, že co je mravně dobré, je také prospěšné, účelné. Ctnost je dovednost. Ctnostně jednat znamená prozíravě, rozvážně jednat, poslouchat rozum, být obezřetným, a tak rozpoznávat, co je pro člověka nejvýhodnější. Ten, kdo ví, co mu nejlépe poslouží, tak to samozřejmě vykoná. Vědění je tedy ctností a ctnosti se dá naučit.

Sokrates si uvědomoval, že pro mravní soudy musí existovat pevné normy, univerzálně platné pojmy a věřil, že je možné je najít. K poznání se snažil dopracovat nejen pozorováním druhých, ale i pozorování sebe sama. Dokonce se domnívá, že život bez sebepoznání je bezcenný. Člověk se může řídit názorem, sám si může a má dávat zákony pro své chtění a jednání. Poznání a ctnost jsou jedno a totéž. Poznání přitom není cestou ke ctnosti, ale samo znamená ctnost. Nikdy se učení, teorie a praxe nekryly tak důkladně jako u Sokrata. Myšlenky Sokrata bohužel známe jen zprostředkovaně. Hlavním pramenem informací jsou spisy dvou jeho žáků – *Xenofóna* (asi kolem 428–354 př. n. l., nebo 444/1–354 př. n. l.) a *Platóna* (*Obrana Sókratova*, *Kritón*, *Faidón*, *Symposion*, *Theaitétos*, *Parmenidés*), informace můžeme najít také v díle Platónova žáka *Aristotela*.

Na Sokrata navazovalo mnoho jeho pokračovatelů žáků. Nejznámějším je už zmíněný *Platón* (427–347 př. n. l.). Ten nachází v lidské duši tři základní síly: rozum, mysl a žádost, ze kterých pak odvozuje čtyři základní ctnosti: všeobecná ctnost spravedlnosti, ctnost moudrosti, a ctnosti statečnosti a uměřenosti. Platón přichází s představou ideálního státu, ve kterém vládnou jen nejmoudřejší, jen filozofové, statečně je hájí vojáci a hmotné potřeby obstarávají rolníci a řemeslníci. Platón nové ukazuje víru v onen svět, o kterou se později opírá křesťanství. Z onoho světa duše pochází a do něj se také navrácí. Pro správné poznání předpokládal existenci druhého, *duchovního světa*, kde existují *ideje*, přitom nejvýše stojí idea dobra. Svět podle idejí

je podle Platóna pravdivější, cennější a je věčný. Naproti tomu svět pozemských jevů je pomíjivý a klamný. Člověk přináleží k oběma světům, jeho tělo je částí pozemského světa, jeho duše ale pochází ze světa idejí. Platón došel k poznání, že lidská duše, lidský duch je cennější než lidské tělo.

Na tento názor navazuje ve své koncepci *Aristoteles* (384-322 př. n. l.), ale neztotožnil se s učením o světě idejí. Aristoteles více sází na *pozorování přírody*. Člověk má podle něho tělesné a *nižší duševní síly (pudy)*. Ty jsou společné se zvířaty. Navíc ale vládne *vyššími duševními silami*, jako je myšlení a poznávání a ty jsou jeho předností. Být dobrým znamená, že člověk je schopný k dílu, a tak přispívat k dosažení *blaženosti (eudaimonia)*. Vědění a poznání jsou nejvyššími ctnostmi. Zároveň ale upozorňuje, že je nutné zachovávat správný střed v životě. Pak teprve je člověk ctnostným. Například správným je střed mezi šílenou smělostí a zbabělostí, podobně jako štedrost je správným středem mezi marnotratností a lakotností.

Po Aristotelovi se objevují na scéně dvě nové školy: *stoikové* a *epikurejci*. I ti, podobně jako ostatní zastánci jednotlivých řeckých koncepcí, považují za ctnost jednání, které vede k blaženosti. K blaženosti má stačit moudrost, vnější statky mají nepatrnou cenu, moudrý se jich může zříci. Mezi jména, která bychom zařadili do této etapy, určitě patří *Seneca* (4-65), *Marcus Aurelius* (125-180). Stoikové, Epikurejci i Aristoteles se obrací k pozemskému světu, na rozdíl od Platóna, který odkazoval na nadpozemský svět. K Platonovi se odkazují *novoplatonikové*, kteří se snaží vyzdvihnout a připomenout myšlenky o druhém, duchovním, posvátném světě.

2.2 Etika ve středověku

V souvislosti s politickými změnami, se změnami ve společnosti se objevuje *křesťanství* (1. století našeho letopočtu), které přichází s novými názory, ale oživuje i některé myšlenky z minulosti (Platón). Přichází i nový pohled na „staré“ etické problémy, kdy se lidé ptají, co je správné, co mohou, co mají dělat a co ne. Křesťanství vzniklo z antického judaismu na území Palestiny, kde působil *Ježíš*. Jeho činnost, působení, počátky a základy křesťanství zachycuje *Nový zákon*. Ten společně s židovským Starým zákonem tvoří bibli, základní posvátnou knihu křesťanství.

Křesťanské myšlenky v popisovaném období jsou v mnoha ohledech zcela nové a jiné a dopadají na každodenní, běžný, praktický život. Řekové upřednostňovali rozum, křesťané mění rozum za naprostou *poslušnost, víru*. Řekové oceňovali statečnost a silnou vůli, křesťané naopak opouští boj a upřednostňují trpělivé snášení osudu a to považují za ctnost. Podobně se má oplácet zlo dobrotou, milovat nepřítele, snášet bezpráví, ale nedopouštět se ho. Nejvyšší ctností je zvládnout odolat svodům a požitekům. Řek miluje čest, pravý křesťan *pokoru*. Zkouškou pravé křesťanské dokonalosti je čistota, přemáhání nejsilnější působícího pudu, pudu pohlavního. Křesťan ví, že pozemský život není tím pravým životem, proto je klidný a na tomto světě se ničeho nebojí a také v nic nedoufá.

Mezi nejznámějšími tvůrci středověkého křesťanství patří např. *svatý Augustin* (354-430). Řeší se především poměr Boha k světu a protiklad mezi *svatostí a hříchem*. Přichází pomalu doba *scholastiky*, kdy se filozofie odděluje od teologie a je považována za zvláštní vědní obor. Ovšem až do konce středověku zůstává podřízena *náboženství*. Klíčovou se stává otázka hříchu. Jeho příčiny jsou spatřovány v tom, že božské vedení k dobru bylo narušeno vůlí a prvním, kdo dobrovolně zhřešil, byl Adam. Za jeho vzepření božské vůli musí člověk nést následky i celé jeho pokolení. Všichni lidé musí pykat a jedině Kristus přináší lidem vykoupení. Další významnou a známou osobností je *Tomáš Akvinský* (1225-1274), vychází hodně z Aristotela. Nejvyšší blaženost spatřuje ve vědění, které je ale především *věděním o Bohu*.

Antická etika stavěla na předpokladu, že mravnost je dostupná člověku a je vnímána především jako jev osobnosti, jako její charakteristika, složka. Středověk vysvětluje mravnost jako něco obtížně dosažitelného, něco, co je formulováno v *božích příkazech*. Se vznikem *kapitalismu* (přibližně od 14. století) jako s novým společenským systémem se etika dostává do politiky, práva, metodologie. Společnost už nevystačí se starými koncepcemi a nové jevy je nutné nově vysvětlovat a interpretovat. Středověký pohled je příliš omezený a má mnohé limity.

Renesance je vázána především na počátek 14. století a Itálii. Postupně se rozšiřuje i do dalších zemí. Jde o mohutné kulturní a společenské hnutí, které ovlivnilo literaturu, umění, vědu, filosofii. Snaží se o nastolení nové světské kultury, která měla nahradit starší *feudální* kulturu, která se opírala o církev. Hnutí se obracelo k římské antice. Renesance je spojena s mnoha významnými osobnostmi, kterými byli např. *Dante Alighieri* (1265-1321), autor rozsáhlé básně *Božská komedie*, *Francois Villon* (1429/1431-1463), *Francois Rabelais* (1494/1483-1553), *Miguel de Cervantes Saavedra* (1547-1616), *Lope de Vega* (1562-1635), *William Shakespeare* (1564-1616). V souvislosti s renesancí je třeba zmínit také *humanismus*

(z lat. *Humanus* = lidský). Humanismus znamená nový ideál vzdělání. Středověké vzdělání mířilo především k poznání boha. Humanisté ale chtěli poznávat především člověka. Zdůrazňuje se krása duše i těla a harmonie s tvořivostí. V oblasti morálky se preferuje *individualismus*, přijímání tělesnosti, včetně požitků, které s ní souvisí. Askeze, sebeobětování se stává minulostí, vládne kult rozkoše a užitku. Slast je dána člověku přírodou, proč jinak by ho obdařila smyslovými orgány?

2.3 Etika v novověku

Společnost se dále vyvíjela, lidé se pořád ptali na otázky spojené s morálkou a zajímala je oprávněnost morálky. Jako reakce na tuto situaci se začínaly objevovat opět nové koncepce a s nimi spojené nové osobnosti, více k tomuto tématu srov. např. Bláha (1991). Jedním z nich byl filozof *René Descartes* (1596-1650), francouzský filozof, matematik, fyzik, patřící k významným postavám novověkého racionalismu. René Descartes, *Giordano Bruno* (1548-1600) a *Galileo Galilei* (1564-1642) zaplatili za své názory i ve svých životech velmi krutě. Náboženský podklad, na kterém stavěla středověká etika, už nemohla hledat opory pouze ve víře, ke slovu se dostávalo samostatné, rozumové zdůvodnění morálky. Neznamenalo to ale vyloučení povinnosti jako základního atributu. Když se vyloučí povinnost, popře se veškerá morálka. Ovšem povinnost se chce opírat o rozumové důvody. Pátrá se po *rozumových zdůvodněních morálky*, což je společné všem následujícím systémům. První směr je reprezentován například Angličanem *Thomasem Hobbesem* (1588-1679). Ten přichází s myšlenkou, že svět je takový, jak se nám jeví. Bývá označován jako *empirický*. Jeho dílo *Leviathan* (1651) tvoří základ pro většinu západní politické filozofie z hlediska *teorie společenské smlouvy*. Hobbes propagoval myšlenky absolutismu. Přispěl i k rozvoji evropského *liberálního myšlení*. Nastoluje otázky související s právy jednotlivce, přirozené rovnosti všech lidí. Domnívá se, že všechny legitimní politické moci musí mít „zástupce“ na základě souhlasu společnosti. Liberální výklad práva ponechává lidem volnost a umožňuje jim dělat to, co není zákonem vyloženě zapovězeno. Hobbsův zájem byl velmi široký, věnoval se rozvoji mnoha oborů (historie, geometrie, fyzika, teologie, etika, překladatelství, obecná filozofie a filozofie politických věd). Dodnes je inspirativní jeho popis lidské přirozenosti, který patří do teorií v oblasti filozofické antropologie. A především se stal jedním z hlavních zakladatelů *materialismu* ve filozofii.

Druhý směr – *metafyzický* – je spojován se jménem Holanďana *Barucha Spinozy* (1632-1677). Oba směry se při odůvodňování morálky neodvolávají na nějakou autoritu, např. náboženství. Naopak vychází jen z takových argumentů, které pramení z rozumu člověka a mohou být prověřeny každým správně přemýšlejícím jedincem. Na stanovení morálky má vliv i poznání citů a pudů člověka, které byly dány člověku přírodou.

Na oba zmíněné etické směry později navazují další vznikající filozofické školy. Hobbsova etika založená na zkušenosti (empirie) inspirovala osvícence. *Osvícenství* se objevilo jako filozofický směr v 17. až 18. století. Znamenalo převrat ve vývoji evropského myšlení. Odmítá barokní religiozitu. Zdůrazňuje vlastní prostředky a možnosti člověka jeho racionalismus, logiku a humanismus. Jeho myšlenky znamenají základ i k dnešním konceptům občanské svobody, rovnosti, demokracie, pokroku a také lidských práv.

Mezi další významné osobnosti evropského filozofického myšlení určitě patří *John Locke* (1632-1704). Ten si všiml, že člověk mravně jedná nejen z bázně před státní mocí, ale je výrazně ovlivněn náboženskou vírou v posmrtnou odplatu. Výrazně působí i obecný společenský tlak, obecné mínění. Anglický filozof *David Hume* (1711-1776), známý jako kritik empirismu, se pokoušel odůvodnit morálku zkoumáním *přirozených lidských citů*. Mravní hodnocení nebo odsuzování pramení z přirozených, každému člověku vlastních instinktů. Takovým přirozeným citem je, že člověk spolucítí i cizí blaho i bolest, ale v zeslabené formě. Takže jedinec neschvacuje nebo neodsuzuje pouze taková jednání, které jemu samému prospívá nebo škodí, ale i taková jednání, která jiným lidem jsou prospěšná nebo škodlivá. Takto jsou lidé pobízeni mravně jednat, protože každý si samozřejmě přeje, aby jeho jednání schvalovali ostatní, ale i on sám.

K oživení antických myšlenek ve Francii přispěli i *Charles Louis Montesquieu* (1689-1755) a *Voltaire*, vlastním jménem *François Marie Arouet* (1694-1778). Morálku vnímali jako nezávislou na náboženství a pramenící především z rozumu, z rozumových úvah. Ohlas nachází tyto myšlenky i u propagátorů změn v podobě *Velké revoluce*. Označujeme tak období francouzských dějin cca v letech 1789-1799. Bylo to bouřlivé období politických změn, které se neobešlo bez krutostí. Začíná zhruba svoláním generálních stavů králem Ludvíkem XVI. a končí uchopením moci Napoleonem Bonapartem. Absolutní monarchie byla nahrazena „vládou lidu“ a republikánstvím. Obecně je období vnímáno jako zásadní zlom dosavadních evropských dějin. Ke slovu přichází občanství a lid, které znamená hlavní politickou sílu. Odchází *absolutismus*. Osvícenské myšlenky v Německu jsou spojovány s *Gottfriedem*

Wilhelmem von Leibnizem (1646-1716). Stejně jako Baruch Spinoza (1632-1677) tvoří etický systém na metafyzickém základě. Láska k Bohu, poskytuje nejvyšší blaženost, ovšem i u něho se objevuje na náboženství nezávislý rozumový princip mravního hodnocení. Každému člověku je vlastní přirozené úsilí po zdokonalování sebe sama.

Společným rysem osvícenské doby je upřednostňování vzdělání proti pověrám a předsudkům. Zdůrazňuje se, že ve všech otázkách, včetně etiky, má rozhodovat rozum, nezávislé myšlení. První, kdo s takovým názorem začíná nesouhlasit je *Jean-Jacques Rousseau* (1712-1778). Rozvoj kultury, podle jeho názoru, lidstvu spíše škodí. Tím, že vyhrotila rozdíly mezi bohatým a chudým, způsobila na jedné straně nesmyslné štvání se za majetkem, a na druhé straně velkou bídu. Před kulturním rozvojem byli lidé v přírodním stavu, a tak byli spokojení a také dobří.

Ještě výrazněji proti osvícenství vystupuje se svými myšlenkami německý filozof *Immanuel Kant* (1724-1804). Především se staví proti dosavadním názorům, že mravné a nemravné je to, co je užitečné a škodlivé. Co člověku prospívá, to se sice může nazvat praktickým a chytrým, ale ne mravným. Mravným je jen ten, kdo nedělá vždy pouze to, co chce, ale dělá to, co je jeho povinnost. Povinnost je něco, co se dělá, protože je to povinnost a je předepsáno mravním zákonem. Motivací je tedy úcta před mravním zákonem. Tento zákon si stanovuje sám lidský rozum a není vnucován někým zvenčí (Bůh, příroda). Musí platit pro všechny, musí být obecně platný. Jeho základem a podstatou je požadavek jednat vždy tak, aby i všichni ostatní mohli jednat podle stejných zásad. To je onen známý *Kantův kategorický imperativ*.

Mezi nástupce Kanta lze považovat *Johanna Gottlieba Fichta* (1762-1814), *Friedricha Wilhelma Josepha von Schellinga* (1775-1854), *George Wilhelma Friedricha Hegela* (1770-1831), *Johanna Friedricha Herbarta* (1776-1841). Myšlení doby ovlivnil také *Artur Schopenhauer* (1788-1860), který se více ve své etice odvolával na pozorování skutečného života. Někdy bývá označován za hlasatele pesimistické životní moudrosti. Domnívá se, že celý náš život se skládá z velké části z viny a bolesti, přináší jen utrpení, žal a jen málokdy radosti a už vůbec žádné štěstí. Pak se lze ptát, proč takový život neukončit. Na to odpovídá Schopenhauer, že jediným důvodem je naše silná vůle k životu, která nás k životu pudí, přestože je svět bídný.

Filozofické úvahy o etice pokračovaly i nadále a pokračují i dnes. Nevznikají už ale nějaké velké převratné systémy, které by naprosto měnily dosavadní koncepce. Je zajímavé, že na poli přírodních věd se objevují nové, zásadní objevy, a ve filozofii se spíše jedná o obhajování a potvrzování dosavadních koncepcí. Ovšem je třeba si všimnout, že vývoj etiky odráží i vědecké bádání, využívá se i nových přírodovědných objevů a názorů. Například na scénu vstupuje myšlenka vývoje, *evolucionismu*, která se opírá o myšlenky *Charlese Darwina* (1809-1882). Se svými názory se začíná prosazovat vědecké pozorování lidského duševního života, tedy psychologické hledisko a také sociální faktory, které byly dosud opomíjeny.

Dosud jsou v etice zřetelné dva velké směry – *metafyzický* a *empirický*. Právě pod vlivem objevů na poli vědy posiluje empirická etika, která chce odvodit etické zásady z pozorování lidského života. Přírodovědné pokroky přispívají k rozšiřování materialistického světového názoru, který popírá každý jiný svět kromě toho, který je člověku dán ze zkušenosti. Přestože má tento směr mnohá pozitiva, stále více se naráží na jeho limity, protože nemůže zodpovědět například otázky související s mravností. Stále se objevují nová pojetí, myšlenky, jak uchopit mravnost, morálku, etiku.

Jedním z druhů empirické etiky je *utilitarismus*, morálka prospěšnosti. Je spojována s Angličanem *Johnem Stuartem Millem* (1806-1873). Podle jeho názoru je mravně dobrým všechno to, co přispívá ke štěstí člověka. Ukazuje také, že v nás působí zcela nevědomě vedle přirozeného soucitu, který člověk cítí při bolesti nebo při cizí radosti, celý soubor jiných zkušeností. Ty člověka vedou k poznání, že mravní chování všech je pro celek prospěšné. K tomu přispívá sympatie, pocit bázně před odsouzením ostatními, ale také snaha o získání si úcty k sobě samému. Mill zdůrazňuje sociální povahu mravního citu. Člověk se rodí do organizované společnosti, podílí se na společné práci, zájmech, cílech, a tak postupně upřednostňuje společné sociální cíle.

Podobně sociální aspekt zdůrazňuje německý filozof *Wilhelm Maximilian Wundt* (1832-1920). Domnívá se, že přestože si člověk myslí, že jedná podle své vlastní vůle, ovlivňují ho především společenské celky. Nejsprávnějším mravním měřítkem je přispění jednotlivce nebo celého národa k celkovému rozvoji lidstva. Sociální vlivy zdůrazňuje i *pozitivismus*. Jeho zakladatelem je Francouz *Auguste Comte* (1798-1857), který se podílel i na vzniku nové moderní vědy – *sociologie*, která je učením o vývojových zákonech a o vztazích v lidské společnosti.

Sociální hledisko našlo uplatnění i ve vznikajícím *socialismu*, jedná se o společensko-hospodářský světový názor. Přestože ho nelze beze zbytku označit za etický systém nebo etický směr, hraje v myšlení svých představitelů podobnou úlohu jako etický systém. Je třeba připomenout, že myšlenky podobné se socialismem nacházíme už u Platóna, jednotlivých židovských proroků, v prvotním křesťanství. Myšlenky se ožívují ale i později. Například *Tommaso Campanella* (1568-1639) podává svoji představu fungujícího společenství v knize *Sluneční stát*, podobně jako *Thomas Moore* (1779-1852) v *Utopii*. Socialistické myšlenky jsou spojovány především s Karlem Marxem (1818-1883), který bývá označován za zakladatele moderního socialismu, tzv. vědeckého socialismu. Podstatou je, že hospodářský vývoj má své vlastní zákony, které se zákonitě uplatňují s nutností, stejně jako přírodní zákony. Marx říká, že nejen společenský, ale prakticky všechn duchovní a kulturní vývoj lidstva, včetně vývoje etiky je závislý na hospodářských poměrech a dá se pochopit pouze na jejich základě. Etika každého národa v konkrétní době závisí na tom, jaký hospodářský systém a jaký hospodářský stupeň v národě existuje. Socialistické myšlenky ovlivňovaly nejen praktický a politický život, ale i uvažování lidí v oblasti etiky. V socialismu existují dva eticky zaměřené principy, které se objevují i u nesocialistů. Prvním principem je, že blaho jednotlivce se musí podřídit blahu celku a druhý, že většina národa je ovládána a má být nadvlády zbavena a že národ si má vládnout sám. Oba principy, přičemž ten druhý známe pod označením demokratický, jsou později napadány a odmítány jinými směry.

Naopak *individualismus* staví na první místo blaho, prospěch jednotlivce. Například *Friedrich Wilhelm Nietzsche* (1844-1900) je pro zotročení a potlačení mas, protože masa nemá žádný smysl pro pochopení něčeho vyššího. Plný rozvoj osobnosti je dosažitelný jen pro několik vyvolených a šlechtných jednotlivců, pokud si udrží širokou masu v podřízeném postavení. Odraz individualismu nacházíme u *anarchismu*, který se staví spíše proti socialistickým myšlenkám. Základem je vzepřít se každému tlaku, donucení, přestože je vymáháno vládou. Anarchista říká, že socialismus se chce zbavit hospodářské a politické nadvlády, ale pouze pro to, aby vytvořil ještě nebezpečnější vládu, kdy organizovaná společnost ovládá jednotlivce, kde není místo pro individualitu. Anarchisté odmítají jakoukoli organizaci a touží po spolupráci bez tlaku, svobodném soužití jednotlivých lidí.

Socialismus a anarchismus odvozují mravní zásady především ze *zkušenosti*. Proti této zkušenosti se staví jiná pojetí, která vyzdvihují nezávislost mravních zásad. Aby mohla být morálka bezpečnou autoritou, musí být trvalou a nesmí záviset na lidské libovůli, mravní zásady

musí být na zkušenosti nezávislé. Tyto myšlenky nalézáme u *novokantovců*, kteří se obrací k učení Immanuela Kanta (1724-1804). Sladit popsaná protichůdná stanoviska se pokoušel *Herbert Spencer* (1820-1903). Domníval se, že mravní zásady vychází ze zkušenosti, ale ne ze zkušenosti jednotlivce, ale ze *zkušenosti celého rodu*. Zkušenosti lidské rodu se dědí v podobě *mravních instinktů* a schopností.

