

**UNIVERZITA KARLOVA**

**Právnická fakulta**

**Petr Roháček**



## **Výuka etiky na právnických fakultách**

Diplomová práce

Vedoucí diplomové práce: prof. JUDr. PhDr. Jan Wintr, Ph.D.

Katedra: Katedra teorie práva a právních učení

Datum vypracování práce (uzavření rukopisu): 10. 8. 2023

## **Poděkování**

Děkuji prof. Wintrovi za podporu a vedení této práce. Děkuji též dr. Friedelovi za cenné poznámky a umožnění nechat tuto práci projít kolečkem peer-review od skvělých kolegů v SVV.<sup>1</sup> Těmto za jejich cenné revize děkuji. Za podporu a rady také děkuji všem lidem z mého nejbližšího okolí.

---

<sup>1</sup> Tento výstup vznikl v rámci projektu Specifického vysokoškolského výzkumu 2023-260 619.

Prohlašuji, že jsem předkládanou diplomovou práci vypracoval samostatně, že všechny použité zdroje byly řádně uvedeny a že práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Dále prohlašuji, že vlastní text této práce včetně poznámek pod čarou má 182 431 znaků včetně mezer.

V Praze dne

---

Petr Roháček

## Obsah

Úvod .....	5
1. Definiční východiska.....	8
1.1. Morálka a její vztah k právu .....	8
1.2. Etika a její hlavní teorie .....	11
1.3. Metaetika, aplikovaná etika a právní etika .....	19
2. Proč učit etiku na právnických fakultách?.....	23
2.1. Společenská role právníků .....	24
2.2. Bloomova taxonomie: nejen faktickými znalostmi živ je právník .....	27
2.3. Aféra Watergate: memento zanedbané výuky etiky .....	33
2.4. Proč etiku neučit: protiargumenty k výuce etiky na právnických fakultách.....	38
3. Výuka etiky na právnických fakultách: co a jak učit?.....	41
3.1. Obsahová stránka výuky profesní etiky: co učit? .....	42
3.2. Didaktika etiky: jak učit? .....	58
3.3. Konkrétní didaktické metody výuky etiky.....	68
Závěr.....	79
Seznam použitých zdrojů.....	80
Název diplomové práce, abstrakt a 3 klíčová slova v českém jazyce .....	89
Název diplomové práce, abstrakt a 3 klíčová slova v anglickém jazyce.....	90

## Úvod

V prvním ročníku svého studia na pražské právnické fakultě jsem se jednoho dne vydal na výuku teorie práva. Po rozjezdu, pro přednášky běžně pomalém, kdy se vyučující intenzivně snaží zprovoznit mikrofon či projektor, se výklad po asi 20 minutách stočil k úloze soudů jako obránců spravedlnosti. Jak mi jistě dají všichni, kdo pamatují na svá vysokoškolská léta, za pravdu, člověk v přednáškové místnosti ztrácí pozornost poměrně snadno, a výjimkou jsem nebyl ani já. Po 20 minutách už jsem i já skoro usínal, načež přednášející řekl něco, co mě, abych parafrázoval Kanta, probudilo z dogmatického spánku. Ta věta zatřásla se samotnými základy mých pěstěných ideálů a hodnot, které jsem si přál dále rozvíjet skrze studium práv. Ta věta zněla: „*K soudu se nechodí pro spravedlnost, ale pro rozsudek.*“

Jako první jsem se začal okolo sebe instinktivně rozhlížet, jestli to náhodou není jen humor, který jsem skrze svou nepozornost nepochopil. Nikdo se ale nesmál – maximálně si pár v saku ustrojených prváků psalo tuto poznámku do notebooku – a i vyučující pokračoval dál bez nějakých pauz pro smích. I přesto, že jsem u výkladů některých vyučujících nevydržel udržet pozornost, jsem je všechny do jednoho považoval za velké autority a choval k nim až skoro nezdravý respekt. Do doby mých studií v Praze jsem se nikdy nesetkal s vysokoškolským učitelem, natožpak s vysokoškolským učitelem tak prestižního oboru, jakým právo bývá vnímáno. A tak se pro mě tato krátká věta stala formativním momentem. Dalo by se říct, že se jednalo o moji kanonickou událost.<sup>2</sup>

Tato krátká věta totiž nejenom, že podnítila můj zájem o etiku, ale také zbořila mé mnohdy nerealistické ideály o vyučujících na vysokých školách. Začal jsem si klást otázky: „To si vážně myslí?“ – i pokud si to vážně myslí, je přeci absurdní tuto myšlenku vkládat ze své pozice do otevřených hlav prváků. „Proč to říká?“ – nemůže k tomu přeci mít jediný důvod – nikdo nemá zájem na tom vychovávat další cynické právníky bez smyslu pro spravedlnost a ideálů se ke spravedlnosti co nejvíc přiblížit. „Co tu dělám?“ – odešel jsem, a začal jsem přemýšlet. Přemýšlet nad tím, co vše reprezentuje tato zdánlivě neškodná a nenápadná věta, a jak se to dá změnit. A tak jsem se dostal k tématu výuky etiky na právnických fakultách, přesněji k tématu, proč se má etika na právnických fakultách vůbec vyučovat, co se v ní má vyučovat a jak se to má vše vyučovat.

---

<sup>2</sup> Srov. tzv. „canon event“ v animovaném filmu Spider-Man: Across the Spider-Verse (2023).