Vývoj lidské společnosti nestagnuje. Jde stále dál. Zda spěje k něčemu eticky hodnotnějším, zda se dostává na scestí, nebo zda se řítí do záhuby, nelze jednoznačně určit. Nicméně rodí se stále nové myšlenky, které se zvláště dnes rychle šíří a pronikají i do praktického života lidí (politika, ekonomie, ekonomika, environmentalismus apod.). Filozofie byla a stále je obohacována myšlenkami z mnoha oborů a mnoha osobnostmi, které nepatří svojí profesí mezi filozofy. Jejich myšlenky, přesto značně ovlivňují myšlení obecně a jsou inspirací. Filozofie a další vědy se navzájem silně ovlivňují, obohacují, inspirují.

Například *Sigmund Freud* (1856-1939) rodák z moravského Příboru vystudoval medicínu. Je zakladatelem *psychoanalýzy*. Hodně filozofických, etických podnětů lze najít především v otázce vědomí, nevědomí a morálky. Učení Freuda stojí na systému trojvrstevného systému psychiky. Nejzákladnější vrstvou v našem podvědomí je *Ono (Id)*, což jsou instinktivní energie, pudy (hlad, sexualita, agrese). Neplatí na ně zákazy, příkazy a žijí si vlastním životem a touží po svém naplnění, uspokojení. Další vrstvou lidské psychiky je *Já (Ego)*, ale to je pouhým sluhou, otrokem podvědomí. Nad tím vším se nachází *Nadjá (Superego, svědomí)*, které zastupuje morálku, morální normy. Nadjá dohlíží na Já a to má krotit Ono. Já se zmítá mezi těmito dvěma krajnostmi a hledá způsoby, jak se s tímto tlakem vyrovnat. Volí například strategii potlačování, kdy odsune pudy do podvědomí. Může zvolit i projekci, kdy jsou nežádoucí pudy připisovány někomu jinému, případně racionalizace, při níž jsou pudy přikrášlovány (kupují si pornofilmy, abych pomohl těm, kteří tam vystupují, protože si musí tak vydělávat ženy ze sociálně slabšího prostředí). Ovšem žádná strategie nezaručuje úspěch. Pudy se dostanou ke slovu, jak to jen situace dovolí. Například nabírají podobu přerázení, případně neuróz.

Další zajímavou a inspirující osobností byl *Max Planck* (1858-1947). Roku 1900 prezentoval svoji přednášku, kterou i dnes označujeme za okamžik, kdy se zrodila *kvantová teorie*. Chtěl svými myšlenkami zaujmout širokou veřejnost. Snažil se zapojit kvantovou teorii do systému klasické fyziky. Zabýval se energií záření. Planck vytvořil rovnici, s jejíž pomocí lze předpovědět záření. Odpoutal se přitom od tradičních představ, podle nichž je světlo složeno

z malých porcí (kvant) energie. Právě tímto naboural starou filozofickou zásadu, že příroda nedělá skoky. Z dosud kontinuálního světa v toku se stal nevypočitatelný svět ve skoku. Kvantová teorie se obtížně dokazuje, je o ní málo spolehlivých výpovědí, protože transport energie ve vesmíru probíhá ve skocích, a ty jsou těžko vypočitatelné.

Novověká etika se pokouší mravnost vysvětlit jako objektivní zákon nebo jako subjektivně-objektivní jev. Objektivnost morálky je základem *teorií společenské smlouvy* (social contract). Morálka staví spíše na citu než na rozumu a lidé ji akceptují na základě smlouvy, přičemž vede ku prospěchu jedince. Mezi významné osobnosti, které tvoří pod vlivem těchto myšlenkových směrů, patří *Thomas Hobbes* (1588-1679), *Jean Jacques Rousseau* (1712-1778). V 18. a 19. století nastupuje *utilitarismus* s jeho myšlenky lze objevit například u *Jeremy Bethama* (1748-1832) a *Johna Stuarta Milla* (1806-1873). Nelze opomenout Kantův kategorický imperativ. 20. století je typické *existencialismem* a je spojován například se jmény, jako byli *Søren Aabye Kierkegaard* (1813-1855), *Karl Jaspers* (1883-1969), *Martin Heidegger* (1889-1976). Etika *postmodernismu* se výrazně inspirovuje antickým Řeckem, jeho morálkou. Zastánci tohoto způsobu uvažování říkají, že moderní doba zestárla a už nemá co nabídnout, vyčerpala své tvůrčí schopnosti. V praxi je to zřejmé, protože lidé si nedokáží odpovídat na mnohé otázky. Nejsou ani schopni zformulovat jednoznačná kritéria, toho, co je pravda a co je nepravda, mravní jednání a nemravnost.

2.4 Odraz etiky ve výchově a vzdělávání

Odraz myšlenek vytvořených v rámci filozofie nachází také odraz v pedagogice, a to nejen na teoretické, ale i v praktické rovině. Podrobnější informace k tomu tématu lze nalézt v publikacích např. Rýdl, 1999; Průcha, 2001a; 2001b; 2009; 2012. Příkladem mohou být myšlenky *Rudolfa Steinera* (1861-1925). Při studiu se začínal zajímat o nadpřirozené, spirituální. Pracoval jako učitel postiženého chlapce, a to ho inspirovalo k vytvoření základů *waldorfské pedagogiky*. Postupně vznikla první škola podle principů této teorie, nazvaná podle stuttgartské továrny na cigarety, kde pracovali rodiče dětí, které tuto školu navštěvovali. Steiner vytvořil vlastní myšlenkový systém – *antroposofii*. Steiner má mnoho kritiků. Jeho názory jsou napadány i vědeckou medicínou. V některých ohledech (např. výuka o rasách) se stávají jeho myšlenky i z politického a společenského pohledu kontroverzními. Se Steinerem je spojováno pohybové umění *eurytmie*, které vytvořil se svojí druhou manželkou. Jako zajímavost lze uvést,

že špatná výslovnost jeho manželky ho inspirovala i k vytvoření souboru artikulačních cvičení. Steiner měl za to, že neexistuje pouze smyslově-tělesná realita, ale i vyšší duchovní, nadpřirozený svět. Tento svět dělil na tři části, ne *éterické* a *astrální tělo* a na *Já* - jako nositele vyšší lidské duše. Narozené dítě má všechny tyto součásti v sobě, je ale nutné je postupně rozvíjet. Mluví se o tzv. *trojím narození člověka*, ke kterému pomáhají *tři porodní asistentky* – waldorfská pedagogika, biologicko-dynamické zemědělství a antroposofická medicína.

Maria Montessori (1870-1952) také výrazně obohatila vedle filozofie, lékařství i pedagogiku. Byla první doktorkou medicíny v Itálii. Profesně se věnovala mentálně postiženým dětem a vyučovala je základním školním dovednostem (čtení, psaní). K silným stránkám *montessoriovské pedagogiky* patří biologický základ, individuální podpora a také v praktické rovině, didaktický hrací materiál, který vede k systematickému rozvíjení dětí. Heslem pedagogiky je požadavek dítěte určený jeho vychovateli, který lze volně vyjádřit doporučením a požadavkem „*Pomoz mi, abych to dokázal, abych to mohl udělat sám.*“ Výchovným cílem pedagogiky vytvořené Marií Montessori je *rozvoj samostatnosti dítěte*. Kladla důraz na spontánní činnost dětí, protože je jim vrozená touha po aktivitě, sebevýchově, seberozvíjení. Pedagog nemá vystupovat jako autorita, ale má dítě vést, podporovat a pomocí speciálního didaktického materiálu rozvíjet jeho smysly, motoriku a celkovou duševní sílu. S tím, jak se upoutá pozornost dítěte, se stává bytostí, která je schopná sama sebe kontrolovat. Montessori staví svoji pedagogiku i na přírodovědných poznatcích a úvahách.

Pro ucelenější představu doby, o které píšeme, je nutné zmínit i další významné osobnosti, které znamenaly nové podněty k rozvoji vědy, filozofie a ve svém důsledku i procesu vzdělávání a výchovy. *Albert Einstein* (1879-1955) je v mnoha ohledech velmi zajímavou osobností, o které koluje mnoho legend, jak zdaleka jsou pravdivé, je obtížné zjistit. Především je pro něj typická touha po nezávislosti, což mu činí především problémy v mezilidských vztazích. Problémy má i politické, ctí totiž demokratické a pacifistické myšlenky, která jsou v Německu dvacátých let minulého stolení nepopulární a nevítané.

Edward A. Murphy (1917-1990) je spojován s tzv. Murphyho zákony, které definoval. Pracoval jako inženýr a kapitán letectva Air Force v USA. Jeho zákony se vztahují ke kumulaci pohrom. O jejich známost se nezasloužil ani tak samotný autor jako spíše lidé okolo něho. Pomocí testů, které se používaly k výběru pilotů, se zkoumala i odolnost vůči zátěži. Murphy vytvořil k tomuto účelu i síť elektrod, měření ale nedosáhlo velkého praktického užitku. Jeho spolupracovníci totiž neumístili ani jednu elektrodu správně. Murphy to komentoval slovy, že

pokud existují dva nebo více způsobů, jak něco udělat a jeden z nich vede ke katastrofě, volí člověk právě tento způsob. Přestože se jeho výrok vztahoval ke konkrétní situaci, opakoval tuto větu jeden ze žurnalistů na tiskové konferenci a vznikl onen známý výrok, že „...*co se může pokazit, to se také pokazí.*“ No a jak se dívat na zmíněné zákony s určitým nadhledem? Většinou jsou tyto zákony vnímány jako produkt našeho selektivního myšlení. Shluk nešťastných událostí se totiž člověku vryje do paměti hlouběji, než shluk šťastných událostí.

Ve velmi stručném přehledu uvedených historických období a mezi jednotlivými osobnostmi lze najít mnohé *myšlenky podnětné i pro pedagogiku*. Navíc právě i vzdělávání, které bylo v počátcích neorganizované, až postupně se institucionalizovalo, odráží myšlenky mnoha filozofických a náboženských pojetí. Proto je nezbytné pro pochopení a proniknutí do pedagogických koncepcí, nahlížet je v historickém kontextu, všimnout si z čeho vychází, v čem je jejich základ. Z uvedeného stručného přehledu o historii vývoje etických myšlenek je zřejmé, že etika a pohledy na ni jsou stále živé a reagují na změny společnosti. Etika se snaží odpovídat na otázky, které jsou stále aktuální. Nicméně ne vždy lidé nalézají odpovědi na problémy současného světa, a proto se snaží hledat jiná vysvětlení, která se v krajních případech mohou naprosto lišit od těch stávajících. Někdy ale „objevují už objevené“, aniž by si toho byli vědomi. Případně starší koncepce inovují a přizpůsobují novým situacím, zasazují do nového kontextu. Proto je důležité historii vnímat jako inspiraci, a ne jako něco statického, mrtvého, nedůležitého a přežitého.

3. VLIV ETICKÉHO MYŠLENÍ NA VÝCHOVNĚ-VZDĚLÁVACÍ KONCEPCE

Etické otázky budily zájem v minulosti a stejně je tomu i dnes. S tím, jak se objevují nové události, nové podněty, nové problémy, nové možnosti, a především nové objevy (technika, moderní informační technologie, způsoby komunikace, objevy na poli medicíny apod.) snaží se lidé uchopit tyto nové skutečnosti a správně se rozhodovat. Lidé očekávají od etiky, že poskytne praktická vodítka pro život jak jedince, tak celé společnosti. O tom, co je správné, ovšem mnohdy polemizují, hledají kompromisy. Snaží se své myšlení nějak ukotvit, zasadit do kontextu, vysvětlit, případně interpretovat a někdy i omlouvat a obhájit. Nejistota se snáší velmi obtížně, a proto se člověk snaží získat nějaké pevné body, jistoty.

Tématem následujícího textu budou proměny klíčových hodnot ve výchově a vzdělávání především s ohledem na etické otázky, včetně etiky ve vzdělávání a školství. Snahy o reformu školního vzdělávání se ve zvýšené míře objevují od konce 19. století. Od té doby vznikla do konce 40. let 20. století u nás i ve světě řada pedagogických koncepcí a modelů. Jejich autoři se snažili vybudovat školu, která by vycházela z *potřeb dítěte a jeho individuality*. Z tradice *reformní pedagogiky* a odborné kritiky stávajících škol se zrodila určitá teoretická východiska směřujících k žádoucí proměně existující školy. V textu jsou uvedena hlavní očekávání vztažená ke škole z hlediska etiky, jichž by si učitelé, včetně těch budoucích měli být vědomi.

3.1 Tradiční etická témata

Semrádová (1993) uvádí pět základních (tradičních) problémů v současnosti:

- *Otázka původu a podstaty morálky*. Kdy se lidé ptají, zda morálka vychází z vnitřní svobody a odpovědnosti jedince (autonomní etika) nebo je stanovena na základě vnějších pravidel, zákonů, předpisů společnosti (heteronomní etika).
- *Otázka funkcí morálky a vztahu morálky a práva*. Souvisí s definováním morálky a práva. Morálka je vymezována jako soubor předpisů (norem/principů), kterými se lidé určitého společenství mají řídit a které se mění s kulturou (místem), ale i v čase. Přičemž předpisy vznikly na základě vnímání pojmů dobra a zla. Morálka je tvořena morálními normami, morálním jednáním, morálními vztahy a mravním vědomím. Morálka je

v tomto kontextu specifickým způsobem osvojování si světa z hlediska vztahu "dobro-zlo".

- *Vztah rozumu a citu.* Jako motivy mravního rozhodování a jednání jsou jednak city (např. láska, soucit, sympatie) a také určité intelektuální procesy. Rozlišuje se pak emocionální a intelektuální etika. Střetává se tak pojetí, kdy se uznává pro mravní rozhodování jako rozhodující lidská emocionalita. Protikladem je pak intelektuální etika, která sice nepopírá určitou emocionalitu, ale žádá, aby se vůle člověka řídila rozumem.
- *Vztah individualismu a univerzalizmu* vyjadřuje otázka, ke komu má směřovat mravní jednání – k jednotlivcům nebo k jejich společenství? Zde se rodí individualistické koncepce (např. egoismus, altruismus aj.) a koncepce univerzalizmu, kterých je tolik druhů, kolik je lidských společenství (např. politický, sociální, nacionální, humánní aj.). Nejvyšší cíl v rámci univerzalizmu představuje lidstvo jako celek. Dnes se lze setkat i s koncepcí planetárního společenství, které připomíná, že univerzalizmus se netýká pouze lidstva, ale celkově všeho živého na planetě Zemi.
- *Vztah subjektivismu a objektivismu* se snaží zjistit, co je nejvyšší hodnotou a jak jsou současně tyto hodnoty ukotveny. Mohou být buď imanentní (něco, co nepřesahuje, ale zůstává, trvá, a je obsaženo uvnitř) nebo transcendentní (něco, co přesahuje). Když je nejvyšší dobro dosažitelné lidským úsilím, je označeno jako imanentní, leží-li za hranicemi naší zkušenosti, je označeno jako transcendentní.

S proměnami společnosti musí i etika odpovídat na nové otázky. Lidé chtějí získat praktická doporučení, jak mají žít sami a ve společenství druhých. Otázky, které si člověk klade, často souvisí také s výchovou a vzděláváním. Například se dnes často ptáme: *Co je potřeba se učit pro budoucnost? Jaké kompetence budou potřeba, abychom jako lidstvo přežili, a přitom nacházeli i určitou míru uspokojení, harmonie a vyrovnanosti? Hledá se, co je štěstí a jak ho naplnit a zda má člověk na štěstí právo, nebo je objektivně nedosažitelné?* A co je to tak často zmiňované a prosazované kritické myšlení. Od etiky se čeká, že odstraní nejasnosti, rozliší fakta, argumenty, logiku výroků.

Jako závažné se například ukazují i problémy související s *etikou výzkumů v sociálních i v přírodních vědách*. Jak zdaleka má člověk právo zasahovat do dění v přírodě, může například měnit genetické informace v zájmu zbavení se různých onemocnění na poli humánním,

vypěstovat odolnější plodiny? Odpovědi se hledají stále obtížně. Je otázka, zda je vůbec možné najít jednoznačné odpovědi. Co je ale určitě důležité, a k tomu může přispět i etika, je naučit se diskutovat a obecně komunikovat s ohledem na důstojnost ostatních. Nové skutečnosti staví člověka do nelehké pozice, jak se s novou realitou vyrovnat. Lidé se ptají a chtějí znát rychlé a jednoznačné odpovědi. Inklinují spíše ke stabilitě, jistotě. Na jedné straně chtějí nové skutečnosti pochopit, ale chtějí se s nimi i ztotožnit, což souvisí s jejich emocemi. Někdo hledá sám, někdo se obrací k autoritám, někdo potřebuje vůdce, někdo se obrací k bohu, náboženským koncepcím.

3.2 Tradiční a reformní koncepce výchovy a vzdělávání

Tradiční škola je označení konceptu vzdělávání, který byl poplatný době 18. nebo 19. století. Koncept, který vyznává konzervativismu a dnes už zcela samozřejmě nemůže adekvátně reagovat na požadavky společnosti. Z toho je zřejmé, že slovo tradiční je zde použito v poněkud pejorativním významu. Základy tradiční školy nacházíme v 18. a 19. století. V tomto období přichází velké a zásadní změny konceptu vzdělanosti. Tento trend je posilován silící masovostí vzdělávacího systému. Tradiční školy sází na *encyklopedismus*, je potřeba zvládnout velké množství poznatků, které mají většinou teoretickou povahu bez nějakého uplatnění v praktickém životě. Žáci se mnohdy učí tomu, co nechápou, a to vede k *memorování* a k *učení se bez porozumění*, které je nezbytné pro rozumový vývoj, tvořivost a kritické myšlení. Žák je *pasivní příjemce* poznatků nerespektuje se jakákoli individuálnost. Vzdělávání se odděluje od výchovy, a tak se vytrácí i etické působení školy. Dobrý učitel je především ten, kdo je odborník ve svém oboru. Sociální kompetence nejsou důležité. Učitel je pro žáky především autoritou a žáci jsou jeho „podřízení“. Diskuse se vylučuje. Převažuje autoritativní přístup učitelů. Komunikace je jednosměrná od učitele k žákovi. Pochvala se uděluje velmi zřídka, dobrý výkon je brán jako samozřejmost a pozornost se věnuje pouze prohrěškům, které jsou kritizovány a sankcionovány.

Tradiční školy jsou typické *hromadným vyučováním*, kde se nebere zřetel na individuální specifika jednotlivých žáků. Předpokládá se, že všichni jsou „stejní“, takže jim musí stačit a vyhovovat „stejná výuka“. Výuka je založena na *frontálním vyučování*. Kázeň žáků je udržována vnějšími pravidly, která žáci musí bezpodmínečně dodržovat, a přitom není nutné, aby jim rozuměli. Sankce, které následují při porušení stanovených pravidel, bývají tvrdé,

unifikované a nezabývají se motivací jednotlivých přestupků. Při hodnocení žáků se většinou dítě dostává do určité výkonnostní skupiny a tato „nálepka“ (tzv. label) jej provází po celou dobu docházky do školy. Jednotliví učitelé žáky „zaškatulkují“ a nezajímá je, zda je možné určité zlepšení a ani neanalyzují, proč se někomu daří a někomu ne. Oceňují se především výkon a ne proces, který k výkonu vede. Školy jako instituce jsou svébytné, uzavřené, nepřístupné jakékoli diskusi. Nespolupracují s okolím a jakékoli intervence z okolí jsou odmítány a předem eliminovány.

Taková škola se s ohledem na nové požadavky společnosti, mimo jiné i v oblasti ekonomie a ekonomiky, stává brzdou vývoje. Realita si postupně vynucuje nové pojetí, nové způsoby vzdělávání. Navíc se ukazuje se, že je nutné si klást i etické otázky a učit už žáky, tedy novou generaci, orientovat se ve složitých problémech, které odráží změny ve společnosti. Cestou má být tzv. reformní pedagogika, která se začíná prosazovat od konce 19. století a hlavní její rozvoj nastává v prvních desetiletích 20. století. Její silný vliv slábne postupně ve 40. letech 20. století.

Na přelomu 19. a 20. století vzniká řada nových pedagogických konceptů a modelů. Jejich zastánci chtějí školu budovat s ohledem na *individualitu žáků* a stavět na poznání *potřeb žáků*. Žák je vnímán jako *osobnost*, která má i svůj „mimoškolní“ svět. Má své zájmy, přání, přichází s různou zkušeností, z různého rodinného a společenského zázemí. Každé dítě má svůj vlastní životní příběh. Zjišťuje se, že formálnost ve vzdělávání, nadměra pamětního učení, encyklopedismus nevede k samostatnosti, odvaze, svobodnému uvažování, spolupráci, empatii, soucitu. Sociální dovednosti už nejsou potlačovány, naopak se hledají způsoby, jak je budovat a posilovat. Mění se i role učitele, už není pouhým předavatelem informací, ale je *pomocníkem, rádčem, průvodcem* žáka.

Reformní pedagogika podporuje *aktivitu žáka*. K tomu se hledají a postupně aplikují vyučovací metody, požívají se nové pomůcky. Inspirace se hledá i v minulosti. Ožívají myšlenky takových osobností, kterými byli *Jean-Jacques Rousseau* (1712–1778), *Johann Heinrich Pestalozzi* (1746–1827), *John Dewey* (1859–1952). Prosazuje se i myšlenka *pedocentrismu*, kdy je *v centru dění dítě*, vítána je zvědavost, spontaneita. Nejznámější pedagogické koncepce jsou spojovány s působením a činností několika nejznámějších osobností. Například již zmíněný *Rudolf Steiner* (1861–1925) přichází s koncepcí *waldorfské školy*. Vychází z *antroposofie* a zdůrazňuje *soužití s přírodou*, pohyb, a především vlastní *prožitky*, uměleckou tvorbu. *Helena Parkhurstová* (1886–1973) je autorkou *daltonského plánu*.

Ten staví na procesu *samoučení žáků*, kteří postupují ve výuce samostatně podle vlastního stanoveného programu. *Carleton Wolsey Washburne* (1889– 1968) přichází s *winnetskou soustavou*, která se inspirovala u daltonského plánu, rozdíl byl ale v tom, že zařazoval i *skupinovou práci* žáků. S koncepcí moderní školy přišel i *Célestin Frainet* (1896–1966). Zdůrazňoval *pracovní aktivity* žáků. Chtěl, aby se škola stala dětem místem radosti, kam by rády chodily. Škola by měla vytvářet školní společenství. Zajímavé bylo, že jako součást školy byla i tiskárna. Známy je i *Jenský plán*, který vytvořil *Peter Petersen* (1884–1952). Výuka probíhala ve skupinách žáků (tzv. *školní pospolitost*), které vznikaly dobrovolně a svobodně, podle vůle samotných žáků.