Začal jsem hledat v českých zdrojích – ale marně. V tuzemsku tato debata sice probíhá (dnes navíc mnohem aktivněji než v roce 2017/2018, kdy jsem se účastnil zmiňované přednášky), ale příliš toho stále napsáno nebylo.<sup>3</sup> A tak jsem se jal hledat zahraniční zdroje. Po krátké rešerši mi spadla brada. V zahraničí, zejména ve Spojených státech amerických, je profesní etika již téměř 50 let nejen povinným předmětem (což je stav, který je již i tak mnohem dál, než současný stav v ČR)<sup>4</sup>, ale několik desítek let se vede debata napříč celou akademií o tom, že takový stav je žalostně nedostatečný. Že pokud je cílem společnosti vychovávat kvalitní, tj. mimo jiné i etické, hodnotově ukotvené a osobnostně vyspělé právníky, je třeba brát výuku etiky na právnických fakultách smrtelně vážně – a integrovat ji napříč celým studiem. A že by taky bylo vhodné se soustředit nejen na předání informací, ale zejména na rozvíjení dovedností a hodnot studentů. A když už jsme u toho – že by bylo vhodné zapojit závěry výzkumů a studií v oblasti vývojové psychologie a vzdělávací psychologii do toho, jak dávat sobě i studentům zpětnou vazbu, jak měřit a mapovat rozvoj etické profesní identity studentů (tzn. zapojení statistiky a moderních nástrojů psychometrie), či jaké konkrétní didaktické metody pro výuku etiky využívat.<sup>5</sup>

Všechny své objevy, poznámky a myšlenky jsem shrnul v této práci. Teze, kterou chci touto prací obhájit, je tato: etika by měla být jedním z nejdůležitějších, ne-li nejdůležitějším předmětem vyučovaným na právnických fakultách. Pravdivost této teze zamýšlím podpořit skrze zodpovězení tří výzkumných otázek:

1. Proč učit etiku na právnických fakultách?
2. Co v rámci výuky etiky na právnických fakultách učit?
3. Jak přesně výuku etiky na právnických fakultách vyučovat?

Pro jejich zodpovězení bude v práci využita metodologie analýzy psychologických studií a rešerše další relevantní odborné literatury, zejména zahraničních autorů, a částečně též komparatistika stavu výuky etiky na právnických fakultách ve Spojených státech amerických se stavem v České republice.

---

<sup>3</sup> Čest výjimkám, které zmiňuji napříč touto prací. Publikace, které se týkají tohoto tématu, avšak v této práci z nich necituji, si také zaslouží zmínku: 1. KOPA, M. *Profesní etika v české právní praxi a právním vzdělávání aneb měla by profesní etika být povinnou součástí právnických studií?* Časopis pro právní vědu a praxi. 2013.

2. KOBER, J. *Právnická etika na univerzitách a v profesním školení*. Bulletin advokacie. 2015. Dostupné online: <http://www.bulletin-advokacie.cz/pravnicka-etika-na-univerzitach-a-v-profesnim-skoleni>

<sup>4</sup> V České republice jde nejčastěji pouze o povinně volitelný předmět.

<sup>5</sup> A do dalších na dovednosti a hodnoty studentů zaměřené předměty.

Práci jsem strukturoval tak, aby každá kapitola stavěla základ pro tu následující a zároveň aby práce postupovala od abstraktnějšího ke konkrétnějšímu. V první kapitole proto shrnuji základní definiční východiska práce, to zahrnuje vysvětlení pojmů jako morálka, etika a jejich vztah s právem, jakož i představení hlavních etických teorií a jednotlivých etických disciplín, včetně právní etiky.

V druhé kapitole odpovídám na první výzkumnou otázku. Při nalézání její odpovědi kombinuji více různých perspektiv, od historických paralel přes výzkum v oblasti psychologie vzdělávání. Na konci kapitoly vyvracím hlavní skupiny argumentů proti výuce etiky na právnických fakultách.

Po objasnění, proč je výuka etiky v právním vzdělávání mimořádně důležitá, se poté ve třetí kapitole věnuji konkrétnější části této práce, tj. co a jak v rámci této výuky učit. V této kapitole opět čerpám zejména ze zahraničních textů, ať už jde o autory z praxe – zkušené vyučující etiky na tamních právnických fakultách, či o autory vědecké – zejména vědce z oblastí vývojové psychologie a psychologie vzdělávání. V závěrečné podkapitole poté shrnuji konkrétní moderní formy didaktických metod výuky etiky.

Cílem práce není snaha o aplikaci všech zjištění na reálnou výuku právnických fakult. Od této práce si mimo obhájení výše zmíněné teze skrze zodpovězení výzkumných otázek slibuji, že se stane součástí (zatím) slabého proudu, který vyzývá k radikálně většímu zapojení výuky etiky do právního vzdělávání, a pomůže otevřít mnohem čilejší a naléhavější diskusi o nutnosti změn ve výchově budoucích právníků. Také pevně doufám, že poskytne obecný informativní základ a možný referenční rámec, který může v této evoluci právnickým fakultám přijít vhod.

# 1. Definiční východiska

## 1.1. Morálka a její vztah k právu

Předtím, než se dostanu k samotnému tématu výuky etiky na právnických fakultách, je třeba objasnit, co etika vlastně je. Takové objasnění však není jednoduché. Neobejde se bez definování morálky. Termín morálka nelze definovat jednotně. Jedním z hlavních důvodů je, že morálka se používá ve dvou odlišných smyslech – v *deskriptivním* smyslu a v *normativním* smyslu.<sup>6</sup>

Morálka v deskriptivním smyslu „*označuje určité kodexy chování, které předkládá společnost nebo skupina (např. náboženství), nebo které přijímá jednotlivec pro své vlastní chování*“.<sup>7</sup>

Morálka v normativním smyslu se používá „*normativně pro označení kodexu chování, který by za určitých podmínek předložili všichni rozumní lidé*“.<sup>8</sup>

Uvědomění, v jakém smyslu o morálce hovoříme, hraje klíčovou roli. V popisném (deskriptivním, pozitivním, konvenčním)<sup>9</sup> smyslu si neklademe vyšší cíl než popsat realitu

---

<sup>6</sup> Nepoužívám zde na rozdíl od jiných českých autorů hartovské dělení na morálku kritickou a pozitivní. Dělení jsou obsahově totožná, gertovské dělení se mi však zdá být přesněji vystižené a lépe pochopitelné.

Čeští autoři srov. SOBEK, T. a kolektiv. *Právní etika*. Praha: Leges, 2019, s. 11-12 a HAPLA, M., FRIEDEL, T. *Profesní etika právníků*. Brno: Nugis Finem Publishing, 2022, s. 34

Hartovské dělení srov. HART, H. L. A. *Law, Liberty and Morality*. Oxford, 1982 (1963), s. 20.

Gertovské dělení srov. GERT, B. & GERT, J., *The Definition of Morality*, The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Edice podzim 2020), ZALTA, E. N. (ed.), Dostupné online: <https://plato.stanford.edu/archives/fall2020/entries/morality-definition/>

<sup>7</sup> GERT, B. and GERT, J. *The Definition of Morality*. Op. cit.

Pro mé bádání i potěšení mi portál Katedry filozofie na Stanfordově univerzitě (Stanford Encyclopedia of Philosophy) posloužil nespočetněkrát. Jedná se o mimořádně bohatý a kvalitní zdroj informací, který na internetu nemá minimálně na poli filozofie obdoby. Portál funguje tak, že pro jednotlivá filozofická témata a obory správci pozvou přední experty v těchto (často velmi specializovaných) oborech k tomu, aby zevrubně sepsali vše podstatné, co k tématu vědí. Za řadu let, co portál funguje, se stanfordské Katedře filozofie podařilo vytvořit vynikající a věrohodný zdroj informací, o čemž vypovídá i velmi vysoká citovanost jednotlivých kapitol portálu v akademických pracích zahraničních autorů. Mnoho, co bude napsáno v této práci, jsem se dozvěděl právě tam.

<sup>8</sup> Tamtéž.

<sup>9</sup> FEINBERG, J. *In Defense of Moral Rights*, Oxford Journal of Legal Studies, 1992, sv. 12, č. 2, s. 152 in HAPLA, M., FRIEDEL, T. *Profesní etika právníků*. Op. cit., s. 34.



společností vyznávaných hodnot (*what is*). Jako taková je deskriptivní morálka „spíše předmětem zájmu empirických věd, např. kulturní antropologie, morální psychologie, sociologie morálky a behaviorální ekonomie“.<sup>10</sup> Morálka v deskriptivním smyslu je ta morálka, o které mluví antropologové, když popisují morálku společností, o kterých ve svém výzkumu referují.<sup>11</sup> Přítomnost morálky v tomto smyslu zpozorovali někteří komparativní a evoluční psychologové<sup>12</sup> i mezi ostatními zvířaty, a to nejen mezi našimi kolegy – primáty.<sup>13</sup>

V hodnotícím (normativním, kritickém, preskriptivním) smyslu tuto realitu hodnot podrobujeme analýze. Činíme o ní soudy, které podkládáme argumenty (*what ought to be*). Pro lepší demonstraci použiji příklad:

- Valná většina německé společnosti v první polovině 20. století považovala za morální ostrakizovat Židy. Taková tedy byla morálka německé společnosti v deskriptivním smyslu. *Nehodnotím, konstatuji.*
- Je však ostrakizování menšin jen na základě národnosti, barvě pleti či náboženství skutečně morální? Nejsou ti, kdo takové postoje zastávají, ve skutečnosti amorální?<sup>14</sup> Těmito otázkami se dostávám do roviny morálky normativní. *Hodnotím, posuzuji.*

Vztah mezi normativní morálkou a právem je jedním z tradičních témat právní a morální filozofie. Jako takové je nesmírně spletité. Považuji však za důležité alespoň základy tohoto vztahu nastínit. Jak bylo popsáno výše – normativní morálka se zabývá hodnocením, co je správné a co je špatné. Právo představuje soubor norem a pravidel, které regulují chování jednotlivců ve společnosti. Spor se vede zejména o tom, odkud tyto normy a pravidla čerpáme a jak těsně je právo propojeno s morálkou, a jestli vůbec. Tento vztah lze analyzovat z několika

---

<sup>10</sup> SOBEK, T. a kolektiv. *Právní etika*. Op. cit., s. 11.

<sup>11</sup> GERT, B. & GERT, J. *The Definition of Morality*. Op. cit.

<sup>12</sup> Srov. HAIDT, J. *The Happiness Hypothesis: Finding Modern Truth in Ancient Wisdom*, New York: Basic Books. 2006; HAUSER, M. *Moral Minds: How Nature Designed our Universal Sense of Right and Wrong*, New York: Harper Collins. 2006; DE WAAL, F. *Good Natured: The Origins of Right and Wrong in Humans and Other Animals*, Cambridge, MA: Harvard University Press. 1996.

<sup>13</sup> GERT, B. & GERT, J. *The Definition of Morality*. Op. cit.

<sup>14</sup> Jen málokdo dnes zastává názor, že taková společnost je morální. Tzv. kulturních relativistů, jejichž názor by se dal shrnout jako „dobré a morální je to, co uzná ta či ona společnost za vhodné“, pod tíhou všech neštěstí první poloviny 20. století již našťestí moc nezbylo. Kulturní relativisté tedy nevidí prostor pro normativní morálku, protože říkají, že deskriptivní a normativní morálka je totéž.

perspektiv, těmi nejznámějšími jsou přirozenoprávní teorie, právní pozitivismus a integrální teorie práva.

Přirozenoprávní teorie, zastoupená historicky Tomášem Akvinským, či v současné teorii Johnem Finnisem a Lonem Fullerem, tvrdí, že právo je odvozeno z určitých morálních zásad, které jsou dané např. přirozeným řádem vycházejícím z Boha<sup>15</sup> či samotným lidským rozumem.<sup>16</sup> Z tohoto pohledu je právo pojmově přímo spojeno s morálkou a nemorální zákony tedy nemohou být považovány za opravdové zákony.<sup>17</sup>

Na druhou stranu, právní pozitivismus, jehož čelními představiteli jsou John Austin, Hans Kelsen či H. L. A. Hart, zdůrazňuje oddělení práva a morálky. Podle této teorie je právní systém založen na normativních textech (respektive na okolnostech jejich vzniku), nikoliv na morálních zásadách.<sup>18</sup> Pozitivisté se soustředí na zdroj normativních textů, spíše než na jejich obsah. Z tohoto hlediska nemusí být právo a morálka nezbytně v souladu. Sřet moderního pojetí přirozenoprávní teorií a právním pozitivismem vyvrcholil v jedné z nejdůležitějších debat právní filozofie 20. století – ve slavné debatě Fuller–Hart.<sup>19</sup>

---

<sup>15</sup> Viz AKVINSKÝ, T. *Summa Theologiae*, Předmluva I. Dílu II. Části, q. 94: O zákoně přirozeném

<sup>16</sup> Srov. KANT, I., BARABAS, M. a KOUBA, P. ed. *Základy metafyziky mravů*. Přeložil MENZEL, L. Praha: OIKOYMENH, 2014.