Je možné i dnes aplikovat některé myšlenky z moderního reformního pedagogického hnutí do současné praxe? Může nám toto období přinést inspiraci? Za zmínku stojí například myšlenky *pedocentrismu*, který je hlavním znakem reformních škol. Je to koncepce, kdy se zdůrazňují potřeby dítěte, individuální přístup k němu. Dítě je středobodem působení pedagoga. Inspirací je právě *individuální přístup* s tím, že je třeba mít *jasný směr*, kam se má směřovat, a to jak v oblasti výchovy, tak vzdělávání. Individualizace je cílem výuky, tak aby každému se dostalo toho nejlepšího přístupu, vzhledem k jeho potřebám i předpokladům. Uniformita se zapovídá, protože jak není možné všechny označit za totožné, není možné je optimálně rozvíjet stejným přístupem.

Alternativní přístupy přichází s větší volností. Ovšem volnost neznamená anarchii, naopak se klade důraz na *zodpovědnost žáka*, který ji postupně s věkem přebírá. Sám si „hlídá“ své výsledky ve vzdělávání a učení se, své aktivity. Základem je, že se stanoví úkol. Čas k jeho splnění je už na uvážení žáka. Má si sám určit, kdy se úkolu bude věnovat a jak rychle ho splní. Cílem je rozvíjet u žáka schopnosti a dovednosti (kompetence) plánování, systematickosti v práci. To vše má ústít k posilování odpovědnosti u jedince, která je jednou z velmi důležitých vlastností osobnosti a je součástí charakteru. Uplatňuje se nejen ve škole a ve vzdělávání, ale v celém životě, například v chování, interakci s druhými.

Zajímavý je pohled na *práci s chybou*. Když se jí žák dopustí, je vnímána jako krok na cestě k cíli, ne jako něco definitivního a škodlivého, za co má být potrestán. Je to signál, že se musí danou věc učit jinak. *Hodnocení* je především *slovní formou*. Pokud se hodnotí známkou, je třeba ji okomentovat a nastínit možnosti, jak posupovat dále, jak se postupně zlepšovat a zdokonalovat. Důležité je vytvářet určitou *komunitu s rodiči*. Škola a rodina spolu nesoupeří, ale naopak spolupracují a prospěch tak mají obě strany, a především samotné dítě. Stěžejní

podmínkou úspěchu je komunikace a rozvoj spolupráce, přijetí *spoluodpovědnosti*. Děti se mají učit *vnímat svět jako komplex*, a ne se učit fragmentárně bez pochopení vzájemných souvislostí. Svět mají vnímat jako univerzum, kde se navzájem vše ovlivňuje a má spolu nějakou souvislost, přestože patrná a vnímána na první pohled. Výuka má probíhat *v přirozených podmínkách* s využitím pomůcek, které simulují běžný život.

Výše uvedené myšlenky a celé reformní hnutí jsou stále výzvou pro rozvoj jednotlivých složek výchovy, etickou nevyjímaje. Podobně jako je odmítána fragmentace učiva, nelze tak preferovat nějakou složku výchovy na úkor jiné. Proto rozumová výchova je stejně podstatná jako např. etická, ale i tělesná, pracovní a podobně. Například Waldorfská pedagogika zdůrazňuje i uměleckou výchovu.

Alternativní školství v pedagogice se začalo prosazovat v České republice především od 90. let 20. století. Do té doby (období označované jako socialismus) u nás byla jen jedna koncepce, uniformní školy. Alternativní přístupy byly vnímány jako nevhodné a narušovaly žádanou jednotnost vzdělávání. Nicméně po roce 1989 se pedagogická veřejnost obrací pro inspiraci i a na západ od naší země. Tam, jak bylo už zmíněno, má alternativní vzdělávání dlouhou tradici. Podrobněji se tímto tématem zabývali i naši pedagogové z praxe a hledali inspiraci. Vznikaly i odborně zpracované publikace, příkladem jsou knihy prof. Jana Průchy (2001, 2012). Jeho publikace jsou cenné mimo jiné proto, že přináší i výsledky prováděných výzkumných studií s tematikou alternativní pedagogiky.

Z hlediska terminologického je třeba si ujasnit, že souslovím *alternativní školy* nebo *alternativní vzdělávání* se označují všechny druhy škol, které působí mimo sektor veřejných škol, ale také souběžně s nimi (soukromé, státní). Z pedagogického a didaktického pohledu se tak označují takové školy, kde se uplatňují nové, jiné, zvláštní, nestandardní, inovativní, experimentální formy, obsahy, metody a přístupy vzdělávání. Využívá se jiných didaktických přístupů a postupů, než které jsou typické pro hlavní proud dosud standardních škol.

3.3 Inovativní a současné pojetí školního vzdělávání

Setkáváme se v posledních desetiletích i s označením *inovativní školy*. Jaký je tedy vztah reformní (alternativní) a inovativní školy? *Alternativní školou* lze nazývat jakoukoliv školu, která se odlišuje pedagogickým přístupem od klasického školství, tento přístup je přitom ustálený a často ho představuje některé z pedagogických hnutí, např. waldorfské nebo

Montessori školy. Inovativní škola je typická tím, že změny, které nastoluje, jsou vnímány jako trvalý stav. Přitom je ale „živým organismem“, přizpůsobující se aktuálním požadavkům společnosti s maximální snahou připravit žáky na budoucí život (Teichmanová, 2021).

Inovativním vzděláváním se zabývá např. *Institut pro podporu inovativního vzdělávání*. Propaguje inovativní myšlenky v České republice. Snaží se např. formou diskusních fór, seminářů a dalších akcí přispívat k šíření zásad a nových přístupů ve školství. Nabízí i konzultace ohledně zakládání a organizace škol, zkouší i vlastní nebo externí inovační projekty, a ty osvědčené pak pomáhá zavádět do běžné praxe. Postupně se některé myšlenky alternativních i inovativních škol dostaly i do tradiční, státní školy. Lze konstatovat, že rozdíl v pojmech alternativní a inovativní škola není příliš velký. V literatuře se dokonce pro zjednodušení tyto pojmy slučují (Institut, 2023).

Jak je vidět z celého předchozího textu, každá doba přichází s potřebou určité reformy v oblastech minimálně formálního vzdělávání. Také dnešní doba si dílem vyžaduje inovace v organizaci vzdělávání. Globálně je potřeba vzdělávat co největší počet dětí a mladých lidí, ale poskytovat přístup ke vzdělávání prakticky všem věkovým kategoriím (celoživotní vzdělávání, vzdělávání seniorů). Tendencí je, že vzdělávání se musí postupně stát součástí celého našeho života. Například přední český odborník na oblast vzdělávání dospělých (andragogiku) Jaroslav Veteška (srov. 2016) se zabývá koncepcí a vývojem celoživotního učení, jeho významem a přínosem pro praxi. Odkazuje přitom na rozvoj andragogické vědy v mezinárodním kontextu. Věnuje se oblasti rozvoje a řízení lidí, podnikovému (firemnímu) vzdělávání, kompetencím, kvalifikaci lektora. Neopomíná ani legislativu ve vzdělávání dospělých v České republice.

Současná škola přichází s novými podněty, ale i s kritikou stávajících škol. Přijímá také podněty z reformní pedagogiky. Mění se náhled na žáka, který byl dlouho dobu považován za „subjekt výchovy“. Děje se to především prostřednictvím změn v komunikaci. Žákovi se dostává více prostoru, nemusí už pouze pasivně přijímat, co mu sděluje dospělý, jako neotřesitelná autorita. Komunikace se stává obousměrnou. Jak se mění náhled na žáka, tak se mění i vnímání role učitele. Učitel už není pouze odborníkem, expertem ve svém oboru, ale je průvodcem na cestě ke vzdělávání. Má být žákovi rádcem i příkladem. Učí ho komunikaci s lidmi, frustrační toleranci, zvládání konfliktů. Učí ho orientovat se v informacích, jak o nich přemýšlet, tolerovat názory ostatních, chápat rozmanitost mezi lidmi. To vše je v úzkém vztahu s etikou, která musí i moderní školu provázet a být její samozřejmou součástí. Jinak bychom

mohli mít sice vzdělané jedince po stránce kognitivní (hodně toho vědí, umí si informace najít), ale neumí žít ve společenství ostatních a vycházet s nimi.

V souvislosti s rozvojem vědy, je třeba zvládnout velké množství informací, protože lidské poznání se stále prohlubuje. Přestože člověk má určité rezervy v oblasti kognitivní kapacity a paměti, není možné se vše naučit a není to ani účelné, protože struktura lidského vědění se kvantitativně i kvalitativně mění. Učitelé se snaží vybrat to nezbytné, co žákovi či studentovi poskytuje materiál k přemýšlení a učí ho způsobům, jak informace nacházet, zpracovat je do struktury poznání a dále kombinovat a dávat je do nových souvislostí. To vše má probíhat za účasti schopnosti kritického myšlení. Je ovšem otázka, co je to nezbytné a kdo má právo to určit? Přestože je to zásadní, klíčová otázka, není možné na ni jednoznačně odpovědět a navíc odpověď na ni asi není možná. Jedním z důvodů je, že každý učitel učí to, co si myslí, že budou jeho žáci potřebovat. Ovšem, co to bude, není jasné. Proto se pracuje s „odhadem“, protože nikdo neví, jaká bude budoucnost. Jak se s tím tedy vyrovnává proces vzdělávání? Cestou má být budování a rozvíjení tzv. klíčových kompetencí. Je zřejmé, že dnes už nelze vystačit s tím, co se člověk naučí v dětství a v mládí. Jde tedy o to, aby si žáci vytvářeli kompetence, jak se učit po celý život. Pak nebude problém zařadit se do procesu celoživotního vzdělávání, ať už ve formě institucionalizované nebo neinstitutionalizované. Hledají se nové způsoby, jak poznatky zprostředkovávat. Zkouší se nové metodické postupy, prosazuje se skupinová, týmová práce, prvky dramatické výchovy, prožitek, využívá se elektronická komunikace, virtuální realita a podobně.

Pedagogika nachází inspiraci i v psychologických vědách či filozofii. Ukazuje se stále naléhavěji, že ve škole nelze rozvíjet pouze kognitivní složku osobnosti žáka, dítěte. Osobnost každého učícího se jedince je nutné vnímat v její komplexnosti, jako jeden celek. Osobnostní struktura zahrnuje vedle zmíněné kognitivní složky také emoce, motivaci, temperamentové i charakterové vlastnosti. Navíc je třeba při učení brát ohled i na kontext prostředí, ze kterého do školy jedinec přichází (rodina, komunita, národnostní skupina a podobně), jeho dosavadní zkušenosti a genetické a vrozené zvláštnosti. To vše má přispívat ke tvorbě prosociálního klimatu ve škole, kde sice vládne tolerance, ale s tím, že si každý musí nést odpovědnost za svá rozhodnutí. A to je to klíčové, čemu se musí člověk, ať ve škole či v rodině učit. Proto je také nezbytné vnímat školu jako přirozené prostředí, které nepředstavuje něco povinné, nepřijemné, co je nutné vydržet a přestát. Cílem je vytvářet školu jako součást komunity, ve které jedinec žije a bude žít i v budoucnosti, přestože se přesně neví, jaký svět nás čeká.

V praxi je třeba ale se rozhodnout a určit obsah vzdělávání. Nejlepším a nejpřehlednějším vodítkem k objasnění toho, co se učí na konkrétní škole, na co se dává důraz, najdeme v tzv. *kurikulárních dokumentech* jako je *rámcový vzdělávací program (RVP)* a *školní vzdělávací program (ŠVP)*. Kvalitu i kvantitu má garantovat např. pro základní školství Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy v *Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (RVP)*, případně RVP pro gymnázia nebo RVP pro střední odborné školy (srov. Rámcový, 2023).

3.4 Odras současných společenských témat ve výchově a vzdělávání

V následujícím textu se pokusíme zmínit (popsat) vybrané problémy současné etiky ve společnosti. Jedním z nich je např. globalizace, která je vnímána jako sociální proces, kdy se postupně stírají a odstraňují omezení v oblasti kultury, ekonomiky, politiky. Díky rychlejšímu přenosu informací, snadnému cestování se ukazuje, že lze překonávat hranice jednotlivých kultur, ekonomik i politik. Cílem nemá být ztotožnění se a bezvýhradné přijetí, ale směřování ke kompromisu vedoucímu k soužití.

Globální svět, globální společenství je dnes realita, výrazně se začíná prosazovat od konce minulého století. S tím souvisí proměna našeho vědění a i vnímání své pozice v současném světě. Je třeba si přiznat, že úzce souvisí s emoční složkou osobnosti, nevládne jen poznání, rozum. A jak se mění vnímání jednotlivce, mění se celá společnost. *Globalizace* je v úzkém vztahu s procesem univerzalizace na poli kultury, uspořádání, organizaci společnosti. Má směřovat k soužití lidí na Zemi bez válek, utlačování, strachu, chudoby, hladu. Je zde patrný výrazný akcent na etiku. Každý musí přijmout svoji odpovědnost a snažit se o naplnění základních pravidel soužití na té úrovni, kam dosáhne. Jen málo jedinců má přímý přístup k ovlivnění ekonomiky a průmyslu na národní, mezinárodní, celosvětové úrovni. Ovšem k toleranci, ochotě a jisté míře vize a spokojenosti může přispět každý jedinec. Jde o každodenní práci i způsob myšlení. Což není vždy jednoduché a někdo se tím nechce zabývat, protože to vyžaduje určitou námahu a v některých rovinách i omezení a disciplínu.

Specifické postavení má v procesu globalizace ekonomika. V praktické rovině se například jedná o přístup ke zdrojům, k surovinám. Dnes už je zcela zřejmé, že bez přístupu ke zdrojům, nelze rozvíjet hospodářství. Zdroje surovin nejsou ve světě rozloženy rovnoměrně,

a proto je nezbytné se dohodnout na pravidlech jejich využívání. Jinak se *přístup ke zdrojům* může stát nástrojem vydírání a hrozby, jak se ostatně lze přesvědčit například během probíhajících válečných konfliktů. Podobně je to s otázkami *znečišťování životního prostředí*, produkcí odpadů. Vyřešení těchto problémů se jeví v současném světě jako velký úkol a realisticky je nutné akceptovat skutečnost, že se musí vytvořit rozumný kompromis, který bude směřovat k ustanovení pravidel a který bude v rámci možností přínosný z pohledu všech zúčastněných subjektů (států, politiků a podobně).

Etikou ve vztahu k podnikání, k hodnotám trhu, hospodářské etice se zabývá např. publikace Sekničky s Putnovou (2016). Rozebírají mimo jiné, jakým způsobem a prostřednictvím jakých nástrojů je možné naplňovat společenskou kontrolu a odpovědnost. Shrnují své postřehy do několika závěrů. Zdůrazňují nutnost věnovat značnou pozornost rozvoji společenského diskursu o hodnotách tržní ekonomiky, ekonomické činnosti a trhu. Současný stav ve společnosti i v ekonomice vede k postupnému rozleptávání tradičních hodnot, což se projevuje také v ekonomické činnosti. Proto autoři obrací pozornost k myšlence, že není možné spoléhat pouze na pasivní předávání vzorů dobré ekonomické praxe. Je nutné zcela vědomě a cíleně etické hodnoty připomínat, jak ve vzdělávání, tak i přímým působením na rozhodování manažerů nebo vlastníků.

Společenská odpovědnost firem (ang. Corporate Social Responsibility – CSR) je dnes velmi častým tématem diskusí nejen průmyslníků, ale i ekonomů a politiků. Jedná se o dobrovolné integrování sociálních a ekologických hledisek do každodenních firemních aktivit. Zahrnuje sociální a environmentální hlediska a jejich promítání se do strategie konkrétní firmy. Vedle primární orientace na vytváření zisku se mluví o trojí zodpovědnosti. *Ekonomická oblast* má v sobě zahrnovat zásady jako je odmítnutí korupce (podnikání bez úplatků), transparentnost finančních transakcí, odpovědné a dobré vztahy se zákazníky, akcionáři, obchodními partnery, ochrana duševního vlastnictví. *Sociální oblast* se týká filantropie, dodržování lidských práv (dovolená, přesčasy, sickdays, benefity, odměňování zaměstnanců), dodržování pracovních standardů. Konečně třetí – *environmentální oblast* vyznává šetrnou produkci, ekologickou politiku (např. využívání recyklace, třídění odpadu, využívání BIO složky, používání vratných obalů). Velkým tématem stále je i ochrana využívaných přírodních zdrojů (Trnková, 2004; Továrková, 2008; Tetřevová, 2017).

Globalizací ve vztahu ke vzdělávání se zabývá také Jaroslav Müllner (2021). Připomíná, že jednotlivé státy vyspělejší části světa vnímají vzdělávací soustavy jako veřejně prospěšné

systemy, které zajišťují veřejnou službu a které mají naplňovat cíle vzdělávací politiky. Jsou ovšem ovlivňovány i globalizačními procesy, globalizovaným světem, ekologickými hrozbami, kulturními a sociálními problémy či výzvami. Jednotlivé vzdělávací systémy a vzdělávací politiky v ekonomicky vyspělejších státech světa stojí před podobnými kulturními a sociálně-ekonomickými a environmentálními výzvami jako jiné sféry veřejného života. Vzdělávací systémy mají být natolik otevřené a flexibilní, aby byly schopné reagovat na aktuální problémy společnosti. A to může být cesta k tomu, aby lidé byli schopni globální problémy řešit právě díky svému kvalitnímu vzdělávání a vzdělání. Vzdělaní lidé se mají učit problémy nejen identifikovat, popisovat, ale i nastavovat možné postupy, jak je zvládat. Ovšem Mülner správně zdůrazňuje, že se uplatňují při vytváření jednotlivých systémů vzdělávání v jednotlivých zemích také národní vzdělávací tradice. Někdy to může ale být právě určitou brzdou, která komplikuje vzájemnou spolupráci a podporu.

Globalizace je považována za klíčovou příčinu postupné přeměny vzdělávacích soustav ve světě. Dochází k tomu od druhé poloviny 20. století. Jedním z podnětů je ekonomický rozvoj (pohyb kapitálu, zboží, rozvoj mezinárodní spolupráce). Globalizace v jistém smyslu dělá svět menším. Není problém rychle se přesouvat, rychle šířit informace a vzájemně se tak více než dříve ovlivňovat. Ovšem taková unifikace nemusí být vždy ku prospěchu a ukazuje se, že určitá specifika je dobré zachovávat. Mohou být totiž inspirací do budoucna a případně ukázat, že není pouze jedno jediné řešení, jeden jediný náhled na problém.

Téma globalizace rozebírá např. Keller (2010). Analyzuje například pojmy *sociální kapitál*, *sociální vyloučení* a *nová sociální rizika*. Snaží se propojovat teorie *sociální stratifikace*, *sociologie města*, *sociologie organizace* a také upozorňuje, jakou hrozbu představuje *sociální nesouměřitelnost* pro demokracii a pro budoucnost otevřené společnosti. Liessmann (2008) známý rakouský filozof, poukazuje na skutečnost, že Evropa, která je chudá na suroviny, má klást důraz na vzdělanost lidí. Znamená to investici do budoucnosti. Ovšem ve své známé a populární publikaci *Teorie nevzdělanosti*, která se ihned po vydání jevila v mnoha ohledech jako provokující, analyzuje, že mnohé z toho, co se šíří pod názvem „společnost vědění“, jsou pouhé rétorické fráze. Ve skutečnosti nejde o ideu vzdělání a vědění, ale pouze o silné politické a ekonomické zájmy. Autor dospívá k závěru, že čím víc se přísahá na hodnotu vědění, tím rychleji ztrácí vědění a vzdělání hodnotu - „kapitalizace ducha“ ústí v nevzdělanost.

Globalizace obecně v mnoha ohledech světu prospívá, mnohé změnila k lepšímu. Například snížila chudobu v některých oblastech světa, přispěla k rozšíření vzdělanosti,

zdravotní péče a zlepšení ekonomiky. Došlo ke sjednocení některých mezinárodních norem. Ovšem nelze opomenout i několik negativních důsledků jako je například ekonomické vykořisťování, vydírání v souvislosti se zdroji surovin, potírání specifik komunit, rozvrat ekosystémů, případně snazší šíření infekcí, vznik pandemií (covid). Lidé globalizaci na jedné straně vítají, ale postupně si začínají uvědomovat, že tím, že něco získávají, se musí i něčeho vzdávat. Někdy se mluví až o ztrátě identity, kultury což může vyústit až ve zmatek, neukotvenost a určitou ztracenost v životě. Člověk musí cítit určité kořeny, stabilitu, mít své jistoty a to může globalizace zpochybňovat. Pak se snadno dostávají ke slovu nacionalisté, rasisté, populisté, společnost se začíná radikalizovat. Proto je dobré si na jedné straně uvědomovat, že globalizační procesy mají pozitivní potenciál, ale sázet pouze na něj a slepě ho přijímat, není vhodné, protože tento trend může vyústit ve velké problémy.

Vztahy člověka k přírodě (ekologické problémy), ale i vztahy lidí navzájem jsou velmi častým námětem diskusí, akademických disputací a politických kampaní. Tyto vztahy jsou vymezovány jak globálně, tak individuálně. Obojí je úzce propojené a navzájem se ovlivňuje, aniž si to chceme připustit a akceptovat. Například osobní vztahové problémy se řeší na poli politických jednání a mají značný dopad na další dění ve společnosti. Příkladem mohou být setkání politických osobností, které mají svá osobnostní specifika a jejichž rozhodnutí následně ovlivní velké množství lidí.

Korupční jednání je fenomén, který se v současnosti stává jedním z globálních problémů. S tím souvisí prolínání a sdílení informací, které má vedle mnoha pozitivních dopadů i negativní důsledky, které se mohou projevovat právě jako korupční jednání. Především se tomuto negativnímu jevu daří v oblasti ekonomiky (finance, obchodní vztahy, zbrojení, farmaceutický průmysl, přístup k energiím a podobně). Je snaha provádět monitorování korupčního jednání na celém světě. Například známá nevládní organizace zaměřující se na sledování korupce a střetu zájmů hlavně ve veřejné správě *Transparency International* přichází s *indexem vnímání korupce* (*Corruption Perception – Index – CPI*), který se sestavuje od roku 1995. V roce 2021 index srovnával 180 zemí a nabývá hodnot 0 – 100, přičemž 0 znamená nejvyšší vnímanou míru korupce a 100 nejnižší. Jedná se zároveň o expertní posouzení, nikoliv hlas lidu.

Pozornost se soustředila od počátku především na korupci ve veřejném sektoru a seřazuje země podle stupně vnímání existence korupce mezi úředníky veřejné správy a politiky. Od roku 1999 zavedla *Transparency International* také *Index plátců úplatků* (*Brite Payers Index BPI*),

který seřazuje exportující země světa podle jejich sklonu k uplácení. Je třeba připomenout, že oba indexy vychází z vnímání určité situace. Není možné vytvářet pořadí zemí dle úrovně korupce podle počtu zatčených, nebo počtu soudních procesů, protože je to značně zjednodušující a nemusí odrážet tak míru korupce, jako spíše zahlcenost soudů a jejich nedostatečnou časovou efektivitu (Transparency, 2023).

V současné době by měl být každý, kdo se pohybuje v oblasti projektového řízení a řídí nebo se podílí na řešení projektu financovaného z Evropských zdrojů (nejen v oblasti vzdělávání), obeznámen s tzv. *Systémem varovných signálů Red Flags*. Varovným signálem je zejména taková situace, která by mohla vést k závažným nesrovnalostem, tj. podvodům, korupci, dvojímu financování, střetu zájmů, případně k jiným typům incidentu při realizaci projektů, které by byly v rozporu s právem Evropské unie a České republiky (zejména v oblasti střetu zájmů nebo korupčního jednání). V této souvislosti byl ze strany Vlády ČR nedávno vydán *Metodický pokyn* (v gesci odboru Koordinace Národního plánu obnovy Ministerstva průmyslu a obchodu). Ten obsahuje popis varovných signálů, právní podmínky, principy implementace, horizontální principy (např. racionalita), principy k ochraně finančních zájmů unie, kontroly. Všichni, kdo řídí projekty a podílí se na nich jsou povinni systém Red Flags používat a zapracovat do všech interních předpisů, které upravují řídicí a kontrolní systémy projektu (MPO-DU, 2022).

V každé společnosti existuje *více typů mravů*, které jsou danou společností vyžadovány a také oceňovány. Dítě se jim učí postupně během svého života. Každá společnost je charakteristická souborem mnohdy i specifických, odlišných mravních hodnot a norem ve srovnání s jinými. A právě zde vznikají mnohá nedorozumění a problémy. Různé mravy platí v různých společenských vrstvách, skupinách, ve světě. Co je pro jedny přijatelné a ceněné, je pro druhé naprosto neakceptovatelné. Jak sladit tento rozkol? Otázka, na kterou není jednoduché odpovědět. Informace je nutné hledat v procesu poznávání, vzdělávání, ve schopnosti kritického myšlení, ale i v empatii a soucitu. Mnohé je nutné vnímat nejen rozumem, ale i „citem, emocí“. Jde o to sladit oba přístupy na rozumnou a únosnou míru. Lidská společnost se musí shodnout na určitých pravidlech, která jsou nepřekročitelná a obecně platná (úcta k člověku, právo na existenci každého a podobně). Bez nalezení takové shody, konsenzu, by se soužití lidem stalo bojem o existenci, soupeřením a postupně by vyústilo v sebezničení.

Myšlenky *multikulturalismu* se odráží samozřejmě i ve výchovné praxi. Pro jejich úspěšnou realizaci je nutná ohleduplnost k jiným kulturám, k jejím příslušníkům. Určitě je

dobré začínat od poznávání a dostatku informací. Pokud budeme o jiných kulturách něco vědět, můžeme postupně přispívat k porozumění a pochopení. Jistě, že to neznámá bezvýhradné přijmutí a ztotožnění se s jiným pohledem na svět. Jde ale o uplatnění tolerance, empatie, ohleduplnosti a úcty. Je třeba si uvědomit, že i naše zvyky mohou někoho jiného uvádět do rozpaků a mohou okolí odrazovat, a dokonce pobízet vůči nám k obezřetnosti až k odmítání. Takové odmítání, zpočátku v maličkostech se pak může přenášet na celou osobnost člověka a z partnera v komunikaci se stává protivník. Takto vzniklé bariéry je pak jen velmi obtížné nabourávat a odstraňovat. Nejlepší cestou je zabránit jejich vzniku. Základem je vždy respektovat důstojnost a svobodu druhého.

Vedle zmíněné *kognitivní* – poznávací roviny se uplatňuje i *emocionální*. Především je nutné pamatovat na strach, obavy. Není dobré tyto emoce potlačovat a dusit, ty pak mohou po dlouhodobé kumulaci proniknout na povrch a způsobit značné škody. Proto je třeba si uvědomit tyto emoce a pátrat, proč vznikají, v čem je jejich původ. Většinou se bojíme toho, co neznáme. Proto se opět dostáváme k rovině získání informací, například prostřednictvím osobní zkušeností, osobním setkáním s jiným neznámým prostředím, jinými neznámými lidmi. Může se pak ukázat, že obavy byly neopodstatněné a zbytečné. Na druhou stranu si musíme připomenout, že strach nás informuje i o možném ohrožení a ochraňuje nás, to je jeho pozitivní přínos k životu, ale nesmí přerůst v nepodloženou nenávist a předsudek. Výchova má vést k pochopení nejen vlastních strachů, ale i k pochopení strachu druhých. I oni mají problémy správně interpretovat naše chování, jednání, zvyky a specifika komunikace. Například odlišnosti v neverbální komunikaci, bývají velmi silně zakořeněné ve struktuře osobnosti, v chování a jsou i výrazně kulturně podmíněné.

Nebezpečný je vznik pocitu *kulturní nadřazenosti* a z nich plynoucích *předsudků*. Výchova, a konkrétně například výchova ve škole, poskytuje velké možnosti a šance, jak přispívat ke vnímání odlišností jako k něčemu přirozenému, jako k něčemu samozřejmému. Už od mateřské školy je možné dnes aplikovat prvky multikulturní výchovy. Dnes už není výjimečné nacházet i právě v dětských kolektivech příslušníky jiných národností, etnických skupin, náboženských komunit. Vedle práce se samotnými dětmi je také důležité přiměřeně oslovovat rodiče, protože ti už mají více zkušeností, ale mohou mít v sobě i více předsudků a bariér. Možné jsou například společné akce ve školních zařízeních organizované pro děti i jejich rodiče. *Multikulturní výchově* se věnoval ve svých publikacích například prof. Průcha (1992, 2001, 2010, 2011) a Moree, 2015.

Debata o společenské integraci imigrantů a o inkluzi společensky a sociálně vyloučených je velmi aktuální a velmi živá, často i značně kontroverzní. Je třeba akceptovat realitu a uvědomit si, že s globalizací se interkulturní soužití stává nedílnou součástí života. Už *Všeobecná deklarace lidských práv* zaručuje právo na azyl. Je dobré si občas připomenout, že i každý z nás se může jednou ocitnout v roli uprchlíka, který bude hledat pomoc a pochopení. Pozitivní je, že první uprchlické vlny devadesátých let minulého století (například konflikty na Balkáně) zvládla Česká republika na uspokojivé úrovni (Úřad, 2023).

Dalším palčivým etickým problémem je *mediální manipulace*. V současné záplavě informací, hraničící někdy až s informační přesyceností je nezbytné se učit orientovat. Jak obtížné to je, se přesvědčují lidé každý den. Ovšem otázkou je, zda si vůbec uvědomují, že orientace v informacích je pro ně konkrétně problém. Proto je prvním krokem učit jedince pochybovat o předkládaných informacích a nepřijímat je jako nezpochybnitelná fakta. Určitě je to role výchovy a především vzdělávání, a to už od nejútlejšího věku. Počátky jsou už v rodině, rodinné výchově. S tím, jak člověk rozšiřuje své sociální kontakty, přibývá i informací. Zpočátku jsou přijímány jako fakta a až později se učí člověk vnímat, že informace není totéž co fakt, že ne každá informace je pravdivá. Ovšem o faktech je dobré se učit přemýšlet, zařazovat je do kontextu. Je otázkou, zda všichni se během života učí a naučí i pochybovat. Je snazší věci přijímat jako dané a tudíž pravdivé. Platí to též o informacích. Zpochybňování žádá větší výdej energie a nenabourává dosavadní, existující kognitivní schémata každého jedince. Pochybnosti znamenají určitý diskomfort a mohou obtěžovat.

To vše jsou argumenty pro oprávněnost, a dokonce i nutnost zabývat se výchovou ke kritickému myšlení. Téma kritického myšlení je obsahem školního vzdělávání. Nacházíme ho například v rámci *mediální výchovy*. Mezi klíčové kompetence, které rozvíjí kritické myšlení, patří komunikační kompetence a také kompetence k řešení problému. *Kritické myšlení* učí nehromadit informace, ale začleňovat je do souvislostí, do kontextu a navzájem je propojovat. Pak se objevují otázky, na které se hledají odpovědi. Této kompetenci se učí člověk už v rodině, později svým dílem přispívá i škola. Přebírání informací bez kritického náhledu, může vést k nekorigovanému, nepřesnému, až škodlivému přijímání falešných, zavádějících informací. Známe, jsou například tzv. hoaxy. *Hoax* je poplašná zpráva, řetězový e-mail, označující nevyžádanou klamavou zprávu, která je formulována tak, aby způsobila bezmyšlenkovité přijetí. Šíří se řetězově prostřednictvím počítače, chytrého telefonu a podobně ve formě e-mailu, online zprávami, sdílením na sociálních sítích. Používá mystifikaci, polopravdy, dokonce i lež.

Hoaxy bývají ale i vtipné až žertovné, a tak jsou snáze přijímány, protože apelují na emocionalitu člověku. Obvykle varují před nějakým virem, žádají o pomoc, informují o nějakém nebezpečí. Vyzývají k co nejrychlejšímu dalšímu rozeslání. Ta rychlost je důležitá, protože eliminuje přemýšlení a kritické zhodnocení obsahu zprávy. Zvláště atraktivní a lákavé jsou informace, pokud jsou jejich původci autority, které děti, lidé oceňují a obdivují, protože jsou jim vzorem. Jinými slovy: „*Co řekne autorita, je správné, a dokonce i pravdivé!*“ Otázky pravdivosti jsou námětem mimo jiné i filozofie a také její části etiky.

Odhalit *falešné zprávy (fake news)* je sice velmi obtížné, ale to neznamená, že to není možné. Lidi je nutné vybavit nástroji, konkrétně kritickým myšlením, které by mělo upozornit na možnou manipulaci. Inspirativní je Davide Klooster (2000), který nabízí pětibodovou definici. Píše, že:

- Kritické myšlení je nezávislé, samostatné myšlení.
- Výchozím bodem kritického myšlení jsou informace a informovanost, nejsou ale jejich cílem.
- Kritické myšlení nastoluje otázky a problémy, které se mají řešit.
- Kritické myšlení hledá rozumné argumenty, promyšlená zdůvodnění.
- Kritické myšlení je myšlení ve společnosti, a je nutné jej sdílet.

Jako nejcennější nástroj pro vytváření kritického myšlení nabízí Klooster psaní, které nutí žáky, studenty být aktivní. Psaním se myšlení stává viditelným a dostupným ostatním lidem, včetně pedagogů. Psaní je ovšem velmi obtížné a žák, student se mu musí učit, osvojovat si ho. Psaní v tomto kontextu nemá být pouhým „opisováním informací“ a jejich kupením. Při psaní, a tedy při učení se kritickému myšlení je součástí i pátrání po tom, kde se berou, z čeho vyrůstají naše postoje, názory. Aby bylo možné toto realizovat, je nezbytné i *aktivní naslouchání* a dovednost vést věcnou a smysluplnou diskusi. Výsledkem kritického myšlení má být *informované rozhodování*.

Kritické myšlení souvisí také se žurnalistikou, která má významný dopad na čtenáře. Pozornost je důležité věnovat například působení alternativních médií, která se vymezují jako opozice k mainstreamové žurnalistice. Objevují se útoky na pocíťovanou neobjektivitu jejich autorů. Blíže se tomuto tématu věnuje např. Dudová (2022). Mimo jiné předkládá návrh typologie současných útoků na novinářskou objektivitu (emancipační, postmoderní, populistické) a podrobněji rozebírá jejich hlavní rysy.

Podobně se tématem mediální manipulace zabývá např. Nikola Bradnová (2022) ve své diplomové práci. Zaměřila se na aktuální problémy spojené s mediální manipulací obyvatelstva v moderní společnosti, které je možné identifikovat ve 20. století. Za pozornost stojí především výzkumná část, která analyzuje konkrétní problémy. V závěru připomíná, že v praktické části své práce odhalila, že ani dnešní česká populace ve středním věku, s vysokoškolským vzděláním, není schopna se v oblasti mediální manipulace bezpečně orientovat.

Etické otázky ovlivňují mnoho dalších oblastí lidského konání a života. Jsou v úzkém vztahu k aktuálním událostem a okolnostem, případně náladám ve společnosti. V praktické rovině se mluví o snaze kodifikovat etické zásady, formulovat etickou odpovědnost. Různé organizace, instituce, firmy, spolky chtějí uchopit etická pravidla a případně je i sjednotit, či přímo uzákonit. Mají rozmanitou podobu (charta práv, firemní kréda, etické kodexy, deklarace práv). Je samozřejmé, že kodexy, charty a podobné nástroje neřeší vše, ale je to určité nasměrování a zprostředkování správné cesty a směru. S tím se objevuje otázka právní závaznosti takových dokumentů a jejich vynutitelnosti. Postihovat lze to, co je v rozporu se zákony. *Etické kodexy* ovšem tuto sílu nemívají, a tak i jejich vynutitelnost je problematická. To ovšem není argument k jejich relativizaci. V mnoha aspektech apelují na morální povědomí každého jedince, na jeho svědomí.

4. PROFESNÍ ETIKA VZTAHOVÝCH POVOLÁNÍ

Pojmu etika se užívá v různých kontextech např. etické/neetické chování, etika jako předmět výuky, etika učitelství, etika sportu, lékařská etika, politická etika aj. Tyto etiky označujeme jako *aplikované etiky*. Etika učitelské profese by měla usilovat především o vytvoření etického rámce práce učitelů. Očekává se od ní mimo jiné úsilí o vytvoření *etického kodexu učitelské profese*. Existují povolání, která se označují jako *vztahová*, protože jejich náplní je vytváření, udržování a prohlubování vztahu člověka k člověku. Tento vztah se formuje uvnitř určitého sociálního prostředí. Tato povolání vyžadují mimo *odbornou připravenost* také určité *osobní předpoklady*, které souvisí s výchovou i s určitými osobnostními složkami (charakter, temperament, motivace a apod.).

4.1 Základní východiska

Tématem *etiky profesí* se zabývá například Fischer (2021). Vychází především z pohledu křesťanské sociální etiky a připomíná, že obecná profesní etika zkoumá vztahy člověka k práci s ohledem na dobro v kontextu fungování celé společnosti. Jedním ze zásadních fenoménů, na kterých je profesní etika závislá, je kvalita práce a pracovního vztahu. Z toho, jaký má člověk vztah ke své práci, je možné usuzovat na to, jak je v životě spokojen, protože práce bývá považována za faktor přispívající k životní spokojenosti. Významný podíl má i myšlení, které výrazně ovlivňuje především vzdělávání. Povolání není jen pouhým aplikováním získaných znalostí a dovedností, ale má v sobě obsahovat také vnitřně prožívanou pokoru, kterou má člověk díky tomu, že může povolání vykonávat. Někdy se v této souvislosti mluví až o *poslání*. Lidé, kteří vykonávají zmíněná povolání a jsou v něm spokojeni, zažívají vnitřní uspokojení a přináší jim i výrazný pocit seberealizace. Ovšem to neznamená, že u nich nehrozí negativní jev označovaný jako *syndrom vyhoření*. Naopak jsou ohrožení velmi výrazně a musí mít tuto skutečnost stále na paměti a dodržovat i prvky *duševní hygieny*, aby mohli být ku prospěchu okolí. Některá povolání jsou definována nejen odbornými požadavky, ale také etickými požadavky v podobě tzv. *mravních kodexů*. Vztahová povolání ovlivňují nejen aktivity samotného vykonavatele tohoto povolání, ale působí i na myšlení a jednání druhých. Morálkou konkrétních vztahových povolání a mravní zásady formuluje tzv. *profesní etika*.

Uvedme na úvod etiku zdravotně sociální práce, která je v něčem blízká i etice učitele (starost o někoho, jeho rozvoj a podpora). Lze ji chápat jako samostatnou teoretickou disciplínu. Je souborem norem, hodnot a postupů uplatňovaných a přijatelných v profesní praxi zdravotně sociálního pracovníka. Propojuje zdravotní a sociální práci. Jednotlivé aktivity záleží i na kulturním a dobovém kontextu. Profesionál musí znát samotného klienta a jeho situaci. Jen tak dochází k plnému naplnění etického rozměru práce konkrétního zdravotně sociálního pracovníka. Pomoc musí být nabídnuta vždy v souladu a s ohledem osobní situaci klienta. Volba konkrétního postupu intervence, pomoci se musí odvíjet od situace klienta, strategie sociálního zařízení je až sekundární. Pro sociální práci je důležité stále připomínat obecně lidská pravidla soužití, naplňovat určité etické principy lidskosti, protože je snadné je narušit, a to i bez vědomě zamýšleného poškození klienta. Základem je ctít důstojnost klienta.

Morální vývoj společnosti jako celku je podmíněn vývojem člověka, jedince, a to jak vývojem rozumovým, tak i citovým. Prudký rozvoj vědy, technologií, značné kvantum informací, politické zvraty a podobně mění paradigmatu celé společnosti. To vše má dopad i na morální a etické normy jedince i celé společnosti. Morální dimenze lidského jednání a chování nás jako lidi odlišuje od zvířat, ovládaných a řízených pudy, a také od ostatní přírody, řízené fyzikálními zákony. Člověk má k dispozici rozumovou složku. Je mu dána svobodná vůle, má možnost volby mezi dobrým a špatným jednáním, má schopnost morálního rozhodování, za které má následně odpovědnost. Rozhodování a s ním související postoje se odvíjí od platného, uznávaného hodnotového systému jednajícího jedince a jeho svědomí.

Hodnota je obecným pojmem, který vymezuje všechno, čeho si ceníme a vážíme. Hodnotou pro jedince je to, co považuje za důležité, cenné a významné pro naplnění života. Hodnota znamená to, proč dává jedinec přednost něčemu před něčím jiným, pokud má možnost volit. Zde je třeba upozornit, že hodnota je to, co volbu určuje a do jisté míry způsobuje. Z toho je tedy zřejmé, že naše svobodná volba není až tak bezvýhradně a neomezeně svobodná. K tomu Kutnohorská, Cichá a Goldmann (2012) dodávají, že hodnota je vlastnost, která uspokojuje nějakou potřebu nebo libost jedince. Potřeba jedince je závislá na vůli i na citu. Hodnota tedy vyjadřuje něco subjektivního, co závisí více na emocích než na rozumu. Na toto téma se provádí oblíbená šetření, kdy se zjišťuje hodnotová orientaci lidí určité např. věkové nebo profesních skupiny.

Hodnocení z pohledu morálního je součástí etiky. Když se posuzuje konkrétní jev, srovnává se standardem, vzorem. Čin, jednání se hodnotí pozitivně, když je v souladu

s obvyklým vzorem, pak se označí za etické, případně neetické, mravné či nemravné. Jestliže má člověk být schopen si hodnoty uvědomovat, hierarchizovat, musí mít vyvinut cit pro hodnoty. To se odráží následně v posuzování etických problémů, kdy se cení hodnoty, jednání, které jsou z hlediska etických kategorií výše postavené. V tomto kontextu je hodnotový cit produktem myšlení, komunikace a značně ho ovlivňuje výchova a vzdělávání. Hodnoty zkoumá *axiologie* a etika. Odráží se a má vliv i na jednotlivé obory lidské činnosti. Většinou se mluví o tzv. *kodexech* (právní kodex, kodex církevního práva, kodex rodinného práva, potravní kodex apod.). Kodex je vnímán jako volný, či systematicky vymezený a definovaný soubor doporučení.

Zajímavé informace nacházíme například v oblasti zdravotnictví. V publikaci *Čítanka pocitů* určené studentkám středních zdravotních škol, jejímž autorem je Jaroslav Bělík (1995). Cílem je pěstovat a kultivovat smysl pro etické cítění a následné jednání. Vychází se z vyprávění pacientů, jejich blízkých, pracovníků samotných zdravotních center. Zajímavé informace i subjektivní pocity přináší také kniha Milana Rapčana (2021) *Etika versus emoce*, který shromáždil kazuistiky pro pracovníky ve zdravotnictví, ve školství a v sociální oblasti. Autor pracoval asi 25 let ve zdravotnictví a 16 let ve zdravotnickém školství a některé příběhy měl osobně prožité, některé převzal od jiných. Jednotlivé příběhy nejsou nijak mentorsky hodnoceny: Autor přináší podněty k zamyšlení se nad tím, že etické hodnocení skutečnosti není vždy snadné a jednoznačné. Chování je posuzováno lidmi jako pozitivní nebo negativní a významně závisí na etickém vnímání života každého z nás.

4.2 Etika učitelské profese

Přímo na etiku učitelského povolání se zaměřily ve své knize Naděžda Pelcová a Ilona Semrádová (2014). Autorky vnímají výchovu jako specifické lidské jednání. Velmi důležité je, že si autorky všímají proměn výchovného vztahu a vymezují základní rozdíly mezi výchovou a činnostmi, které sice také ovlivňují a formují osobnost jedince, ale nelze je považovat za „dobrou, vhodnou, kvalitní výchovu“. Konkrétně zmiňují například školení, výcvik, drezuru, manipulace, ovlivňování. Za předpoklad dobré výchovy považují vědomí a odlišení smyslu, cíle a účelu výchovy. Důležitý je vzájemný respekt a úcta, bez kterých není výchova možná. Podobně píše o sebevědomí, dialogu, odpovědnosti, odvaze, emocionalitě, ale i humoru a tělesnosti ve výchovném vztahu.

Z pedagogických disciplín, které se zabývají etikou ve vztahu k výchově, je známa *filozofie výchovy* (více např. Brezinka 1996 a 2016). Nejdůležitějším úkolem filozofie výchovy je udržovat myšlení vychovatelů v pohybu, v neklidu, životním tázání. Tak se má předejít myšlenkovým stereotypům, které pak vedou k přesvědčení, že jen to, co je nyní, je to správné a není to dobré měnit. Ano je třeba se mít na pozoru před zhoršením stávajících postupů, ale je třeba v rámci určitého pokroku hledat i nové přístupy. Koneckonců je třeba reagovat na nové podmínky, které souvisí se změnami ve společnosti, vědě, ale i přírodě. Na to vše musí být vychovatel připraven, podobně jako vzdělavatel. Vychováváme především pro budoucnost. Bohužel budoucnost se vyznačuje tím, že ji neznáme a opíráme se o určitou představu, která se může naplnit s určitou mírou pravděpodobností. Musíme se opírat o zkušenost a promýšlet i vize, které vznikají právě pod vlivem filozofických kontextů, které člověka nutí přemýšlet v širších souvislostech. Pro učitele a učitelství je třeba připomenout opět, co píše Pelcová se Semrádovou (2014). Zdůrazňují, že v etickém smyslu nelze učitelství chápat jako založené pouze na profesních kompetencích, ale současně i na kompetencích lidských.

Důležitým tématem současného školství je také oblast řízení - managementu a s tím spojená *manažerská etika*. Toto téma se objevuje v mnoha souvislostech a mělo by se stávat naprostou samozřejmostí pro vedení školských institucí. S tímto tématem přichází např. Koreňová s Bielešovou (2021) a zdůrazňují, že nároky na učitele, zejména na ty, kteří se ocitají ve vedoucích pozicích, se stále zvyšují. K naplnění jejich role jsou vedle odborných předpokladů stanovovány požadavky na jejich seberozvoj, vlastní sebereflexi jako nezbytnou součást pedagogické evaluace. Vše musí být ovšem v souladu s etickými pravidly a společenskou odpovědností. K tomu vede cesta přes sebereflexi, tvořivý přístup, kvalitní komunikaci a prezentaci, odvahu překonávat překážky, vstupovat do rizika, apod. Přitom všem je nutné se stále ohlížet, kontrolovat a přehodnocovat vlastní mocenské pozice na jedné straně a vlastní sklon k pokoře. Stále je nutné obojí vyvažovat, aby se člověk nenechal „opít mocí“ a tak postupně ztratil kontakt s realitou.