<sup>17</sup> Viz AKVINSKÝ, T. *Summa Theologica*, Předmluva I. Dílu II. Části, q. 96: O moci lidského zákona. Téma je však složitější a s touto tezí by ne všichni iusnaturalisté souhlasili. Pro účely textu se však držím základních definic.

<sup>18</sup> Srov. HART, H. L. A., PŘIBÁŇ, J., ed. *Pojem práva*. Přeložil FANTYS, P. Praha: Prostor, 2010. Obzor (Prostor). V této téměř legendární knize Hart předkládá argumenty pro právněpozitivistické oddělení práva a morálky. Hartova teorie práva, v zahraničí známá jako „*separation thesis*“ neboli „*separační teze*“, je založena na striktním rozlišení mezi existencí a obsahem práva, které lze podle něj identifikovat a analyzovat nezávisle na morálních ohledech. Dalším důležitým aspektem Hartova učení je jeho kritika teorie přirozeného práva. Hart kritizuje přirozenoprávní pozici, podle níž nespravedlivý zákon není skutečným zákonem, a tvrdí, že je možné, aby právní systém obsahoval nemorální zákony, a přesto byl stále považován za právní systém. Na stranách 168 a násl. ve výše zmíněné knize odlišuje právo od morálky prostřednictvím čtyř hlavních kritérií: důležitost, imunita vůči záměrné změně, dobrovolný charakter morálních přestupků a forma morálního nátlaku.

<sup>19</sup> Tato debata se zaměřuje na rozdíl mezi právním pozitivismem (zastoupeným Hartem) a Fullerovým názorem na „vrozenou“ vnitřní morálku práva, kterou odděluje od morálky vnější – myšlenka, která tvoří základ Fullerovy procedurální teorie přirozeného práva. Hlavními body debaty jsou dvě otázky – zda veškeré právo musí být založeno na morálních hodnotách a zda může být nemorální zákon považován za skutečný zákon.

Interpretivismus, který jako první popsal Ronald Dworkin, se snaží překlenout výše popsaný rozdíl mezi přirozenoprávní teorií a právním pozitivismem. Dworkin argumentuje, že každý právní systém má své (při interpretaci závazné) právní principy, ve kterých mají soudci oporu při rozhodování v tzv. „*hard cases*“, ve kterých by aplikace prostých pravidel bez dalšího přivedla krajně nespravedlivé rozhodnutí.<sup>20</sup> Dworkin se při popisu vztahu práva a morálky soustředí na interpretaci práva soudem. Právo musí být interpretováno v kontextu morálních hodnot a zásad, které jsou implicitně zakotveny v každém právním systému. Dworkinova teorie tedy tvrdí, že právo a morálka jsou propojeny, třebaže ne vždy zcela explicitně.

## 1.2. Etika a její hlavní teorie

Teprve když jsem vysvětlil, co je to deskriptivní a normativní morálka, mohu nyní definovat etiku. Etika je filozofický obor zabývající se studiem normativní morálky.<sup>21</sup> Morálka se má k etice stejně, jako se má právo k jurisprudenci.<sup>22</sup> Jak bylo demonstrováno na příkladu výše, v normativní morálce pokládáme jedny z nejsložitějších otázek vůbec. Zkoumáme v ní morální principy, hodnoty a standardy, které určují, co je dobré, a co špatné. Co je správné, a co nesprávné. Jací lidé mají být, a jací lidé být nemají.

Etika je v každém z nás. „*Lidské bytosti jsou tvory etickými*,“ píše ve své knize Simon Blackburn.<sup>23</sup> Nemyslí tím, že bychom se my, lidé, chovali nějak zvlášť dobře. Myslí tím jednoduše to, že úvahy o etice, o tom, co je dobré a co špatné, jsou hluboko v každém z nás.

---

Podle Harta je právo založeno na zákonodárných, případně legislativních procesech a společenských okolnostech, nikoli na morálních hodnotách. Hart rozlišuje mezi primárními a sekundárními pravidly a zdůrazňuje, že platnost zákona je dána jeho vztahem k ostatním normám právního systému, nikoli jeho morálním obsahem. Fuller Hartovi oponoval, že všechny formální znaky právního systému, které pozitivisté uvádějí, vycházejí z účelu právního systému, a tím účelem je morální aspirace. Právo musí dodržovat určité procedurální principy, aby mohlo být považováno za skutečný právní systém. Tyto principy tvoří proslulou osmici pravidel, které Fuller plně popisuje ve své knize *Morálka práva*, srov. FULLER, L. L. *Morálka práva*. Přeložil Jiří PŘIBÁŇ. Praha: OIKOYMENH, 1998. Oikúmené (OIKOYMENH), s. 48-90.

Tímto zevrubným popisem jsem vyčerpал sotva zlomek mimořádně zajímavé debaty, která se odehrávala jak ve dvou výše zmíněných knihách, tak na stránkách časopisu *Harvard Law Review*. Každému čtenáři ji všude doporučuji přečíst v její úplnosti.

<sup>20</sup> SOBEK, T. a HAPLA, M. *Filosofie práva*. Brno: Nugis Finem Publishing, 2020. Iurium handbook series. s. 69.

<sup>21</sup> HAPLA, M., FRIEDEL, T. *Profesní etika právníků*. Op. cit., s. 44.

<sup>22</sup> Tamtéž.

<sup>23</sup> BLACKBURN, S. *Ethics A Very Short Introduction*. New York: Oxford University Press. 2001. s. 4.

Chuť po drbech, zpovědních pořadech či telenovelách – to vše vychází z naší niterné potřeby hodnotit, porovnávat, obdivovat, tvrdit a ospravedlňovat.<sup>24</sup>

Historie teorií etiky je vskutku bohatá. Jako hlavní tři teorie etiky vykrytalizovaly následující teorie etiky: deontologická etika (teorie založená na povinnostech), utilitarismus (teorie založená na důsledku – konsekvencialistická teorie) a etika ctnosti (teorie založená na kladení pozornosti na morální subjekt). Tyto teorie nabízejí různé pohledy na normativní morálku, přičemž každá z nich má své odlišné principy a kritéria. Níže poskytnu přehled těchto tří teorií, doplněný o příspěvky významných autorů, kteří svými texty formovali jejich vývoj.

Deontologická etika, označovaná také jako etika založená na povinnosti,<sup>25</sup> se zaměřuje na vnitřní povahu jednání a tvrdí, že některé činy jsou ze své podstaty správné nebo špatné, a to bez ohledu na jejich důsledky. Zdaleka nejvlivnějším filozofem této teorie je Immanuel Kant. Ten svoji etickou teorii postavil na ideji praktického rozumu, který není pouze instrumentální (jak se domnívají utilitaristé), tedy není pouhým prostředkem k nalezení nejvyššího užitku, ale jde o „*praktický rozum a priori zákonodárný, který nebere ohled na žádný empirický účel.*“<sup>26</sup> Měl-li by rozum sloužit pouze k co možná nejvyššímu uspokojení lidských potřeb, bylo by lepší se rozumu vůbec vyhnout a spolehnout se na intuici.<sup>27</sup> Jak však rozum dokáže být sám o sobě zákonodárný? Jak přesně lidský rozum dokáže odpovědět na otázky, které si klademe v normativní etice? Kant rozlišuje mezi dvěma imperativy – mezi dvěma způsoby, kdy rozum dokáže „přikázat“ něco vůli. V protiklad k hypotetickému imperativu klade kategorický imperativ.

---

<sup>24</sup> Blackburn dále prozaicky pokračuje: „...známkuje a hodnotíme, porovnááme a obdivujeme, tvrdíme a ospravedlňujeme. Neupřednostňujeme jen to či ono, izolovaně. Dáváme přednost tomu, aby naše preference byly sdílené; měníme je ve vzájemné požadavky. Události donekonečna upravují náš pocit zodpovědnosti, viny a studu a pocit vlastní hodnoty i hodnoty druhých. Doufáme v životy, jejichž příběh nás zanechá vypadat obdivuhodně; máme rádi, když jsou naše slabosti skryté a popíratelné. Drama, literatura a poezie rozvíjejí představy o normách chování a jejich důsledcích. Ve velkém umění je to zjevné. Ale stejně neomylně se to projevuje i v naší neutuchající chuti po drbech, zpovědních pořadech a telenovelách. Měla by Arlene říct Charlene, že Rod ví, že Tod políbil Darlene, ačkoli to Marlene nikdo neřekl? Vyžaduje to loajalita vůči Charlene, nebo by to byla zrada Darlene?“

<sup>25</sup> Z anglického „duty-based ethics“.

<sup>26</sup> SANDEL, M. J. *Spravedlnost: co je správné dělat*. Přeložil CHUDÝ, T. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2015. Politeia (Karolinum). s. 130.

<sup>27</sup> Tamtéž.

Hypotetické imperativy využívají rozumu pouze jako prostředku ke kalkulu, tedy „*chceš-li X, udělej Y*“ (chceš-li být oblíbený učitel, buď hodný a nenáročný na své studenty). Jako takové jsou tyto imperativy vždy podmíněné. K podpoře výše zmíněného argumentu o praktickém rozumu Kant přichází s myšlenkou kategorického imperativu. Tento imperativ je na rozdíl od hypotetického imperativu ničím nepodmíněný: „*Je-li tedy jednání dobré pouze k něčemu jinému jako prostředek, pak je imperativ hypotetický; je-li však představeno jako dobré o sobě a tím jako nutné pro vůli, která je o sobě v souladu s rozumem, jakožto její princip, je imperativ kategorický.*“<sup>28</sup> Jako takový stojí kategorický imperativ sám o sobě – přikazuje vůli, aniž by odkazoval na nějaký další účel či na něm závisel.<sup>29</sup> Kant tvrdí, že pouze kategorický imperativ (a tedy praktický rozum za ním stojící) lze považovat za imperativ morálky.<sup>30</sup> Jak však tento vznešený kategorický imperativ zní a co přikazuje? Kant odkazuje na myšlenku praktického zákona, „*který naprosto a bez jakýchkoliv pružin pro sebe přikazuje.*“<sup>31</sup> To je zákon, který nás, praktickým rozumem nadané bytosti, všechny zavazuje bez ohledu na cíle či potřeby kteréhokoliv z nás. Kant nabízí v *Základech* několik formulací tohoto zákona, nejznámější je však první formulace: „*... jednej jen podle té maximy, u níž můžeš zároveň chtít, aby se stala obecným zákonem.*“<sup>32</sup>

Pokaždé, kdy člověk čelí morálnímu dilematu, by se měl dle Kanta pozastavit a uvědomit si, co by se stalo, kdyby se to či ono rozřešení morálního dilematu stalo obecným zákonem. Jak by vypadal právní stav, kdyby podvádění při advokátních zkouškách bylo obecným zákonem? Jak by potom vypadala společenská důvěra v právo a spravedlnost ve státě? Jak by se občané mohli domoci efektivní právní ochrany před soudy? Takto chápaná morálka nutně klade na některá jednání absolutní zákaz. Např. tvrzení, že mučení jiného je morálně nepřijatelné vždy, bez ohledu na jeho důsledky, je formulace v pojmu individuálního práva,

---

<sup>28</sup> KANT, I. *Základy metafyziky mravů*. Op. cit., s. 34.