Podobná témata nacházíme i na půdě vysokých škol, na které se soustředili autoři etnografického výzkumu (Dvořáčková a kol., 2014), kdy si všímali prostředí vysokých škol v ČR. Hlavním námětem se stala kvalita a politika výuky na akademické půdě. Kniha je výstupem týmově realizovaného etnografického výzkumu, který se uskutečnil v letech 2011-2013 na pěti katedrách českých vysokých škol, včetně jedné soukromé školy. Sledovala se pluralita vzdělávacích kontextů a dopady vysokoškolské a vědní politiky na různé typy škol

a různé obory a to včetně zcela nezamýšlených dopadů. Jednotlivé kapitoly se věnují klíčovým otázkám vysokého školství: podobám učení a výuky v podmínkách jednotlivých profesních drah vyučujících a výzkumníků. Neopomíjí se ani oblast výzkumu, masifikace, prekarizace (nahrazování plného pracovního poměru jiným druhem vazby mezi zaměstnancem a zaměstnavatelem) a kvalitou vysokého školství.

Učitelská etika je bohužel v našem školství zanedbávána celkově, což má negativní dopad do praxe. Mezi největší slabiny této oblasti lze řadit neexistenci etického kodexu pedagoga. Chybí i nějaká profesní zastřešující platforma například v podobě pedagogické komory. Velké problémy jsou svázány i s kvalitou komunikace, která by měla ctít etická pravidla. V praktické rovině je to především komunikace s rodiči, žáky, studenty ale i veřejností, s legislativci a politiky. Komunikaci nestačí vnímat jen jako soubor technik, které je nutné si osvojit. Je nutné tyto techniky opírat a podpořit i etickým základem, aby se neopomíjela základní pravidla slušnosti, úcty a pokory. Tomu všemu by se měli učit a na to by měli být upozorňováni už studenti – budoucí pedagogové. Výuka etiky bývá sice v těchto oborech často zmiňována, ale je stále okrajovým tématem. Etice v přípravě budoucích učitelů je nutné dát více prostoru. Nemusí jít přímo o posílení samotné disciplíny Etická výchova, která je definována v učebních plánech jako samostatný vyučovací předmět. Jde spíše o to, upozorňovat cíleně na etické aspekty ve všech dalších předmětech, včetně disciplín psychologických i metodologicky orientovaných.

Velké problémy dále pramení z komunikace, a to především s rodiči žáků, žáky, studenty. Velké problémy jsou v přípravě budoucích pedagogů v oblasti etických problémů a otázek. Tato oblast bývá sice vnímána jako zajímavá, ale v kontextu celého vzdělání jako okrajová. Je třeba etice dát větší prostor i v přípravě budoucích pedagogů. Určitá jednota v obecně etických otázkách je potřeba, protože mnoho rozdílných způsobů výuky i samotné výchovy, přispívá k situaci, kdy se obtížně hledá jednotnost v hodnocení toho, co je etické chování například vůči žákovi a co už ne. Například, co je v alternativní škole bráno jako projev aktivity, svobody a invence, může být ve standardní škole považováno za drzost a nerespektování pokynu učitele. V této oblasti se k etickým otázkám mohou vztahovat i otázky spojené s požadavky, případně představami žáků o osobnosti jejich vyučujících. Podobné otázky se kladou ovšem nejen žáci, ale také jejich rodiče a samozřejmě i veřejnost nebo zřizovatelé škol, protože zkušenost s učiteli mají dříve nebo později všichni v našich kulturních podmínkách.

Jaké představy mají středoškoláci o osobnosti středoškolského pedagoga, představila ve své práci např. Camfrlová (2015). Výzkum provedla v menším městě v Olomouckém kraji v ČR. Jednalo se o školy, které poskytují vzdělání v oblasti průmyslu, dřevovýrobě a různých učebních oborech. Zjistila, že žáci mají povědomí o tom, co z učitele dělá osobnost, jaké má charakteristiky, např. z hlediska věku tak i pohlaví. Učitel, který je osobností, je žáky respektován, uznáván, chválen, podporován. Osobnost učitele se formuje po každé odučené hodině, formuje se jeho sebevědomí, dokáže potlačovat stres, má jistější verbální projev, dokáže lépe reagovat na dotaz žáků. Významnou roli má i zpětná vazba na chování a vystupování. Pokud bude pedagog vyžadovat od žáků a od okolí určitý způsob chování, měl by se tomu přizpůsobit i on sám. Závěrem autorka práce zdůraznila důležitost stálého rozvoje osobnosti učitele, aby mohl být příkladem pro své okolí, především pro své žáky.

4.3 Etické kodexy a jejich význam pro vztahová povolání

Etické kodexy jsou dokumenty, které upravují obecná i konkrétní pravidla práce v jednotlivých organizacích a profesích. Jinak vyjádřeno, etické kodexy představují specificky strukturovaný způsob náhledu na obsah a odpovědnost konkrétní profese. Tyto dokumenty obvykle konstatují, že pravidla v něm uvedená tvoří minimální práh přijatelného chování při výkonu profese. Vlastní kodexy mívá v některých zemích i učitelské povolání. Někde je už závazným dokumentem. V České republice je námětem bohatých diskusí. Kodex učitele má vysvětlit postoj k práci učitele z hlediska etických principů.

Etikou pomáhajících a vztahových profesí se zabývá více autorů. Například Jiří Jankovský (2003) se ve své publikaci věnuje tématu etických základů sociální práce. Hledá souvislosti v rámci složitých otázek lidské existence a smyslu života. Vede čtenáře k poznání, že si každý člověk má klást i otázky týkající se etických problémů souvisejících s vlastním výkonem profese. Jako pomáhající profese jsou označovány profese, jejichž náplní je primárně pomoc druhým, péče o ně. Zahrnuje lékařské obory, psychologii, pedagogiku a sociální práci. K pracovníkům působícím v pomáhajících profesích patří zdravotní sestry, pracovníci v sociálních službách, učitelé, manželští a rodinní poradci, fyzioterapeuti, psychoterapeuti, dobrovolníci angažující se v pomoci jiným.

Ten, kdo vykonává zmíněnou profesi (povolání), si má uvědomovat své místo v lidském společenství a ctít všeobecně přijímány hodnoty jako je odpovědnost za sebe i za druhé.

Nezbytné je pro to porozumění, obětavost, empatie, prosociální jednání, které je vázáno na etická pravidla (kodexy), které mají být dodržovány. Jinak dochází k poškozování nejen na straně např. pacientů, klientů, ale i těch, kteří povolání vykonávají. Ztrácí se vnitřní pocit uspokojení a v krajních případech může jít o syndrom vyhoření. Bohužel se v těchto povoláních může vyskytnout i patologie, která poškozuje klienty záměrně, což souvisí s kvalitou a stanovenými kritérii v přijímání to zmíněných vztahových povolání.

Ojedinelou publikací v tomto smyslu je např. *Etické poradenství*, se kterou přišel lékař Jaromír Matějka (2021). Je vzhledem do problematiky etického poradenství ve zdravotnictví. V České republice je stále málo zdůrazňováno. Za pozornost stojí navržená funkce etického poradce (případně speciálně vyškoleného týmu), který má za úkol řešit konkrétní etická dilemata jako je například ukončování léčby, zavádění výživových sond apod. Velmi důležité je vzdělávání personálu v etických otázkách, kdy se mají připravit na předcházení i řešení konfliktních etických situací, které zákonitě přichází a není vždy možné je vyloučit. Autor se nechal inspirovat metodikami užívanými v USA a v Německu, kde je již etické poradenství začleněno do fungování mnoha zdravotnických zařízení a kde se prokazuje řada jeho měřitelných benefitů. Sází se na propojení komunikačních přístupů (facilitace a mediace) s metodami etické reflexe.

Je třeba připomenout, že existuje také *etiketa*, která se uplatňuje i v pomáhajících profesích. Její název vychází z řeckého označení pro mrav – ethos a zkoumá mravní aspekty, dimenze skutečnosti. Etiketa, vychází z francouzského *étiquette* (lístek, štítek), označuje soubor pravidel zdvořilého chování, které mají lidé uplatňovat ve svém chování. Pro srovnání etiku je možné vymezit jako teorii morálky a jedná se o filozofickou disciplínu. Etiketu určenou pro lékaře, zdravotníky a pomáhající profese rozebírá např. Špaček (2021). Zvláště v posledních letech se proměňuje vztah zdravotníků k pacientům a k celé veřejnosti. Zvyšují se požadavky na chování ze strany zdravotnického personálu. Je požadována ohleduplnost, důstojnost a samozřejmostí je respektování práv pacientů, klientů. S tím souvisí i estetika prostředí, šetrnost prováděných procedur. Nezbytná je spolupráce s pacientem, jeho srozumitelná informovanost o průběhu léčby a její prognózy.

Ne vždy je snadné požadovaná etická doporučení bezezbytku respektovat, přestože souvisí s oblastí postojů aktérů (personálu zdravotnického zařízení, klientů, pacientů). Měnit myšlení, přístupy, komunikační strategii lidí je velmi zdlouhavé, obtížné, ale není to nemožné. Cestou je vzdělávání a nácvik komunikačních strategií, postupů, ale i základních pravidel

chování, jednání a interakce s druhými. Stereotypy chování jsou velmi silné a odolávají změnám. Snahou je nastolit vstřícné, ohleduplné, empatické chování s respektem k osobnosti každého klienta. Vztah pacienta a lékaře je specifický a postupně směřuje od direktivnějšího k partnerské formě. Hlavním cílem komunikace s pacientem je získání jeho důvěry, protože důvěra pacienta i jeho blízkých je základem úspěšné léčby, včetně psychosomatických dopadů. Podobně je tomu i v oblasti školství nebo dalšího vzdělávání.

S profesní etikou souvisí profesionalita, která vyjadřuje osobnostní kvality profesionála v daném oboru. Zdravotnictví, podobně jako školství, pracuje s lidským potenciálem, s lidmi. A mnohé, co je uplatnitelné a uplatňováno v zdravotnictví, může inspirovat i oblast výchovy a vzdělávání. Například Šimek a Špalek (2003) ve své publikaci *Filozofické základy lékařské etiky* vnímají lékařskou etiku jako aplikovanou etiku, a protože etika je samostatnou filozofickou disciplínou, budoucí lékaři se neobejdou bez základního vhledu do filozofie. Podobně to platí i v jiných profesích, povoláních, kde se pracuje s lidmi a je nutné počítat s jejich osobnostními specifiky.

Obecně lze konstatovat, že otázky vztahující se k etice, se objevují v každé lidské činnosti, tedy i v profesi. Nejzřetelněji se odráží ve zmíněných sociálních vědách, i když ani přírodní vědy nezůstávají pozadu (např. problematika klonování apod.). Například v psychologii se snaží sledovat naplnění etických pravidel při výkonu profese členové Evropské federace psychologických asociací (EFPA), která má ustanovenu etickou komisi. Podrobněji se tématem zabývá Lindsay (2010), který v publikaci *Etika pro evropské psychology*, připomíná, že člověk pracující na pozici psychologa, a lze dodat, že i na postu například pedagoga, vychovatele, je v praxi nucen řešit etická dilemata, a to bez ohledu na to, ve které části Evropy se nachází nebo na jakou oblast psychologie se zaměříme. Závažné otázky se týkají výzkumu, forenzní, pedagogické či klinické psychologie. Etické kodexy jednotlivých členských společností se mohou také obohacovat o národní specifika. Jako hlavní principy jsou uvedeny: respekt, kompetence, odpovědnost a integrita a jsou určeny především k aplikaci v praxi. Z komerční sféry připomeňme například *Etický kodex certifikovaných poradců EFPA* (EFPA, 2023), *Etický kodex advokáta* (ČAK, 2023) apod.

4.4 Etické kodexy učitele u nás a v zahraničí

Etický kodex lze označit za dokument, pomůcku, který má pomáhat řešit situace týkající se činnosti školy, vztahů mezi učiteli, vztahů se žáky, rodiči a které nejsou přímo upraveny a zakotveny jinými právními předpisy. V následujícím textu se pokusíme popsat a komentovat etické kodexy, které se využívají v profesi učitele. Zaměříme se přitom nejen na Českou republiku, ale pro srovnání popíšeme i některé další zahraniční země, kde se s kodexem učitele můžeme setkat.

Už i v České republice vznikl profesní *etický kodex učitele* (prezentován v prosinci 2022). Některým scházel, někteří se tímto tématem zabývali jen okrajově a nebyl pro ně zásadním problémem. Zmíněný kodex je dílem skupiny pedagogů a snaží se reagovat na novou realitu, nové podněty, které přináší současnost. Dosud nebyl k dispozici žádný ucelený dokument tohoto typu. Poprvé byl prezentován zástupci ministerstva školství, spolku *Učitelská platforma* a dalšími odborníky na vzdělávání.

Realita, že žádný etický kodex učitele v České republice dosud neexistoval, byl jistě jedním z důležitých podnětů, proč na něm pracovat. Silným motivem byly i nové skutečnosti, jevy, kterým musí učitelé, vedení škol čelit, konkrétně vliv sociálních sítí, velmi otevřená komunikace o sexuálních problémech, změna sexuální identity, využití technologií ve výuce, umělé inteligence, online komunikace. Učitelé musí ve své každodenní praxi čelit i problémům spojených s ekologickými a globální problémy světa, migrací a podobně.

Michal Kaderka z vedení *Učitelské platformy* má za to, že dosud učitelé neměli profesní etický kodex, který by jim pomohl řešit každodenní situace. Kodex má i podporu ministerstva. Sám ministr školství Vladimír Balaš k tomu dodává: „*Učitelé kodex potřebují, protože se téměř každý den setkávají se situacemi, kde se nelze řídit jen zákonem.*“ A navíc se domnívá, že etický kodex je v souladu s připravovaným profilem absolventa studia učitelství (Šára, 2022). Podoba učitelského kodexu je uvedena v příloze učebnice.

Představitelé ministerstva počítají s tím, že učitelé, ředitel se na kodex mohou odvolat. Konkrétně se může stát oporou při názorových sporech mezi učiteli a rodiči nebo stížnostech na pedagogy, kteří v rámci výuky šíří dezinformace. Kodex pokrývá i sociální oblast, jako jsou například předsudky vůči lidem různých etnických skupin nebo sexuální orientace nebo problematika klimatických změn.

Kodex vznikl na podněty a za účasti zástupců učitelů a učitelek, zástupců MŠMT ČR, České školní inspekce, Asociace děkanů pedagogických fakult, Unie rodičů, školského ombudsmana a dalších institucí a odborníků. Podle člena vedení Učitelské platformy Michala Kaderky je výsledný dokument kompromisem. Pokud se objevily nejasnosti a spornější témata, zohlednil se názor těch, kteří byli v diskutovaném bodu tematicky zainteresovaní. K vlivu technologií ve výuce se zohlednil postoj Bořivoje Brdičky nebo Ondřeje Neumajera, kteří jsou v oblasti nových technologií ve výuce experty. Hlas rodičů zastupovala Unie rodičů. Oblast životního prostředí zohlednila postoje *UNICEF*.

Kodex má být vnímán jako „živý text“, který není definitivní a je třeba o něm diskutovat, rozvíjet a aktualizovat. Přestože není právně závazným dokumentem, jeho autoři věří, že přispěje k vytváření dobrého prostředí v našich školách. Pro podporu této snahy se počítá se vznikem panelu ze zástupců připojených organizací i dalších spolupracujících institucí a osobností. Ke konzultaci byli přizváni také: dlouholetý propagátor vzdělávacích technologií Bořivoj Brdička, speciální pedagog a psycholog David Čáp, komeniolog a pedagog Jan Hábl a prorektor Univerzity Pardubice Karel Rýdl, který se zabývá dějinami školství a srovnávací pedagogikou. O tom, že vznik nového etického kodexu učitele je silným a důležitým tématem svědčí i reakce mnoha odborníků, učitelů, studentů učitelských oborů, organizací a platforem.

Inspirativní a zajímavé podněty přináší diskuse mezi samotnými učiteli, rodiči i širší veřejností. Je třeba si uvědomit, že nový etický kodex učitelů je spíše návodem. Není právně vymahatelný, protože není součástí legislativy, jako je to v některých jiných zemích světa. Kodex by měl pomáhat řešit situace, na které není snadné reagovat, na které samo právo nestačí. Příkladem může být situace, kdy žák mění svou sexuální identitu. Žák požádá učitele, aby ho neoslovoval jménem, ale přezdívkou. Ovšem podle zákona má učitel povinnost žáka oslovovat jménem uvedeným ve školní dokumentaci. A právě zde je možné se inspirovat v novém etickém kodexu, kde je psáno, že by se měl učitel pokusit situaci dítěte chápat a pokusit se mu vyjít vstříc. Výjimečné nemusí být ani situace týkající se sexuálních nebo erotických vztahů mezi učiteli a žáky. Takové vztahy zákon nezakazuje, pokud je žákům více jako 15 let. Ovšem etický kodex takové chování nepřipouští. I z těchto dvou popsanych situací je zřejmé, že kodex bude jistě předmětem mnoha polemik či debat a bude zajímavé, jaké postoje k němu zaujmou především ti, kterých se týká nejvíce, a sice sami učitelé.

Zástupci *Pedagogické komory, z. s.* například připomínají, že etický kodex učitele vznikl zcela netransparentně a za zády učitelů. Vedení Pedagogické komory deklaruje, že se distancuje

od Etického kodexu učitele, který byl představen při zmíněné tiskové konferenci na Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy. Vadí jim především, že k tvorbě dokumentu nebyly přizvány organizace sdružující samotné učitele, případně byly zastoupeny zcela minimálně. Dále namítají, že vzniklý dokument nemá ani základní kvality, které by měly etické kodexy mít, a navíc jde o čistě deklaratorní text, který není možné nijak vymáhat.

„Profesní etický kodex má smysl pouze tehdy, pokud ho vydá příslušná profesní komora, která nad jeho dodržováním následně bdí,“ připomíná Radek Sárközi, prezident spolku Pedagogická komora. Asi by bylo dobré zamyslet se i nad procesem, kterým kodex vznikl. Členové organizací zapojených do jeho tvorby nedostali příležitost o výsledném textu hlasovat. Před jeho zveřejněním neproběhlo žádné veřejné připomínkové řízení. Etický kodex učitele jednoduše shrnuto vznikl netransparentně (pro více informací srov. Pedagogická, 2022).

Etické kodexy ve školství nejsou úplnou novinkou. Už dnes je mají některé školy i pedagogické organizace. Správný postup při jeho tvorbě, který navrhuje Pedagogická komora, je nejprve schválit zákon o ustavení profesní komory pedagogických pracovníků, jako je tomu v případě advokátů, architektů, lékařů a dalších profesí. Poté by měl vzniknout konsensuální etický kodex. Za pozornost jistě stojí i připomínka, že k tvorbě Etického kodexu učitele nebyl přizván nikdo z oblasti předškolního vzdělávání. Přitom i v mateřských školách jsou učitelé.

Problematika etických pravidel, zásad, kodexů se řeší nejen v České republice, ale i v zahraničí. Jedná se o téma, které je ze své povahy stále živé a je iluzorní se domnívat, že jednou vytvořený kodex učitele bude platný natrvalo. Musí totiž reagovat na nové podněty, změny, nové situace, které buď dříve vůbec neexistovaly (sociální síť, digitalizace, umělá inteligence, apod.), případně se neřešily, případně byly výjimečné (změna pohlaví, otázky spojené s ekologií apod.).

Forsterová s Maxwellem (2023) zdůrazňují v monografii *Ethics and Integrity in Teacher Education* význam pedagogické etiky, která je součástí rozvoje učitelů, přičemž zásadní roli mají i etické kodexy. Vnímají učitelkou profesi jako výjimečnou, morálně odlišnou a kladou důraz na rozvoj etických kompetencí pro rozvoj a profesionální růst učitelů. Připojují i případovou studii z Austrálie, kde jsou rozebrány trendy v řešení obvinění z nevhodného chování učitelů. Nevyhýbají se ani kritice formálních vyšetřovacích postupů. Uvedený příklad jsou jim důkazem, že je nezbytné vytvářet, využívat a znát kodexy. Základem je výuka etiky v programech počátečního vzdělávání učitelů. Výkon učitelké profese s sebou nese mnoho morálních závazků, které má učitel naplňovat a k tomu mu mají pomáhat specializované

profesní dovednosti, přesvědčení a znalosti, se kterými se má seznamovat například formou ukázek, jak řešit problémy s etickým podtextem v praxi.

Ve stejné monografii jako Forsterová a Maxwell, publikovali svůj příspěvek Boutrid s Martinovou (2023). Učitelé vnímají jako výjimečné, protože jsou na ně kladeny nejen odborné ale i přísné etické požadavky. Učitelé jako profesionálové jsou příkladem integrity a etiky po celou dobu své učitelé kariéry. Zdůrazňují, podobně jako Forsterová s Maxwellem, že se jen zřídka setkáváme s programy vzdělávání učitelů, které připravují učitele tak, aby tento standard naplňovali. Apelují na to, aby výuka etických otázek byla součástí vzdělávacích programů pro učitele. Provedli srovnávací studii, která ukázala, jak je etika začleněna do programů vzdělávání učitelů v Austrálii a Singapuru. Na závěr své kapitoly uvádí možnosti, jak etiku začlenit do systému vzdělávání učitelů.

Ambrozy (2023) se zamýšlí nad otázkou, do jaké míry může nastat situace, kdy etické kodexy nejsou potřeba nebo jsou dokonce nevhodně používány. Autor si všímá skutečnosti, že o výhodách přijímání a využívání kodexů je možné najít mnoho informací, ale zapomíná se na situace, kdy etické kodexy mohou znamenat komplikaci při řešení problémů a někdy mohou i škodit. Pokusil se v příspěvku ukázat, v jakých situacích, za jakých okolností a podmínek může etický kodex mít nulový vliv, případně dokonce škodí. Konkrétně píše o zavádění *pseudoetických norem chování*, které nelze ospravedlnit žádnými etickými normami, teoriemi nebo hodnotami. Etické kodexy v tomto kontextu mohou podněcovat zneužívání moci a zavádění určité formy velení. Zaměstnanci firmy, organizace pak mají velmi malý prostor bránit se takovému pro ně nevýhodnému etickému nastavování pravidel. V krajních případech jde o zdroj napětí, konfliktů. Za etický kodex se pak skrývají příkazy, které mají málo společného s naplňováním etických pravidel.