Kant na další straně pokračuje: „*Hypotetický imperativ říká tedy jenom to, že jednání je dobré ve vztahu k nějakému možnému nebo skutečnému záměru. V prvním případě je principem problematiko-praktickým, v druhém principem asertoricko-praktickým. Kategorický imperativ, který prohlašuje jednání bez vztahu k nějakému záměru, tj. i bez jakéhokoli jiného účelu, sám ze sebe za objektivně nutné, platí jako princip apodikticko-praktický.*“

<sup>29</sup> SANDEL, M. *Spravedlnost: co je správné dělat*. Op. cit., s. 130.

<sup>30</sup> SANDEL, M., *Spravedlnost: co je správné dělat*. Op. cit., s. 131.

<sup>31</sup> KANT, I. *Základy metafyziky mravů*. Op. cit., s. 44.

<sup>32</sup> Tamtéž, s. 40.

jemuž odpovídá z logiky věci povinnost všech ostatních toto omezení respektovat.<sup>33</sup> Konsekvencialisté, jejichž teorii stručně uvádím níže, taková omezení popírají, a tím popírají existenci deontologických – nedotknutelných a absolutních – práv.<sup>34</sup>

Kant mimo jiné spojoval svoji etickou filozofii s principem lidské důstojnosti. Kant zdůrazňoval, že každý člověk bez ohledu na jeho přínos společnosti či kterékoliv jiné kritérium, je ze své podstaty lidství účelem sám o sobě – není morální s kýmkoliv zacházet jako s pouhým prostředkem k dosažení cílů. Toto pojetí lidské důstojnosti je mimořádně důležité pro moderní pojetí lidských práv a liberální demokracie jako takové. Kantovo učení také ovlivnilo mezinárodní právo, jeho vliv (zejména jeho chápání lidské svobody a autonomie, taktéž jeho texty na téma mezinárodních vztahů)<sup>35</sup> na ideologii Charty OSN je zjevný.<sup>36</sup> Ohromný vliv má také Kantova teorie trestání, ve které se jeho deontologická etická teorie prosazuje.<sup>37</sup>

Utilitarismus naopak je, jak již bylo zmíněno, konsekvencialistická etická teorie, která je do jisté míry opakem deontologické etické teorii. Zatímco v deontologické etické teorii hraje hlavní roli motiv jednání, utilitaristé tvrdí, že východiskem pro hodnocení morálky je účel jednání a kvalita jeho důsledků. Tím se podstatně liší od stoupenců deontologické teorie. Protože otázka, zdali je určitý stav po jednání člověka žádoucí či nikoliv, nelze chápat jako záležitost morálky, nýbrž jako záležitost kvality života:<sup>38</sup> „Konsekvencialistické teorie zohledňují pouze mimo-morální (*non-moral*) důsledky jednání, protože vysvětlení, že nemorální (*im-moral*) jednání je takové, které má nemorální důsledky, by bylo kruhové.“<sup>39</sup> Pomyslným otcem této teorie je anglický filozof a právní teoretik Jeremy Bentham.<sup>40</sup> Jeho základní argument je velice prostý: nejvyšším mravním principem je maximalizovat štěstí, tedy celkový úhrn požitku oproti bolesti. Stanislav Sousedík ho v českém vydání Millovy knihy Utilitarismus

---

<sup>33</sup> SOBEK, T. a kolektiv. *Právní etika*. Op. cit., s. 20.

<sup>34</sup> KAGAN, S. *Normative Ethics*. Westview Press, 1998, s. 173.

<sup>35</sup> HURRELL, A. *Kant and the Kantian Paradigm in International Relations in Review of International Studies* sv. 16, č. 3, Cambridge University Press, 1990, s. 183-205.

<sup>36</sup> FRIEDRICH, C. *The Ideology of the United Nations Charter and the Philosophy of Peace of Immanuel Kant 1795-1945*. The Journal of Politics sv. 9 (1947), č. 1. The University of Chicago Press, s. 10-30.

<sup>37</sup> SOBEK, T. a kolektiv. *Právní etika*. Op.cit., s. 103.

<sup>38</sup> Tamtéž, s. 19.

<sup>39</sup> VELASQUEZ, M. *Philosophy: A Text with Readings*. Cengage Learning, 2013, s. 463

<sup>40</sup> Bentham poprvé popsál myšlenky utilitarismu ve své vlivné knize *An Introduction to the Principles of Morals and Legislation*.

popisuje takto: „Převáží-li suma slastí, je skutek z hlediska jednajícího dobrý, převáží-li bolesti a strasti, je tomu naopak. Tento postup je pak třeba opakovat pro každou osobu, již se skutek jednajícího nějakým způsobem dotýká, a nakonec se udělá „bilance“: je-li součet slastí a potěšení větší než součet bolestí a utrpení, má zamýšlený skutek z hlediska společenství těch, jichž se onen skutek týká, obecně dobrou tendenci.“<sup>41</sup> Bentham tedy tvrdí, že správné je cokoliv, co v úhrnu zvýší utilitu – užitek. Správné je tedy vše, co po odečtení celkové bolesti či utrpení od celkového požitku či štěstí přinese co nejvyšší kladný výsledek.

Bentham k této definici došel následujícím argumentem: „Všichni jsme ovládáni pocity bolesti a strasti. Jsou našimi suverénními pány. Ovládají nás ve všem, co děláme, a také určují, co bychom měli udělat. Měřítka správného a špatného se přimyká k jejich trůnu.“<sup>42</sup> Benthamův původní koncept utilitarismu byl podroben silné kritice. Michael Sandel uvádí dvě hlavní námitky:<sup>43</sup>

1. První námitku popisuje Sandel takto: „Utilitarismus tvrdí, že z morálky udělá vědu založenou na měření, sčítání a propočtech štěstí ... Je ale možné vyjádřit všechny morální statky v jediné měně, aniž by se přitom ztratila část jejich hodnoty?“
2. Druhá námitka poukazuje na fakt, že Benthamova definice utilitarismu zcela popírala existence práv jednotlivců, a na utilitaristický kalkul nekladla žádná omezení. Tím pádem by při její doslovné aplikaci příliš často myšlenka úhrnného štěstí celku zcela popřela a brutálně „udupala“ práva – a také štěstí – jednotlivců.

Na obranu utilitarismu (nejen) před těmito námitkami stanul další anglický filozof John Stuart Mill. Ve svých dílech (zejména *Utilitarismus* a *O svobodě*) rozvíjel myšlenky svého předchůdce Jeremyho Benthama. Millovo pojetí utilitarismu se však od Benthamova pojetí poměrně lišilo. Klíčové rozdílnosti (a zároveň vypořádání se s výše uvedenými námitkami vůči Benthamovu pojetí utilitarismu) těchto dvou velikánů utilitaristické etické teorie jsou následovné:

1. Vyšší požitky: Bentham tvrdil, že požitky lze měřit podle jejich I. intenzity, II. trvání, III. jistoty a IV. blízkosti.<sup>44</sup> Mill naproti tomu přidal rozlišení mezi vyššími a nižšími

---

<sup>41</sup> SOUSEDÍK, S. in MILL, J. S. *Utilitarismus*. Přeložil ŠPRUNK, K. Praha: Vyšehrad, 2011.

<sup>42</sup> SANDEL, M. *Spravedlnost: co je správné dělat*. Op.cit., s. 42.

<sup>43</sup> Tamtéž, s. 45-56.

<sup>44</sup> BENTHAM, J. *An Introduction to the Principles of Morals and Legislation*. Batoche Books, Kitchener, 2000, s. 31-35. Dostupné online: <https://historyofeconomicthought.mcmaster.ca/bentham/morals.pdf>

požitky. Říká tím, že lze posoudit nejen kvantitu našich tužeb, ale i jejich kvalitu. A v tom se od Benthama zásadně liší. Oba sice jako utilitaristé tvrdí, že požitek a bolest je jediné, na čem v morální teorii záleží, ale Mill dodává, že není požitek, jako požitek – a tedy, v návaznosti na výše zmíněnou námitku vůči Benthamovi, že nelze vyjádřit všechny morální statky v jedné měně.

Mill v Utilitarismu popisuje, jak máme tyto vyšší požitky vlastně poznat: *„Ptáme-li se, jak se má u potěšení chápat rozdíl v kvalitě nebo co činí jedno potěšení – jen jako potěšení, nezávisle na jeho větším objemu – hodnotnějším než druhé, pak existuje jen jedna možná odpověď. Jestliže jednomu ze dvou potěšení dávají přednost všichni nebo skoro všichni, kteří mají zkušenost s oběma, a to bez ohledu na pocit, že mu mají dát přednost z mravních důvodů, pak je to potěšení více žádoucí.“*<sup>45</sup> Vypořádává se tak svým způsobem s jím popsanou námitkou, že utilitarismus, jak sám píše ve své knize, *„je nauka hodná jen vepřů.“*<sup>46</sup> Dodává, že lidé, kteří prohlédnou a upřednostňují vyšší požitky, to mají však docela těžké: *„Je lepší být nespokojený člověk než spokojený vepř; je lepší být nespokojený Sókratés než spokojený blázen. A jsou-li blázen a vepř jiného názoru, pak proto, že znají jen svou vlastní stránku věci. Druhý člen srovnání zná obě stránky.“*<sup>47</sup>

2. Práva a svobody jednotlivce: Mill se ve své knize *On Liberty* nejen pokusil o „smíření“ práv jednotlivců s nesmlouvavou diktaturou Benthamovy utility, ale také v této knize formuloval klasickou obhajobu individuální svobody v anglicky mluvícím světě.<sup>48</sup> Ústřední myšlenkou knihy je Millův Princip svobody,<sup>49</sup> který říká, že *„jediným účelem, pro který lze oprávněně vykonávat moc nad kterýmkoli členem civilizovaného společenství proti jeho vůli, je zabránit poškozování ostatních.“*<sup>50</sup> Dokud jednatel neškodí nikomu jinému, je *„svrchovaným pánem nad sebou, svým tělem a svou myslí.“*<sup>51</sup> Mill dodává, že se jeho princip svobody opírá o utilitaristickou úvahu: *„Je*

---

<sup>45</sup> MILL, J. S. *Utilitarismus*. Op. cit., s. 45-46.

<sup>46</sup> Tamtéž, s. 43.

<sup>47</sup> Tamtéž, s. 48.

<sup>48</sup> SANDEL, M., *Spravedlnost: co je správné dělat*. Op. cit., s. 57.

<sup>49</sup> Z anglického *Principle of liberty*.

<sup>50</sup> MILL, J. S., *On liberty*, Batoche Books, Kitchener, 2001, s. 13. Dostupné online: <https://socialsciences.mcmaster.ca/econ/ugcm/3ll3/mill/liberty.pdf>

<sup>51</sup> Tamtéž.



*vhodné uvést, že se vzdávám jakékoli výhody, kterou by pro můj argument mohla přinést myšlenka abstraktního práva jako věci nezávislé na užitku. Užitek považuji za konečný apel ve všech etických otázkách; musí to však být užitek v nejširším slova smyslu, založený na trvalých zájmech člověka jako pokrokové bytosti.*<sup>52</sup> Mill tím jednoduše tvrdí, že respektovat svobody jednotlivců se zkrátka z pohledu utility „vyplatí“ – pokud ne hned, tak za nějaký čas.<sup>53</sup>