Srovnání kodexů, které se používají v zahraničí realizovala např. Koubková (2017). Vybrala etické kodexy učitele ve Spojených státech amerických (dále jen USA), Velké Británii, Švýcarsku, Slovensku a Francii. Zvolila tyto země proto, že jejich vzdělávací systém má zákonem danou přibližně stejně dlouhou povinnou školní docházku, a navíc se zabývají tématem etického chování učitele. Ke srovnání byly vybrány pouze některé vybrané aspekty a stručné informace z tohoto srovnání uvádíme níže.

Školský vzdělávací systém ve Spojených státech amerických je rozdílný v jednotlivých zemích. Neexistují ani jednotné studijní osnovy. V USA je mnoho škol soukromých, a to už od nejnižší úrovně, kdy povinná školní docházka může být 11–13 let. Základem je legislativa

jednotlivých států. Etický kodex pedagoga pro americké vzdělávací instituce a učitele (*Code of Ethics for Educators*) vznikl pod záštitou poradního a výkonného výboru *Association of American Educators*, který byl založen v roce 1994 nejuznávanějšími americkými pedagogy. Vymezuje následující pravidla chování (srov. Association, 2023):

Etické chování pedagoga směrem ke studentovi

- Americký učitel má odpovědnost za výuku studentů a má za úkol jim vštípit charakterové vlastnosti, které jim pomohou vyhodnotit důsledky a přijmout zodpovědnost za své činy a volby. Musí ale respektovat velmi důležité postavení rodiče jako primárního vychovatele svých dětí.
- Pedagog jedná ohleduplně a spravedlivě s každým studentem a snaží se s ním řešit problémy, včetně kázně, v souladu se zákonem a školní politikou.
- Pedagog nesdílí důvěrné informace, které se týkají studentů, pokud to nevyžaduje zákon.
- Pedagog se snaží předkládat fakta, bez zkreslení, zaujatosti, nebo osobních předsudků.

Etické chování učitele vůči svému výkonu

- Pedagog má odpovědnost za svůj výkon a neustále usiluje o prokázání odborné způsobilosti.
- Pedagog prohlubuje svůj profesní růst.
- Pedagog pečuje o duševní zdraví, fyzickou odolnost a sociální citění potřebné k výkonu funkce.

Etické chování ke kolegům z oboru

- Pedagog usiluje o správné etickými vztahy s kolegy, spravedlivé a rovné jednání se všemi členy profese.
- Pedagog nemá cíleně šířit nepravdivé informace o kolegovi či školství.
- Pedagog nezveřejní privátní informace týkající se kolegů, jestliže to nevyžaduje zákon.

Etické chování pedagoga vůči rodičům a společnosti

- Pedagog se snaží komunikovat s rodiči a podává jim veškeré informace, které by měli vědět v zájmu žáka.
- Pedagog zastává pozitivní a aktivní úlohu ve vztazích škola-komunity.

Vzdělávací systém ve Slovenské republice je velmi podobný našemu v České republice. Povinná školní docházka na Slovensku je desetiletá (od 6 let – do 16 let). Ministerstvo školství, vědy, výzkumu a sportu Slovenské republiky uveřejnilo a vydalo a zveřejnilo *Etický kodex pedagogických a odborných pracovníků*. Jeho cílem je poskytnout základní rámec pro chování pedagogického nebo odborného pracovníka. Obsahuje základní morální zásady, které by měl pedagogický nebo odborný pracovník respektovat ve vztahu k sobě, ostatním zaměstnancům školy, žákům, rodičům, k zástupcům zařízení, kde se vykonává ústavní výchova, výchovná opatření, ochranná opatření nebo ochranná výchova, zabezpečovací detence nebo trest odnětí svobody a ve vztahu k veřejnosti. V souladu s § 5 odst. 3 zákona č. 138/2019 Sb. může zaměstnavatel v souladu se zaměřením školy nebo školského zařízení zpracovat etický kodex v pracovním řádu.

V úvodu etického kodexu je upřesněno, na koho se kodex vztahuje (učitelé, pedagogičtí pracovníci, psycholog a školní psycholog, speciální pedagog a terénní speciální pedagog, kariérový poradce, logoped a školní logoped, léčebný pedagog nebo sociální pedagog atd.). Každý pedagogický nebo odborný pracovník má být pro děti a žáky morální a odbornou autoritou a zároveň pomocníkem a průvodcem ve výchově a vzdělávání a optimalizaci jejich osobního rozvoje. Etický kodex zavazuje každého pedagogického nebo odborného pracovníka, k zachování důstojnosti svého postavení ve škole, komunitě a společnosti. Účelem etického kodexu je poskytnout základní rámec pro chování pedagogického nebo odborného pracovníka v oblasti morálky. Obsahuje podrobný popis základních morálních zásad, které by měl pedagogický nebo odborný pracovník dodržovat ve vztahu k sobě samému, ostatním zaměstnancům školy, žákům, rodičům nebo jiným osobám než rodičům (např. pěstounům, zástupcům soudu, náhradní rodinné výchovy), a k veřejnosti. Je také připojeno, že přijetí etického kodexu pedagogickým nebo odborným pracovníkem představuje přijetí osobního morálního závazku při výkonu jeho odborné činnosti (Etický, 2019).

Školský vzdělávací systém ve Velké Británii je odlišný od České republiky. Ve Velké Británii je vzdělávání rozděleno do šesti stupňů a povinná školní docházka pro žáky probíhá od 5 do 16 let (Britský, 2023). Etický kodex je součástí nové verze standardů pro učitele, který se dělí na tři části. Úvodní část obsahuje preambuli zahrnující hodnoty a chování, které by každý učitel měl mít nastavené pro svůj další kariéerní rozvoj. Druhá část je složena ze standardů pro výuku (srov. Standards, 2011) a poslední část obsahuje profesní kodex učitele (Koubková, 2017)

Profesní kodex učitele ve Velké Británii (Standards for Professional and Personal Conduct) je konkretizován do několika podrobnějších bodů:

1. Učitel udržuje důvěru veřejnosti v profesi a udržuje vysokou úroveň etiky a chování v rámci i mimo školu a to:

- Vedením žáků k důstojnosti, budováním vztahů zakořeněných ve vzájemném respektu a k dodržování hranic platných vůči profesionální pozici učitele.
- V případě nutnosti chrání žákovu pohodu v souladu s právními předpisy.
- Učí žáky toleranci a respektování práv druhých.
- Nepodkopává základní britské hodnoty, včetně demokracie, práv, svobod jednotlivce a vzájemného respektu a tolerance k lidem různé víry a přesvědčení.
- Zajišťuje, aby jeho osobní přesvědčení nebylo vyjádřeno způsoby, které využívají žákovu zranitelnost nebo by mohly vést k porušení zákona.

2. Učitel musí mít ohled na etické a politické praktiky školy, ve které vyučuje a musí udržovat standardy ve své vlastní účasti a dochvilnosti.

3. Učitel musí mít pochopení a vždy jednat v rámci statutárních rámců, které stanovují jeho pracovní povinnosti a odpovědnosti.

Vzdělávací systém ve Švýcarsku se člení na primární, sekundární a terciární vzdělávání. Systém vzdělávání podléhá ústavě Švýcarska, která zabezpečování a řízení škol deleguje na orgány jednotlivých kantonů, proto je tamní vzdělávání poměrně rozmanité (Koubková, 2017). Ve Švýcarsku se neužívá jeden společný etický kodex učitele. Existuje etický kodex pedagogické společnosti *La Société pédagogique romande* založené v roce 1889. Skládá se ze sedmi sdružení odborů ze sedmi frankofonních kantonů nebo částečně francouzsky mluvících částí Švýcarska (pro další info viz Prairat, 2009) Etický kodex vychází z mezinárodní úmluvy o právech dítěte a staví na doporučeních členů této společnosti. Výklad každého ustanovení je ale otevřen pro osobní sebereflexi každého učitele. Mezi vybrané body etického kodexu patří např.:

1. Učitel respektuje základní práva dítěte

- Podporuje jeho osobnostní rozvoj.
- Snaží se podpořit optimální vývoj dítěte.
- Přispívá k socializaci dítěte a jeho integraci v rámci třídy.

- Informuje se o dítěti a naslouchá mu. Pomáhá mu, pokud je jeho fyzická či morální integrita ohrožena.
- Vyhýbá se jakékoliv formě diskriminace.
- Vyhýbá se fanatismu a proselytismu (cílené získávání nových věřících pro nějakou náboženskou společnost změnou jejich původního náboženského přesvědčení).
- Učitel si cvičí ducha tolerance a snaží se komunikovat se svými studenty.

2. Učitel v odborném vzdělávání

- Ukazuje odhodlání při jakékoliv příležitosti.
- Drží krok s měnícími se výukovými nápady. Zajišťuje trvalé rozvíjení znalostí a dovedností.
- Respektuje mlčenlivost nebo úřední tajemství týkající se povolání.
- Projevuje intelektuální zvědavost a otevřenost vůči světu.
- Ví, jak odpovědět na otázky. Trénuje sebehodnocení.
- Podporuje vzdělávací možnosti svého profesního sdružení.
- Je důkazem kritického myšlení, samostatnosti a ví, kdy převzít odpovědnost.
- Vyhledá radu nebo pomoc zvenčí, pokud je potřeba.
- Snaží se pomoci při nápravě kolegy, který nerespektuje pravidla etiky a který poškozují žáka.

3. Učitel pomáhá vytvářet ducha kolegiality v rámci své instituce

- Pracuje na vybudování spolupráce s kolegy a dalšími zúčastněnými stranami škol.
- Podílí se na přípravě pravidel zařízení a pomáhá je prosazovat.
- Odráží objektivně názory a zkušenosti svých kolegů.
- Respektuje práci ostatních a zamezuje tomu, aby byly na veřejnosti patrné nějaké rozdíly.
- Podílí se na obraně nespravedlivě obviněných kolegů.
- Podporuje kolegy v nesnázích, aktivně se podílí na hledání řešení.

4. Učitel úzce spolupracuje s rodiči žáka

- Vyhýbá se jakékoliv formě diskriminace na základě státní příslušnosti, etnického původu, sociálního postavení, náboženství, politického přesvědčení, zdravotního postižení, nemoci.
- Pomáhá rodičům v jejich výchovné úloze.

- Poslouchá rodiče a snaží se s nimi udržovat dialog.
- Jasně vytyčuje vzdělávací cíle a snaží se je přizpůsobit, za pomoci rodičů, konkrétní situaci dítěte.
- Nezneužívá pravomoci v rámci svého povolání.

5. Učitel obhajuje školu jako demokratickou instituci

- Snaží se o poskytnutí objektivního obrazu o škole.
- Přispívá k rozvoji učitelské profese.
- Podporuje vývoj a realizaci projektů, které by mohly vést ke zlepšení v oblasti vzdělávání.
- Snaží se napravit nerovnost šancí na úspěch studentů. (Prairat,2009).

Uvedené informace o etických kodexech vybraných zemí mohou inspirovat naše učitele a především ty, kteří se věnují tvorbě etického kodexu učitele v České republice.

4.5 Etické kodexy v dalším vzdělávání

V oblasti vzdělávání dospělých je kladen důraz na kvalifikaci, odbornost lektorů, která je vnímána, jako nejdůležitější z pohledu dosahovaných úspěchů účastníků vzdělávání (studentů, frekventantů, žáků). Etické otázky, které se týkají vztahů s účastníky, jsou na okraji zájmu. Ukazuje se, že je nutné tento pohled měnit a revidovat. Lektor, musí zaujmout nejen svými *odbornými kompetencemi*, ale celkově svojí osobností. Osobnost jako celek je tvořena biologicky danými složkami a složkami získanými, mezi které patří charakter. Ten je vytvářen během celé existence jedince, převážně se ovšem formuje během dětství vlivem výchovy. Zdá se, že právě tato *oblast charakterových vlastností* je upozaděna na úkor jiných složek, což je ale chyba. Jak stanovit požadavky na osobnost lektora s ohledem na jeho chování a na jeho etické kvality?

Jednou z cest mohou být vznikající a v praxi už zmíněné *etické kodexy*. Nejsou právními normami, ale dobrovolnými závazky vzdělavatelů dospělých. Etický kodex učitele obecně, tedy nejen toho, který působí ve vzdělávání dospělých, v ČR není zatím oficiálně přijatým dokumentem, zatím se tvoří. Vznikla skupina odborníků a ta se pokusila vytvořit první verzi koncem roku 2022. Zatím je předmětem mnoha bohatých diskusí a prochází kritikou.

Zatímco u nás jsme s procesem tvorby etického kodexu pro učitelské povolání na začátku, v zahraničí už řeší oblast vzdělávání dospělých, což je v souladu s posilováním trendu celoživotního učení. O významu kodexů nelze pochybovat, jsou vodítkem, směrem, kterým se má ubírat myšlení, a především chování a jednání všech, kteří se účastní procesu vzdělávání. Studii, kde srovnává 26 etických kodexů pro oblast vzdělávání dospělých, publikoval Malach (2020). Cílem analýzy bylo identifikovat strukturu kodexů, hlavní etické principy, nestandardní předpisy a opatření reagující na jejich porušování. Chtěl objevit jejich společné rysy a nestandardní úpravy, poukázat na převažující struktury a obsah. Zajímalo ho také, jaká jsou stanovena disciplinární opatření při porušení kodexu. Autor kriticky přiznává, že studie má svá omezení, srovnával jen několik vybraných kódů a regionů (Severní Amerika, Evropa, Austrálie a Nový Zéland).

Zjistil, že jasně definované předpoklady pro vstup do profese jsou vzácné a kvalifikace vzdělavatelů dospělých není nijak upravena. Připomíná pojetí Pejatoviće (2012 in Malach, 2020), který se opírá o model Buiskoola et al. (2010 in Malach, 2020), když rozděluje kompetence vzdělavatelů dospělých do tří skupin: *specifické kompetence* (vycházejí z rolí ve vzdělávání dospělých), *generické kompetence* (jsou základem profesního jednání vzdělavatelů) a *logistické kompetence*. Podobně Jääger a Irons (2006 in Malach, 2020) přichází s modelem minimálních kompetencí vzdělavatele dospělých, které dělí do dvou základních dimenzí. Konkrétně se jedná o rozvoj profesních kompetencí a rozvoj osobnosti (obsahuje sebeúctu, toleranci, odpovědnost, komunikační dovednosti, empatii a flexibilitu). Prusáková (2011) při rozboru osobnosti lektora přímo zdůrazňuje etické charakteristiky lektora, které spojuje s charakterem, jako jsou - spravedlnost, čestnost, otevřenost, přímost, bezúhonnost, důslednost. Pozitivně působí i optimismus, smysl pro humor, společenskost.

Morální, etické kompetence učitele jsou patrné nejen v chování a jednání lektora, ale také v procesu sebereflexe, kritickém sebepoznávání, autoevaluaci, které posilují i reflexi pedagogického a didaktického působení (např. jak volí vhodné metody a prostředky, aby byly vždy ku prospěchu žáka, nedocházelo k manipulaci apod). Etická dimenze osobnosti lektora má zastřešující, nadřazené postavení. Má chránit před zlovůlí, pýchou, povýšeností a pocitem převahy, opojení se mocí.

Cílem srovnávací analýzy vybraných etických kodexů pro vzdělavatele dospělých, vypracované Malachem (2020) bylo:

- Najít společné strukturální a obsahové rysy v etických kodexech široké škály andragogických profesí.
- Identifikovat neobvyklé, nestandardní předpisy nebo zásady kodexů, které mohou být podnětem k úvahám o inovaci a úpravě etických kodexů v andragogických vzdělávacích sdruženích a organizacích.
- Určit opatření zaměřená na dodržování kodexů členy a zaměstnanci vzdělávacích sdružení nebo organizací.

Analyzoval 26 etických kodexů nebo kodexů z praxe. Vzorek byl získán vyhledáváním kodexů pomocí klíčových slov. Tímto způsobem byly vyhledány kodexy z Evropy, Severní Ameriky, Austrálie a Nového Zélandu. Zjistil, že pokud kodexy zmiňují etické zásady nebo požadavky na etické chování lektorů, jsou to především: integrita, důvěrnost/diskrétnost, bezúhonnost, poctivost, důvěra, lidskost, tolerance, profesní a společenská odpovědnost, důstojnost, úcta/respekt ke kulturnímu zázemí, hodnotám a potřebám studentů, zdvořilost, spravedlnost, nadšení, citlivost, spolehlivost, obezřetnost, antidiskriminace, trpělivost, flexibilita, blaho a práva klientů.

Kodexy pro vzdělavatele vytváří především profesní asociace, zatímco kodexy pro učitele státní orgány. Z hlediska počtu zmíněných etických zásad či požadavků na etické chování lektorů, bylo v kodexech pro vzdělavatele dospělých objeveno více zásad (až 21) než v kodexech pro učitele. Sankce, které hrozí, pokud se nedodrží stanovené body kodexů pro vzdělavatele dospělých, existuje až 12. Jsou velmi různorodé, nejčastěji je zmíněno, že lektor ztrácí členství v asociaci nebo své lektorské osvědčení. Což je závažné potrestání, protože, lektor nemůže například dále vykonávat svoji činnost, své povolání. Většina kodexů konkrétní sankce ovšem nestanovuje. Nacházíme je zhruba v polovině všech analyzovaných kodexů pro vzdělavatele dospělých.

Etický kodex pro vzdělavatele dospělých požaduje odpovědnost lektora vůči účastníkům vzdělávací akce nebo vůči svému zaměstnavateli. Pro srovnání: Kodexy pro učitele zmiňují spíše odpovědnost učitele vůči širšímu společenství (žáci, studenti, jejich rodiče nebo zákonní zástupci, zástupci místní samosprávy, ústřední státní správy a globální komunity). V závěru autor studie shrnuje, že etické kodexy hrají významnou roli při vytváření profesní kultury vzdělavatelů dospělých. Domnívá se, že spolu s dalšími pěti standardy - profesními,

kvalifikačními, vzdělávacími, hodnotícími a sebehodnotícími - představují zásadní dokumenty vznikající andragogické subdisciplíny, andragogické profesiologie.

Etické kodexy v oblasti vzdělávání nejsou v České republice samozřejmostí. Ukazuje se, i pod vlivem zjištění dat ze zmíněného šetření, že jsou nezbytné, protože odráží celkovou kvalitu, efektivitu a vstřícnost vůči klientům (žákům, studentům, účastníkům vzdělávání) a povedou k větší konkurenceschopnosti na evropském, světovém poli v oblasti vzdělávání dospělých.

Závěrečné slovo

Jsme na konci našeho psaní. Chtěli bychom říci, že jsme v cíli. Ale je tomu skutečně tak? Snad bychom s jistou mírou optimismu mohli konstatovat, že jsme se k námi stanovenému cíli alespoň přiblížili. Poté, co jsme začali otevírat jednotlivá témata, bylo velmi obtížné jasně vymezit, kde které začíná a kde které končí. Navzájem se prolínají a tvoří jeden integrální celek. Proto i členění a rozdělení textu na jednotlivé kapitoly, je do jisté míry umělé. Kapitoly však lze vnímat jako části mozaiky, ze které je téma etiky v oblasti výchovy a vzdělávání složené. Jsme si vědomi toho, že mnohé ještě chybí a mnohé by si zasloužilo hlubší pozornost. Je také otázkou, zda etická témata lze v určitém čase, v určité aktuální době všechna vidět a postihnout. Domníváme se, že není. Stále se objevují nové etické otázky, které si klademe, nebo bychom si měli klást.

Společnost je živý organizmus a jako každý organizmus se mění, zaniká starší, vzniká nové, objevují se radikální změny v podobě „revolucí“ i pozvolné změny v souladu s evolucí. Za tím vším si lze představit nové jevy, fenomény, nová témata, podněty, inspirace, ale i problémy, dilemata a kontroverze. Většinou ale nemáme čas se nad nimi dlouho zamýšlet a čekat, až se vše nějak samo „usadí“. Realita, události, život nás vybízí a dokonce požadují zaujímat stanoviska a na základě nich činit rozhodnutí. Musíme konstatovat, co je správné, a co ne, musíme říci, a v krajních situacích to říci jednoznačně, co povolíme, zakážeme (oblast práva).

K tomu, abychom mohli zaujmout stanovisko, hledáme informace, data, fakta. Snažíme se odlišit ta relevantní, pravdivá, důležitá. Ale jsme toho vůbec schopni? Každý samostatně asi ne. Každý člověk je totiž „zatížen“ svojí genetickou výbavou a také svojí jedinečnou zkušeností. Nemalou roli hraje i situační kontext. To vše se pak podílí na reakci, jak člověk odpoví, jak se vyrovnává s realitou, jak žije. Říkáme si, že vzniká chaos a zmatek a je možné nějak takovou subjektivitu eliminovat? Domníváme se, že jednou z cest (možná jedinou) je proces výchovy a vzdělávání, který by měl vytvářet obecnou zkušenost lidstva a předávat hodnoty, které se osvědčily, které umožnily populaci přežít i krizové situace (přírodní katastrofy, válečné konflikty, náboženské a národnostní, etnické spory, epidemie, kontroverzní objevy vědy, velké migrační vlny, změny klimatu apod.).

Jednoduše bychom mohli říci, že musíme vsadit na dobré mezilidské vztahy a ty utvářet především pomocí výchovy, která má směřovat k úctě k jinému člověku, k přírodě, a nakonec

nebo snad v první řadě k sobě samému. Osobnost, která si je vědoma své hodnoty, dovede lépe vnímat i své okolí a ctít hodnoty ostatních. Jak začít? Stěží dítě naučíme milovat lidstvo jako celek, ale můžeme ho učit, a to především příkladem, chovat se s úctou a tolerancí k nejbližším a postupně i k ostatním, rozšiřovat jeho sociální okruh. Základem je prosociální chování. Stále je třeba si připomínat, že pokud s někým nesouhlasím, neznamená to důvod k nenávisti, zavrnutí a potrestání, pokud mám mocenskou převahu danou momentálním postavením (danou věkem, profesním postavením apod.).

Občas se zdá, že díky záplavě informací, nových informačních kanálů, zvýšené rychlosti sdílení informací stačí, když je budeme sledovat a sbírat a staneme se vzdělanými. Ovšem to je první fáze. Musíme se učit informace učit posuzovat, zasazovat do kontextu. A zde přichází ke slovu vzdělávání a výchova a především jedna z jejích podstatných složek - etická výchova. Nelze upřednostnit vzdělání před výchovou. Výchova by měla vzdělání podporovat, a do jisté míry i dohlížet na to, abychom informace využívali v souladu s humanitou, abychom se jako lidstvo postupně nezničili.

Lidé jsou velmi schopní, jsou velmi bystří, chytří, jejich kognitivní složka je v mnoha případech velmi rozvinutá. Zdá se ale, že otázka spojená s charakterovými vlastnostmi osobnosti, motivací (úcta, stud, láska, přátelství apod.) je upozaděna. Domníváme se, že to není dobře a může ve svých důsledcích vést k nárůstu nebezpečí, strachu, úzkosti a agresivitě. To si ale lidé snad nepřejí. I proto jsme se pustili do psaní této publikace, kterou primárně adresujeme pedagogům či studentům pedagogiky, ale věříme, že určité náměry naleznou i rodiče a všichni ostatní, kterým není lhostejné, kudy se bude vývoj lidstva ubírat.

POUŽITÉ ZDROJE

- Ambrozy, M. (2023). Code of Ethics in the Context of Possible Misuse and Content. *European Journal of Language and Literature*, 9(1), 1-9. Dostupné z: https://revistia.org/files/articles/ejls_v9_i1_23/Ambrozy.pdf
- Association of American Educators. (2023). *Code of Ethics for Educators*. Dostupné z: <https://www.aateachers.org>
- Barrow, J. D. (1996). *Teorie všeho*. Praha: Mladá fronta.
- Barták, J. (2008). *Jak vzdělávat dospělé*. Praha: Alfa Nakladatelství.
- Bělík, J. (1995). *Čítanka pocitů: čtení o etickém působení sester: určeno studentkám středních zdravotnických škol*. Praha: Victoria Publishing.
- Bieleszová, D. & Koreňová, S. (2021). *Sebariadenie a manažérska etika v školskom prostredí*. Praha: Wolters Kluwer.
- Bláha, A. I. (1991). *Ethika jako věda: úvod do dějin a teorie mravnosti*. Brno: Atlantis.
- Boutrid, A., & Martin, S. (2023). A Comparative Study of Teacher Education Programs Embedding Ethics Education into Curriculum. In *Ethics and Integrity in Teacher Education* (pp. 55-69). Cham: Springer International Publishing.
- Bradnová, N. (2022). *Bezpečnost a hrozba mediální manipulace obyvatelstva*. (Diplomová práce). Praha: AMBIS, vysoká škola, a.s. Dostupné z: <https://is.ambis.cz>
- Brázda, R. (1998). *Úvod do srovnávací etiky*. Praha: KLP-Koniasch Latin Press.
- Brezinka, W. (1996). *Filozofické základy výchovy*. Praha: ZVON.
- Brezinka, W. (2016). *Education in a Society Uncertain of its Values. Contributions to Practical Pedagogy*. Cambridge Scholars Publishing.
- Britský vzdělávací systém*. (2023). Kancelář Praha Information Planet. Dostupné z: <https://www.studiumanglie.cz/system-vzdelani-v-anglii>
- Camfrlová, K. (2015). *Osobnost učitele střední školy v představách žáků SŠ*. (bakalářská práce). Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.
- ČAK. (2023). *Usnesení představenstva české advokátní komory č. 1/1997 Věstníku ze dne 31. října 1996, kterým se stanoví pravidla profesionální etiky a pravidla soutěže advokátů České republiky (etický kodex)*. Dostupné z: <https://www.cak.cz>
- Čáp, J. (1993). *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum.

Dokulil, M. (1999). Etika a morálka. In *Jednotná Evropa, Politickoekonomické, pedagogické a jiné texty. Acta Universitatis Palackianae Olomucensis, Facultas Paedagogica, Civilia II*, s. 57-71. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Dudová, M. (2022). Protiveřejná a antiveřejná alternativní média a jejich kritika žurnalistické objektivitě. *Filozofia*, 77(4).

Dvořáčková, J. (2014). *Politika a každodennost na českých vysokých školách: etnografické pohledy na vzdělávání a výzkum*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).

EFPA. (2023). *Etický kodex*. Dostupné z: <https://efpa.cz>

Etický kódex pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov. (2019). Ministerstvo školství, vědy, výzkumu a sportu Slovenské republiky. Dostupné z: <https://www.minedu.sk/data/att/15445.pdf>

Fischer, O. (2021). *Profesionalita, ctivosti a etika povolání*. Praha: Karolinum.

Forster, D., & Maxwell, B. (2022). Using Codes of Professional Ethics and Conduct in Teacher Education: Pitfalls and Best Practice. In *Ethics and Integrity in Teacher Education* (pp. 25-42). Cham: Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-16922-9>

Institut pro podporu inovativního vzdělávání. (2023). Dostupné z: <https://inovativnivzdelavani.cz>

Jankovský, J. (2003) *Etika pro pomáhající profese*. Praha: Triton.

Keller, J. (2010). *Tři sociální světy*. Praha: Slon.

Klooster, D. (2000). Co je kritické myšlení? *Kritické listy*, vol. 1-2. Praha: Kritické myšlení, o. s.

Koubková, G. (2017). *Etické kodexy v učitelství profesí*. (Bakalářská práce). Brno: Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání. Dostupné z: <https://theses.cz>

Kutnohorská, J., Cichá, M., & Goldmann, R. (2012). *Etika pro zdravotně sociální pracovníky*. Praha: Grada.

Liessmann, K. P. (2008). *Teorie nevzdělanosti: omyly společnosti vědění*. Praha: Academia.

Lindsay, G. (2010). *Etika pro evropské psychology*. Praha: Triton.

Malach, J. (2020). Ethical codes in adult education as subjects of comparative analysis. *European journal for Research on the Education and Learning of Adults*. 2(11), pp. 199-217. DOI: 10.25656/01:20283

Matějek, J. (2021). *Etické poradenství: jak řešit etické problémy každodenní medicíny*. Praha: Stanislav Juhaňák - Triton.

MPO-DU. (2022). *Metodický pokyn systému varovných signálů „RED FLAGS“ pro Národní plán obnovy na období 2021–2026*. Praha: Ministerstvo průmyslu a obchodu České republiky. Dostupné z: www.mpo.cz.

Moree, D. (2015). *Základy interkulturního soužití*. Praha: Portál.

Müllner, J. (2021). K transformaci vzdělávacích soustav a evaluačních systémů na přelomu tisíciletí. *Historia scholastica*, 2(7). pp. 119-138. DOI 10.15240/tul/006/2021-2-006

Navrátilová, H. et al. (2019). *Vysokoškolský učitel: vzdělávání, praktiky, pozice*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, Fakulta humanitních studií.

Pedagogická komora. (2022). *Etický kodex učitele vznikl zcela netransparentně a za zády učitelů*. Dostupné z: <https://www.pedagogicka-komora.cz>

Pedagogické.info. (2022). *Každý pátý učitel chce odejít ze školství. Připadá jim, že si společnost jejich práce neváží*. Dostupné z: <http://www.pedagogicke.info>

Pelcová, N. & Semrádová, I. (2014). *Fenomén výchovy a etika učitelského povolání*. Praha: Karolinum.

Prairat, E. (2009). *De la déontologie enseignante: valeurs et bonnes pratiques*. Paris: Presses universitaires de France.

Průcha, J. (Ed.). (1992). *Proměny vzdělávání v mezinárodním kontextu*. Praha: Karolinum.

Průcha, J. (2001a). *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál.

Průcha, J. (2001b). *Multikulturní výchova: teorie, praxe, výzkum*. Praha: ISV.

Průcha, J. (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.

Průcha, J. (2010). *Interkulturní psychologie*. Praha: Portál.

Průcha, J. (2011). *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. Praha: Triton.

Průcha, J. (2012). *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál.

Prusáková, V. (2011). *Přednášky z androdidaktiky*. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta. Dostupné z: <https://is.muni.cz>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. (2023). Praha: MŠMT ČR. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani>

- Rapčan, M. (2021). *Etika versus emoce: kazuistiky pro pracovníky ve zdravotnictví, ve školství a v sociální oblasti*. Praha: Grada.
- Rýdl, K. (1999). *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori*. Praha: Public History.
- Seknička, P. & Putnová, A. (2016). *Etika v podnikání a hodnoty trhu*. Praha: Grada Publishing. Dostupné z: <https://download.dibuk.eu>
- Semrádová, I. (1993). *Etika III. Tradiční etické problémy a soudobé diskuse v etice*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Standards of teachers. (2011). *Teachers' Standards Guidance for school leaders, school staff and governing bodies*. Dostupné z: <https://www.gov.uk>
- Störig, H. J. (1995). *Malé dějiny filozofie*. Praha: Zvon.
- Störig, H. J. (1999). *Malé dějiny filozofie*. Zvon.
- Šára, F. (2022). *Učitelé mají nový etický kodex*. Dostupné z: <https://www.novinky.cz>
- Šeben Zaťková, T., et al. (2015). *Vybrané kapitoly z vysokoškolské pedagogiky*. Nitra: Slovenská poľnohospodárska univerzita v Nitre.
- Šimek, J., & Špalek, V. (2003). *Filozofické základy lékařské etiky*. Grada Publishing.
- Špaček, L. (2021). *Etiketa pro lékaře, zdravotníky a pomáhající profese*. Praha: EEZY Publishing.
- Švarcová, I. (2015). *Etika výchovy*. Praha: VŠCHT.
- Teichmanová, Monika (2021). *Alternativní versus inovativní školy*. EDTECH KISK. Dostupné z: <https://medium.com/edtech-kisk/>
- Tetřevová, L. (2017). *Společenská odpovědnost firem společensky citlivých odvětví*. Grada Publishing.
- Thompson, M. (2004). *Přehled etiky*. Portál.
- Továrková, H. (2008). *Společenská odpovědnost korporací v České republice - teorie a praxe*. (Bakalářská práce). Brno: Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií.
- Transparency International. (2023). *Index vnímání korupce 2021 (Corruption Perceptions Index, CPI)*. Dostupné z: <https://www.transparency.cz>
- Trnková, J. (2004). *Společenská odpovědnost firem: Kompletní průvodce tématem & závěry z průzkumu v ČR*. Praha: Business Leaders Forum. Dostupné z <https://web.archive.org>.

Úřad Vysokého komisaře OSN pro lidská práva. (2023). *Všeobecná deklaráce lidských práv*
Dostupné: <https://www.ohchr.org>

Veteška, J. (2016). *Přehled andragogiky. Úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*.
Praha: Portál.

Weinberg, S. (1996). *Snění o finální teorii*. Praha: Hynek.

Zapletal, L., Gosiorovský, I. & Dohnanská M. (2018). *Vybrané kapitoly z profesní etiky*.
Dubnica nad Váhom: Vysoká škola DTI, s.r.o.

PŘÍLOHY

Příloha č. 1:

Etický kodex učitele (ČR)

Příloha č. 2:

Etický kódex pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov (SR)

Příloha č. 3:

Etický kodex sociálních pracovníků a členů Profesního svazu sociálních pracovníků v sociálních službách Asociace poskytovatelů sociálních služeb České republiky

Příloha č. 4:

Stavovský předpis č. 10 České lékařské komory - Etický kodex České lékařské komory

Příloha č. 5:

Etický kodex Policie České republiky

Etický kodex učitele (Česká republika)

Etický kodex má ukázat, kam jako učitelé směřujeme.

Etický kodex je hodnotovým a postojovým rámcem.

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 nepřipustné.

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.

V upomínku na slavnostní uvedení Etického kodexu učitele v Praze 8. prosince 2022

Zdroj: Etický kodex učitele. Dostupné z: <https://ucitelskykodex.cz/>

Etický kódex pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov

Preambula

Etický kódex pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov (ďalej len „etický kódex“) sa vzťahuje na pedagogického zamestnanca a odborného zamestnanca školy, školského zariadenia, alebo pracoviska praktického vyučovania (ďalej len „škola“), zaradeného

- do kategórie pedagogického zamestnanca učiteľ, vychovávateľ, majster odbornej výchovy, korepetítor, školský tréner, pedagogický asistent, zahraničný lektor, školský špeciálny pedagóg (ďalej len „pedagogický zamestnanec“),

- do kategórie odborného zamestnanca psychológ a školský psychológ, špeciálny pedagóg a terénny špeciálny pedagóg, kariérový poradca, logopéd a školský logopéd, liečebný pedagóg alebo sociálny pedagóg (ďalej len „odborný zamestnanec“).

Etický kódex sa primerane vzťahuje aj na

- učiteľa profesijného rozvoja organizácie zriadenej Ministerstvom školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky na plnenie úloh v oblasti profesijného rozvoja, organizácie zriadenej iným ústredným orgánom štátnej správy na plnenie úloh v oblasti profesijného rozvoja, Katolíckeho pedagogického a katechetického centra zriadeného Konferenciou biskupov Slovenska a

- pedagogického zamestnanca a odborného zamestnanca zariadenia sociálnoprávnej ochrany detí a sociálnej kurately, zariadenia sociálnych služieb alebo rehabilitačného strediska pre zrakovo postihnutých zriadeného Ministerstvom práce, sociálnych vecí a rodiny Slovenskej republiky.

Výkon pracovnej činnosti podľa § 6 zákona č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov (ďalej len „pracovná činnosť“) má nespochybniteľný etický rozmer v podobe ochrany najvyšších ľudských hodnôt, dôstojnosti človeka a slobody na ceste za vzdelaním v duchu demokratických a kultúrnych princípov zakotvených v Ústave Slovenskej republiky a právnom poriadku Slovenskej republiky.

Každý pedagogický zamestnanec alebo odborný zamestnanec má byť morálnou a odbornou autoritou, ale aj pomocníkom a sprievodcom detí a žiakov (ďalej len „žiak“) pri ich výchove a vzdelávaní a optimalizácii osobnostného vývinu. Morálne kvality pedagogického zamestnanca alebo odborného zamestnanca a schopnosť riešiť etické problémy predstavujú jeden z kľúčových atribútov úspešného výkonu pracovnej činnosti. Zmyslom etického kódexu je podporovať pozitívnu pracovnú motiváciu pedagogického zamestnanca alebo odborného zamestnanca vychovávať a vzdelávať žiakov ako osobnosti, ktoré si nielen nájdu uplatnenie na trhu práce, ale budú aj morálne vyspelými bytosťami s etickými normami a hodnotami, s ktorými sú vnútorne stotožnení.

Etický kódex zaväzuje každého pedagogického zamestnanca alebo odborného zamestnanca, aby dbal na dôstojnosť svojho postavenia v škole, komunite a v spoločnosti. Cieľom etického kódexu je poskytnúť základný rámec správania sa pedagogického

zamestnanca alebo odborného zamestnanca a obsahom kódexu sú základné morálne princípy, ktoré by mal pedagogický zamestnanec alebo odborný zamestnanec dodržiavať vo vzťahu k sebe, ostatným zamestnancom školy, žiakom, rodičom alebo iným fyzickým osobám než rodičom, ktorí majú dieťa zverené do osobnej starostlivosti alebo do pestúnskej starostlivosti na základe rozhodnutia súdu (ďalej len „zákonný zástupca“) alebo k zástupcom zariadení, v ktorých sa vykonáva ústavná starostlivosť, výchovné opatrenie, neodkladné opatrenie alebo ochranná výchova, výkon väzby alebo výkon trestu odňatia slobody (ďalej len „zástupca zariadenia“) a k verejnosti. Akceptovanie etického kódexu pedagogickým zamestnancom alebo odborným zamestnancom znamená prijatie osobného morálneho záväzku pri výkone svojej pracovnej činnosti.

I. Poslanie a morálka pedagogického zamestnanca alebo odborného zamestnanca

1. Poslaním pedagogického zamestnanca alebo odborného zamestnanca je vychovávať, vzdelávať, podieľať sa na formovaní osobnostných kvalít žiakov, učiť ich dôvere a úcte k človeku, schopnosti vážiť si slobodu, prijímať zodpovednosť a byť spravodlivým. Svojím konaním, správaním a odbornou činnosťou prispieva ku kultúre medziľudských vzťahov, k podpore morálnych spoločenských hodnôt a tradícií.

2. Morálnou povinnosťou pedagogického zamestnanca alebo odborného zamestnanca je v súlade s rešpektovaním názorovej plurality, demokracie a spoločenskej prospešnosti kriticky hodnotiť a eliminovať akékoľvek diskriminačné praktiky.

3. Pedagogický zamestnanec alebo odborný zamestnanec si je vedomý svojej spoločenskej zodpovednosti a dôležitosti výkonu pracovnej činnosti. Uvedomuje si, že procesy výchovy a vzdelávania sa prejavujú vo vzdelanostnej a morálnej úrovni žiakov a výrazne ovplyvňujú aj budúcnosť celej spoločnosti.

4. Pedagogický zamestnanec alebo odborný zamestnanec sa správa v súlade s právnymi predpismi a ďalšími predpismi súvisiacimi s výkonom jeho pracovnej činnosti. Aktívne sa podieľa na kultivovaní a skvalitňovaní verejného života.

II. Vzťah pedagogického zamestnanca alebo odborného zamestnanca k sebe samému a k výkonu pracovnej činnosti

Pedagogický zamestnanec alebo odborný zamestnanec:

- na základe sebapoznania, etického zmysľania a konania rozvíja svoju osobnú identitu a morálnu integritu, čo je predpokladom jeho plnohodnotnej profesijnej realizácie a tým sa stáva vzorom pre žiakov a spoločnosť,

- disponuje pri výkone pracovnej činnosti slobodou voľby, ale zároveň aj zodpovednosťou v zmysle etického pôsobenia,

- spája svoju profesionalitu so stotožnením sa s vykonávanou pracovnou činnosťou a prejavovaním úsilia byť morálnou a odbornou autoritou,

- z hľadiska celoživotného vzdelávania kultivuje svoju osobnosť a vie správnym spôsobom odovzdávať vedomosti a zručnosti vo výchovno-vzdelávacom procese,

- usiluje sa o kolegiálnu spoluprácu v pracovnom prostredí a podieľa sa na utváraní spolupracujúceho spoločenstva,

- je pri výkone pracovnej činnosti nositeľom ľudskosti, empatie, kompetentnosti a v hodnotiacom prístupe je objektívny a spravodlivý; v sociálnych a profesijných vzťahoch je otvorený a úprimný; pri osobných stretnutiach dodržiava princípy etickej komunikácie.

III. Vzťah pedagogického zamestnanca alebo odborného zamestnanca k žiakom, zákonným zástupcom a k zástupcom zariadenia

Pedagogický zamestnanec alebo odborný zamestnanec:

- rešpektuje rovnako všetkých žiakov, ich zákonných zástupcov a zástupcov zariadenia, bez ohľadu na ich pohlavie, náboženské vyznanie alebo vieru, rasu, príslušnosť k národnosti alebo etnickej skupine, zdravotné postihnutie, vek, sexuálnu orientáciu, manželský stav a rodinný stav, farbu pleti, jazyk, politické alebo iné zmýšľanie, národný alebo sociálny pôvod, majetok, rod alebo iné postavenie alebo bez ohľadu na to, či ide o oznamovateľa kriminality alebo inej protispoločenskej činnosti,

- dbá o dobro žiakov, kladie dôraz na starostlivosť o ich duševné zdravie a fyzické zdravie, sociálne spôsobilosti a morálne schopnosti,

- rešpektuje osobitosť každého žiaka a prihliada na jeho špecifické výchovno-vzdelávacie potreby,

- vykonáva pracovnú činnosť kompetentne, zodpovedne, zdvorilo, trpezlivo, primerane veku žiakov a v súlade s právnymi predpismi a vnútornými predpismi súvisiacimi s výkonom jeho pracovnej činnosti; spoluprotvára na pracovisku pokojné prostredie a tvorivú atmosféru, v ktorej sa žiaci budú cítiť bezpečne a budú sa radi vzdelávať,

- pomáha žiakom zaujať etické postoje, vedie ich ku kritickému mysleniu, ktoré vychádza z rešpektovania ľudskej dôstojnosti, formuje ich svedomie a vedie ich k správne a zodpovedne prežívaniu slobody a zodpovednosti za svoje skutky,

- pri výkone pracovnej činnosti aktívne chráni žiakov pred všetkými formami sociálno-patologických javov, ktoré narúšajú sebaúctu žiaka a integritu jeho osobnosti,

- spolupracuje so zákonnými zástupcami, zástupcami zariadenia a pravdivo ich informuje o dosiahnutých výchovno-vzdelávacích výsledkoch žiakov a ich vývine alebo o výsledkoch pri poskytovaní odbornej starostlivosti; usiluje sa vzbudiť ich záujem o prácu a smerovanie školy v snahe zabezpečiť čo najlepšie podmienky pre každého žiaka,

- citlivo vníma kultúrno-výchovné pozadie rodinného prostredia každého žiaka, hodnotovú orientáciu a vzdelanie zákonných zástupcov, zástupcov zariadenia, životný štýl rodiny tak, aby komunikácia medzi rodinou a školou viedla k vytváraniu pozitívnych postojov žiaka k sebe samému, vzdelaniu, práci a k životu.

IV. Vzťah pedagogického zamestnanca alebo odborného zamestnanca k sebe samému, ku kolegom, k žiakom, ku škole a k verejnosti

Pedagogický zamestnanec alebo odborný zamestnanec:

- akceptuje potrebu tímovej práce vo výchove a vzdelávaní ako prirodzený rámec svojho profesionálneho pôsobenia,
- pri naplňaní svojich cieľov dbá na stratégie a zámery školy,
- o vzniknutých problémoch otvorene komunikuje, aktívne hľadá riešenia a neprenáša zodpovednosť za svoje zlyhanie na ostatných kolegoch alebo na zamestnávateľa,
- rešpektuje psychickú autonómiu a fyzickú autonómiu a jedinečnosť svojich kolegoch pri výkone pracovnej činnosti,
- aplikuje svoje kompetencie v rámci základných etických princípov, pravidiel v oblasti vzťahov s rodinami žiakov, vedúcimi pedagogickými zamestnancami alebo s vedúcimi odbornými zamestnancami, kontrolnými orgánmi a s perspektívnymi zamestnávateľmi absolventov školy,
- zaujíma sa o dianie v škole a aktívne sa podieľa na činnostiach v rámci realizácie výchovy a vzdelávania a chodu školy,
- dokáže svoje pracovné postupy objasniť, zdôvodniť a nieť za ne zodpovednosť,
- chráni česť, dôstojnosť a súkromie seba samého, kolegoch, žiakov, zákonných zástupcov a zástupcov zariadení; obozretne nakladá s dôvernými informáciami; nepoužije ich neoprávnené, v neprospech alebo na znevýhodnenie človeka či organizácie, ktorej sa priamo alebo nepriamo týkajú,
- svoje postavenie nevyužíva na manipuláciu a na osobný prospech,
- odmieta všetky formy diskriminácie alebo správania, ktoré by spôsobilo ujmu druhým,
- si je vedomý toho, že neetické správanie je neprijateľné nielen u neho samého, ale aj u jeho kolegoch; také konanie neignoruje, netoleruje a zákonnými prostriedkami podniká aktívne kroky k jeho náprave,
- vníma proces začleňovania žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami do bežného života ako integrálnu súčasť výchovno-vzdelávacieho procesu, pri tom spolupracuje a komunikuje s príslušnými organizáciami,
- aktívne, profesionálne a empaticky vstupuje do procesov tvorby klímy v škole tak, aby sa etablovala ako otvorený a bezpečný priestor vrátane komunikácie s mimoškolskými organizáciami, ako aj s verejnosťou.

Zdroj: Ministerstvo školství, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky. Dostupné z: <https://www.minedu.sk/eticky-kodex-pedagogickych-zamestnancov-a-odbornych-zamestnancov/>

Etický kodex sociálních pracovníků a členů Profesionálního svazu sociálních pracovníků v sociálních službách Asociace poskytovatelů sociálních služeb České republiky

PREAMBULE

1. Etický kodex Profesionálního svazu sociálních pracovníků v sociálních službách Asociace poskytovatelů sociálních služeb České republiky (dále jen kodex) deklaruje obecná práva a povinnosti sociálního pracovníka jako člena profesionálního svazu a zajišťuje mu oporu v řešení etických dilemat sociální práce.
2. Hlavním cílem kodexu je snaha o naplnění sociální práce a upravení pravidel zodpovědnosti a etického chování sociálního pracovníka ve vztahu ke:
 - klientovi sociální práce;
 - zaměstnavateli;
 - kolegům v sociální práci;
 - profesi a odbornosti sociálního pracovníka;
 - společnosti.
3. Kodex vychází zejména ze Všeobecné deklarace lidských práv, Listiny základních práv a svobod České republiky, mezinárodních úmluv a legislativy České republiky. Kodex navazuje na zásady etiky sociální práce definované Mezinárodní federací sociální práce a respektuje principy i hodnoty sociální práce.

1. ETICKÁ ZODPOVĚDNOST

Hodnoty sociální práce jsou vyjádřeny při výkonu profese eticky zodpovědným rozhodováním a konáním. Etická zodpovědnost sociálního pracovníka se projevuje vůči klientovi sociální práce, zaměstnavateli, kolegům v sociální práci, profesi, vlastní odbornosti, sobě samému a společnosti. Prvořadá je etická zodpovědnost sociálního pracovníka ke klientovi sociální práce.

Sociální pracovník:

- Podporuje klienta k vědomí vlastní zodpovědnosti, nezastupuje ho v oblastech, kde to dokáže sám.
- Jedná tak, aby chránil důstojnost a lidská práva klienta i jeho právo volby řešit nebo neřešit vlastní situace. Vyvaruje se jakékoliv diskriminace klienta.
- Chrání klientovo právo na soukromí.
- Zaměřuje se na klientovy silné stránky a podporuje je při řešení dalších oblastí jeho života.

- Nepoškozuje klienta, nevyjadřuje se o něm hanlivě, neznevažuje jeho osobu ani nepříznivou sociální situaci.
- Jedná s klientem důstojně, s úctou a respektem, vytváří s ním vztah založený na důvěře.
- Respektuje klientovu příslušnost k sociálním skupinám, národnosti i jeho etnickou a kulturní různorodost.
- Zajímá se o klienta v rámci rodiny, komunity, společenského a přirozeného prostředí.
- Přispívá k začlenění klienta do přirozeného prostředí a napomáhá při řešení problémů v dalších aspektech jeho života.
- Informuje klienta o možných rizicích a důsledcích při jeho rozhodování, akceptuje klientův pohled na vlastní blaho, přestože jsou mu známa rizika.
- Akceptuje rozhodnutí klienta o ukončení sociální práce. Je však povinen poskytnout informace o jiné podpoře a službách v případě, že jsou nadále potřebné.
- Zjišťuje komplexní informace tak, aby mohl dostatečně posoudit a reflektovat klientovy vyjádřené i nevyjádřené potřeby.
- Předává klientovi komplexní informace o spektru podpory v jeho nepříznivé sociální situaci.

1.1 VŮČI ZAMĚSTNAVATELI

Sociální pracovník:

- Plní odpovědně povinnosti vyplývající z pracovní smlouvy a pracovní náplně.
- Aktivně ovlivňuje kvalitu poskytovaných sociálních služeb, pracovní postupy a jejich praktické uplatňování s ohledem na co nejvyšší profesionalitu.
- Předchází a odstraňuje diskriminaci a násilí v organizaci. V případě vzniku etických dilemat iniciuje diskusi se zaměstnavatelem a přijetí optimálního řešení s ohledem na klienta a jeho nepříznivou sociální situaci.
- Přispívá v organizaci k vytváření takových podmínek, které napomáhají přijetí a uplatnění závazků tohoto kodexu.

1.2 VŮČI KOLEGŮM V SOCIÁLNÍ PRÁCI

Sociální pracovník:

- Respektuje znalosti a zkušenosti kolegů a spolupracuje s nimi.
- Respektuje rozdíly v jejich názorech, kritiku vyjadřuje vhodným způsobem.
- Zapojuje se do diskuzí a podporuje kolektivní dialog.
- Dodržuje jednotný přístup k řešení klientovy nepříznivé sociální situace sjednaný v rámci organizace.
- Nepoškozuje kolegy, nevyjadřuje se o nich hanlivě, neznevažuje jejich osobu.
- Poskytuje kolegům zpětnou vazbu, připomínky k práci kolegů vyjadřuje na vhodném místě a přiměřeným způsobem.
- Profesi sociální práce vykonává multidisciplinárně ve spolupráci s jinými odborníky a organizacemi, které mohou napomoci sociálnímu začlenění klienta a řešení jeho nepříznivé sociální situace.

1.3 VŮČI PROFESI A ODBORNOSTI SOC. PRACOVNÍKA

Sociální pracovník:

- Udržuje a zvyšuje prestiž profese, vyzdvihuje etické hodnoty a principy, odborné poznatky a poslání sociální práce.
- Snaží se o udržení a zvyšování odborné úrovně sociální práce a uplatňování nových přístupů a metod.
- Je spoluzodpovědný za své soustavné celoživotní vzdělávání.
- Pro svůj odborný růst využívá znalosti a dovednosti svých kolegů a jiných odborníků, naopak své znalosti a dovednosti rozšiřuje v celé oblasti sociální práce.
- Vystupuje profesionálně a důvěryhodně.
- Má právo i povinnost pečovat o své zdraví a duševní hygienu tak, aby byl schopen vykonávat kvalitní a profesionální sociální práci.
- Prosazuje své právo na odbornou podporu.
- Zodpovědně nakládá se svými profesními kompetencemi, chrání klienta před vznikem závislosti na sociální práci a osobě sociálního pracovníka.
- Vyvažuje zodpovědnost vůči klientovi, profesi a sobě samému.
- Rozlišuje zájmy klienta, profese a zájmy své. V případě konfliktu zájmů hledá podporu a optimální řešení.
- Podporuje spolupráci se vzdělavateli, odbornou praxi sociálních oborů a zaškolování sociálních pracovníků vstupujících do výkonu profese.
- Má právo ukončit sociální práci s klientem, pokud dlouhodobě nevede ke změně a vyřešení jeho nepříznivé sociální situace. K rozhodnutí ukončit sociální práci s klientem může využít multidisciplinární tým a podporu kolegů.

1.4 VŮČI SPOLEČNOSTI

- Má právo i povinnost upozorňovat veřejnost a příslušné orgány na případy porušování zákonů a oprávněných zájmů klienta, ale také porušování zákonů a oprávněných zájmů ostatních osob klientem.
- Zasazuje se o zlepšování sociálních podmínek a zvyšování sociální spravedlnosti tím, že podněcuje změny v zákonech, v politice státu i v politice mezinárodní.
- Podporuje spravedlivé rozdělování společenských zdrojů a přístup k nim těm, kteří je potřebují.
- Působí na rozšíření možností a příležitostí zlepšení kvality života osob, a to se zvláštním zřetelem ke znevýhodněným a postiženým jedincům i skupinám.
- Přispívá ke zlepšení podmínek, které zvyšují vážnost a úctu ke kulturám a hodnotám, které vytvořilo lidstvo.
- Usiluje o zvyšování prestiže profese sociální práce ve společnosti.
- Je zodpovědný za své jednání vůči osobám, se kterými pracuje, vůči kolegům, zaměstnavateli a profesní organizaci.
- Podporuje sociální smír.
- Akceptuje to, že nemůže vyřešit všechny nerovnosti a nespravedlnosti společnosti a sociálních systémů.

2. ETICKÉ PROBLÉMY A DILEMATA

2.1 Sociální pracovník hodnotí, vybírá a rozhoduje se pro možnosti řešení etických problémů a dilemat vyvstávajících ze samotné podstaty sociální práce. Eticky uvažuje při své profesionální činnosti o použití metod sociální práce, o sociálně technických opatřeních a administrativně správných postupech z hlediska účelu, účinnosti a důsledku na klientův život.

2.2 Sociální pracovník navrhuje vznik poradního orgánu v organizaci zaměstnavatele, který může přispět k profesionální a etické citlivosti při řešení každodenních situací a problémů při sociální práci.

2.3 Aktivně přispívá k diskuzi a řešení etických dilemat na úrovni zaměstnavatele i na úrovni profese.

3. ZÁVAZNOST ETICKÉHO KODEXU

3.1 Ke kodexu jako dokumentu podporujícímu etiku sociální práce a profesi sociálního pracovníka se hlásí Profesní svaz sociálních pracovníků v sociálních službách Asociace poskytovatelů sociálních služeb České republiky. Pro členy této profesní organizace je kodex závazný.

3.2 Kodex je jedním ze základních předpokladů profesionálního výkonu sociální práce a důvěryhodnosti profese ve společnosti, proto je jeho dodržování v zájmu všech sociálních pracovníků.

3.3 Znalost, dodržování a šíření principů kodexu se doporučuje také u studentů sociální práce, obzvláště při výkonu odborné praxe a stážistů (sociálním pracovníkům) jiných organizací při rozšiřování svých odborných zkušeností.

4. ZÁVĚR

4.1 Závazek k respektování etiky sociální práce je základním aspektem kvality výkonu sociální práce. Etické povědomí je zásadní a neoddělitelnou součástí profesní činnosti každého sociálního pracovníka.

4.2 Kodex vydala Řídící rada Profesního svazu sociálních pracovníků v sociálních službách Asociace poskytovatelů sociálních služeb ČR.

4.3 Kodex byl přijat a schválen na jednání Prezidia Asociace poskytovatelů sociálních služeb ČR dne 12. 10. 2017, materiál č. 15/2017.

Zdroj: <https://profesni-svaz-socialnich-pracovniku.apsscr.cz/ckfinder/userfiles/files/Etick%C3%BD%20kodex.pdf>

Stavovský předpis č. 10 České lékařské komory

Etický kodex České lékařské komory

§ 1

Obecné zásady

(1) Stavovskou povinností lékaře je péče o zdraví jednotlivce i celé společnosti v souladu se zásadami lidskosti, v duchu úcty ke každému lidskému životu od jeho počátku až do jeho konce a se všemi ohledy na důstojnost lidského jedince.

(2) Úkolem lékaře je chránit zdraví a život, mírnit utrpení, a to bez ohledu na národnost, rasu, barvu pleti, náboženské vyznání, politickou příslušnost, sociální postavení, sexuální orientaci, věk, rozumovou úroveň a pověst pacienta či osobní pocity lékaře.

(3) Lékař má znát zákony a závazné předpisy platné pro výkon povolání a tyto dodržovat. S vědomím osobního rizika se nemusí cítit být jimi vázán, pokud svým obsahem nebo ve svých důsledcích narušují lékařskou etiku či ohrožují základní lidská práva.

(4) Lékař je povinen být za všech okolností ve svých profesionálních rozhodnutích nezávislý a odpovědný.

(5) Lékař uznává právo každého člověka na svobodnou volbu lékaře.

§ 2

Lékař a výkon povolání

(1) Lékař v rámci své odborné způsobilosti a kompetence svobodně volí a provádí ty preventivní, diagnostické a léčebné úkony, které odpovídají současnému stavu lékařské vědy a které pro nemocného považuje za nejvýhodnější. Přitom je povinen respektovat v co největší možné míře vůli nemocného (nebo jeho zákonného zástupce).

(2) Každý lékař je povinen v případech ohrožení života a bezprostředního vážného ohrožení zdraví neodkladně poskytnout lékařskou pomoc.

(3) Lékař musí plnit své povinnosti v situacích veřejného ohrožení a při katastrofách přírodní nebo jiné povahy.

(4) Lékař má právo odmítnout péči o nemocného z odborných důvodů nebo je-li pracovně přetížen nebo je-li přesvědčen, že se nevytvořil potřebný vztah důvěry mezi ním a pacientem. Je však povinen doporučit a v případě souhlasu zajistit vhodný postup v pokračování léčby.

(5) Lékař nemůže být donucen k takovému lékařskému výkonu nebo spoluúčasti na něm, který odporuje jeho svědomí.

(6) Lékař nesmí předepisovat léky, na něž vzniká závislost, nebo které vykazují účinky dopingového typu k jiným než léčebným účelům.

(7) Lékař u nevléčitelně nemocných a umírajících účinně tiší bolest, šetří lidskou důstojnost a mírní utrpení. Vůči neodvratitelné a bezprostředně očekávané smrti však nemá být cílem lékařova jednání prodlužovat život za každou cenu. Eutanazie a asistované suicidium nejsou přípustné.

(8) U transplantací se lékař řídí příslušnými předpisy. Odběru tkání a orgánů nesmí být zneužito ke komerčním účelům.

(9) Lékař je v zájmu pacienta povinen důsledně zachovávat lékařské tajemství, s výjimkou případů, kdy je této povinnosti souhlasem pacienta zbaven nebo když je to stanoveno zákonem.

(10) Lékař, který vykonává své povolání, je povinen odborně se vzdělávat.

(11) Lékař je povinen při výkonu povolání vést a uchovávat řádnou dokumentaci písemnou nebo jinou formou. Ve všech případech je nutná přiměřená ochrana znemožňující změnu, zničení nebo zneužití.

(12) Lékař nesmí své povolání vykonávat formou potulné praxe.

(13) Lékař nesmí sám nebo po dohodě s jinými ordinovat neúčelné léčebné, diagnostické a jiné úkony ze zjištěných motivů. V rámci své pravomoci nesmí poskytovat odborně neodpovídající vyjádření, z nichž by plynuly občanům neoprávněné výhody.

(14) Pokud lékař doporučuje ve své léčebné praxi léky, léčebné prostředky a zdravotní pomůcky, nesmí se řídit komerčními hledisky, ale výhradně svým svědomím a prospěchem pacienta.

(15) Lékař se podle svého uvážení účastní na prezentaci a diskusi medicínských témat na veřejnosti, v tisku, v televizi, rozhlasu, musí se však vzdát individuálně cílených lékařských rad a doporučení ve svůj soukromý prospěch.

(16) Lékař se musí zdržet všech nedůstojných aktivit, které přímo nebo nepřímo znamenají propagaci nebo reklamu jeho osoby a lékařské praxe a ve svých důsledcích jsou agitační činnosti, cílenou na rozšíření klientely. Nesmí rovněž tyto aktivity iniciovat prostřednictvím druhých osob.

(17) Nový způsob léčení je možné použít u nemocného až po dostatečných biologických zkouškách, za podmínek dodržení Helsinské konvence a Norimberského kodexu, pod přísným dohledem a pouze tehdy, pokud pacienta nepoškozuje.

(18) Lékař si má být vědom své občanské úlohy i vlivu na okolí.

§ 3

Lékař a nemocný

(1) Lékař plní vůči každému nemocnému své profesionální povinnosti. Vždy včas a důsledně zajistí náležitá léčebná opatření, která zdravotní stav nemocného vyžaduje.

(2) Lékař se k nemocnému chová korektně, s pochopením a trpělivostí a nesníží se k hrubému nebo nemravnému jednání. Bere ohled na práva nemocného.

(3) Lékař se má vzdát paternalitních pozic v postojích vůči nemocnému a respektovat ho jako rovnocenného partnera se všemi občanskými právy i povinnostmi, včetně zodpovědnosti za své zdraví.

(4) Lékař je povinen pro nemocného srozumitelným způsobem odpovědně informovat jeho nebo jeho zákonného zástupce o charakteru onemocnění, zamýšlených diagnostických a léčebných postupech včetně rizik, o uvažované prognóze a o dalších důležitých okolnostech, které během léčení mohou nastat.

(5) Lékař nesmí zneužít ve vztahu k nemocnému jeho důvěru a závislost jakýmkoliv způsobem.

§ 4

Vztahy mezi lékaři

(1) Základem vztahů mezi lékaři je vzájemně čestné, slušné a společensky korektní chování spolu s kritickou náročností, respektováním kompetence a přiznáním práva na odlišný názor.

(2) Lékař v zájmu své stavovské cti i s ohledem na pověst lékařské profese nesmí podceňovat a znevažovat profesionální dovednosti, znalosti i poskytované služby jiných lékařů, natož používat ponižujících výrazů o jejich osobách, komentovat nevhodným způsobem činnost ostatních lékařů v přítomnosti nemocných a nelékařů.

(3) Lékař kolegiálně spolupracuje s těmi lékaři, kteří současně nebo následně vyšetřují či léčí stejného pacienta. Předává-li z důvodných příčin nemocného jinému lékaři, musí mu odevzdat zjištěné nálezy a informovat ho o dosavadním průběhu léčby.

(4) Lékař je povinen požádat dalšího nebo další lékaře o konzilium vždy, když si to vyžádají okolnosti a nemocný souhlasí. Je právem lékaře navrhnout osobu konzultanta. Závěry konziliárního vyšetření mají být dokumentovány zásadně písemnou formou a je povinností o nich informovat nemocného, se zvláštním důrazem tehdy, pokud se názory lékařů liší, a je právem lékaře vzdát se dalšího léčení, pokud se nemocný přikloní k jinému názoru konzultanta.

(5) Lékař musí svou praxi vykonávat zásadně osobně. Zastupován může být jen dočasně, a to lékařem vedeným v seznamu České lékařské komory a splňujícím potřebné odborné předpoklady.

§ 5

Lékař a nelékař

(1) Lékař spolupracuje se zdravotními pracovníky vyškolenými v různých specializovaných činnostech. Pověří-li je diagnostickými nebo léčebnými úkoly a dalšími procedurami, musí se přesvědčit, zda jsou odborně, zkušenostmi i zodpovědností způsobilí tyto úkony vykonávat.

(2) Lékaři není dovoleno vyšetřovat nebo léčit s osobou, která není lékařem a nepatří k zdravotnímu personálu. Tyto osoby nesmějí být přítomny ani jako diváci při lékařských výkonech. Výjimkou z uvedených zásad jsou osoby, které se u lékaře vzdělávají, nebo pracují v lékařských oborech a dalších osob, s jejichž přítomností pacient souhlasí, pokud není lékařsky zdůvodněných námitek.

§ 6

Závěrečná ustanovení

Účinnost

(1) Tento Stavovský předpis č. 10 - Etický kodex České lékařské komory nabývá účinnosti dne 1. 1. 1996.

(2) Tento Stavovský předpis č. 10 – Etický kodex České lékařské komory byl novelizován rozhodnutím představenstva ČLK dne 22. 6. 2007 a nabývá účinnosti dne 22. 7. 2007.

Zdroj: https://www.lkcr.cz/doc/cms_library/10_sp_c_10_eticky_kodex-100217.pdf

Etický kodex Policie České republiky

Príslušníci Policie České republiky, vědomi si svého poslání, spočívajícího ve službě veřejnosti, založeného na úctě a respektu k lidským právům, vyjadřují následující principy, jež chtějí sdílet a dodržovat.

1. Cílem Policie České republiky je

- a) chránit bezpečnost a pořádek ve společnosti,
- b) prosazovat zákonnost,
- c) chránit práva a svobody osob,
- d) preventivně působit proti trestné a jiné protiprávní činnosti a potírat ji,
- e) usilovat o trvalou podporu a důvěru veřejnosti.

2. Základními hodnotami Policie České republiky je

- a) profesionalita,
- b) nestrannost,
- c) odpovědnost,
- d) ohleduplnost,
- e) bezúhonnost.

3. Závazkem Policie České republiky vůči společnosti je

- a) prosazovat zákony přiměřenými prostředky s maximální snahou o spolupráci s veřejností, státními a nestátními institucemi,
- b) chovat se důstojně a důvěryhodně, jednat se všemi lidmi slušně, korektně a s porozuměním a respektovat jejich důstojnost,
- c) uplatňovat rovný a korektní přístup ke každé osobě bez rozdílu, v souladu s respektováním kulturní a hodnotové odlišnosti příslušníků menšinových skupin všude tam, kde nedochází ke střetu se zákony,
- d) při výkonu služby jednat taktně, korektně a vhodně uplatňovat princip volného uvážení,
- e) používat donucovacích prostředků pouze v souladu se zákonem; nikdy nezacházet s žádnou osobou krutě, nehumánně či ponižujícím způsobem,
- f) nést odpovědnost za každou osobu, která byla omezena Policií České republiky na osobní svobodě,
- g) zachovávat mlčenlivost o informacích zjištěných při služební činnosti,
- h) zásadně odmítat jakékoliv korupční jednání, netolerovat tuto protizákonnou činnost u jiných příslušníků Policie České republiky, odmítnout dary nebo jiné výhody, jejichž přijetím by mohlo dojít k ovlivnění výkonu služby,
- i) zásadně se vyhybat jakémukoliv jednání, které by mohlo být střetem zájmů

4. Závazkem vůči ostatním příslušníkům Policie České republiky je

- a) usilovat o otevřenou a partnerskou spolupráci,
- b) dbát, aby vztahy byly založeny na základě profesní kolegiality, vzájemné úcty, respektování zásad slušného a korektního jednání; jakékoliv formy šikanování a obtěžování ze strany spolupracovníků či nadřízených jsou vyloučeny,
- c) netolerovat ani nekryt podezření z trestné činnosti jiných příslušníků Policie České republiky a trestnou činnost neprodleně oznámit; stejně tak netolerovat ani jiné jejich protiprávní jednání či jednání, které je v rozporu s Etickým kodexem Policie České republiky.

5. Osobním a profesionálním přístupem příslušníků Policie České republiky je

- a) nést osobní odpovědnost za svoji morální úroveň a svůj profesionální výkon,
- b) chovat se bezúhonně ve službě i mimo ni tak, aby důstojně reprezentovali Policii České republiky svým jednáním, vystupováním i zevnějškem.

Každý příslušník Policie České republiky, který jedná v souladu se zákonem a Etickým kodexem Policie České republiky, si plně zaslouží úctu, respekt a podporu společnosti, jejíž bezpečnost chrání i s nasazením vlastního života.

Zdroj: <https://www.policie.cz/clanek/eticky-kodex-policie-ceske-republiky.aspx>

Názov: Etika ve vzdelávání a vztahových povoláních

Autori: Mgr. Petr Adamec, Ph.D., MBA
Mgr. Dita Janderková, Ph.D.

Recenzenti: Mgr. Irena Loudová, Ph.D.
doc. PhDr. Mgr. Josef Smolík, Ph.D., MBA, LL.M, MSc.

Počet AH: 5,70

Počet strán: 93

ISBN: 978-80-8222-051-6

EAN: 9788082220516

Rok vydania: 2023

Vydavateľ: Vysoká škola DTI, Dubnica nad Váhom

Vysokoškolskú učebnicu schválila Edičná komisia VŠ DTI v Dubnici nad Váhom dňa 7. 1. 2023 v edícii: Pedagogický výstup publikačnej činnosti pod číslom P01/2023 jako otvorený vzdelávací zdroj.

Vysokoškolská učebnica je výstupom medzinárodnej spolupráce v rámci projektu: Psychologie positive – paradigme de l'éducation des étudiants de l'enseignement secondaire qui développe les compétences personnelles pour la vie - EEIG-EU/P.Kr/04.04/21.