Mill, ač tak svůj přístup sám nikdy nepojmenoval, vytvořil tzv. „*utilitarismus pravidel*“.<sup>54</sup> Ten stojí v opozici vůči Benthamově „*utilitarismu činů*“.<sup>55</sup> Utilitarismus činů hodnotí jednotlivé činy pouze a jenom dle toho, zdali ve svém důsledku co možná nejvíce zvyšují užitek společnosti. Určitý čin je morálně správný právě tehdy, když ve svém výsledku produkuje alespoň tolik celkového užitku jako každý jiný čin, který by aktér mohl ve své situaci uskutečnit.<sup>56</sup> Utilitarismus pravidel však hodnotí jednotlivé činy dle nepřímého přístupu. Jednotlivé činy hodnotí dle obecných pravidel, které vycházejí z některé utilitaristické logiky. Utilitaristé pravidel obhajují morální kodex, jehož dodržování povede ve společnosti z dlouhodobého hlediska k nejvyššímu možnému užitku. Aktér se tedy již neptá na to, zdali svým činem dosahuje nejvyššího možné užitku, ale zdali jsou jeho činy v souladu s výše popsáním morálním kodexem.<sup>57</sup>

Etika ctnosti, třetí významná etická teorie, přesouvá pozornost od pravidel či důsledků jednání k osobě samotného morálního činitele. Jedná se o nejstarší etickou teorii z tohoto seznamu – etika ctnosti má své kořeny v dílech Aristotela. Ten je dokonce považován za tvůrce pojmu etika.<sup>58</sup> Aristoteles je také první filozof, který chápal etiku jako samostatný obor.<sup>59</sup> Ve svých dílech *Etika Nikomachova* a *Politika* zdůrazňuje pěstování morálních ctností, jako jsou odvaha, moudrost a spravedlnost, coby klíč k dosažení eudaimonie – blaženosti, ke které má

---

<sup>52</sup> Tamtéž, s. 14.

<sup>53</sup> SANDEL, M., *Spravedlnost: co je správné dělat*. Op. cit., s. 58.

<sup>54</sup> Z anglického *rule utilitarianism*.

<sup>55</sup> Z anglického *act utilitarianism*.

<sup>56</sup> SOBEK, T. a kolektiv. *Právní etika*. Op.cit., s. 21.

<sup>57</sup> Tamtéž, s. 22.

<sup>58</sup> WEISCHEDEL, W. *Skeptická etika*. Praha: Oikoymenh, 1999. Oikúmené (OIKOYMENH), s. 13; TOMSA B. *Idea spravedlnosti a práva v řecké filosofii*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2007, s. 125.

<sup>59</sup> GRAESER, Andreas. *Řecká filosofie klasického období: sofisté, Sókratés a sokratikové, Platón a Aristotelés*. Praha: Oikoymenh, 2000. Dějiny filosofie (OIKOYMENH), s. 325.

každý člověk (ovšem nikoliv otrok) vrozenou dispozici. Že se Aristoteles věnoval také etice v díle nazvaném *Politika* není náhodou. Pro Aristotela jsou etika a politika úzce spjaté oblasti. V jeho vidění jde o dvě oblasti, které jsou vzájemně komplementární – etický život jednotlivce je pro něj základem pro funkční a spravedlivou společnost. V tomto smyslu je tedy etika součástí politiky a politika součástí etiky. Dosáhnout cíle politiky – spokojené, spravedlivé a funkční společnosti – je možné jen prostřednictvím etického jednání a morálního rozvoje jednotlivců.

Aristoteles se také domníval, že jednotlivci se mohou morálně rozvíjet pouze v rámci společnosti a politického uspořádání, které podporuje a usměrňuje jejich jednání. V tomto kontextu je etika nedílnou součástí politiky, protože politické uspořádání musí poskytovat podmínky, které umožňují lidem žít v souladu s etickými zásadami.

Na rozdíl od předchozích dvou teorií nechápe ideje dobra a zla objektivním měřítkem či činitelem lidského jednání – ať už maximalizací utility, nebo skrze praktickým rozumem poznáný kategorický imperativ. Jak dobře vysvětluje Sobek: „*Deontologické a konsekvencialistické teorie se vzájemně dobře srovnávají, protože si kladou stejnou otázku: Jaké faktory určují, jestli je jednání morálně správné? ... Etika ctnosti se zaměřuje na odlišnou otázku: Jaké faktory určují, jestli je osoba morálně správná?*“<sup>60</sup> Podle Aristotelova názoru není mravně správný život pouze o dodržování pravidel nebo maximalizaci štěstí, ale zejména o rozvíjení ctností. Jaké ctnosti jsou, proč je má člověk dodržovat, k čemu vedou je velké téma druhého zmíněného díla – *Etika Nikomachova*. Aristoteles v knize první tohoto díla tvrdí a dále fascinujícím způsobem rozvádí, že nejvyšším cílem lidského života je dosažení blaženosti – *eudaimonie* – které lze dosáhnout exkluzivně prostřednictvím praktikování ctností a ctnostného života. Ctnosti jsou pak dle něj zlatou střední cestou mezi extrémy (nedostatkem a nadměrností). Například odvaha je ctností mezi zbabělostí a neohrožeností. Štědrost je ctnost mezi skrblictvím a rozhazovačností atp.

Aristoteles rozděluje ctnosti na dvě kategorie – rozumové a mravní: „*Moudrost, chápání a rozumnost nazýváme rozumovými, štědrost a uměřenost mravními. Mluvíme-li totiž o mravní povaze, neříkáme, že člověk jest moudrý nebo chápavý, nýbrž že jest klidný a uměřený, ale chválíme také člověka moudrého, když hledíme k jeho stavu; ty stavy pak, které jsou hodné chvály, nazýváme ctnostmi.*“<sup>61</sup> Rozumové ctnosti se tedy týkají rozumu a poznání, zatímco

---

<sup>60</sup> SOBEK, T. a kolektiv. *Právní etika*. Op.cit., s. 23.

<sup>61</sup> ARISTOTELES, *Etika Nikomachova*, kniha první. Překlad Antonína Kříže, vydal Petr Rezek, s. 43-44.

morální ctnosti se týkají správného jednání a postojů vůči druhým. Morální ctnosti se vyvíjejí prostřednictvím návyků a opakované praxe, často ve formě napodobování chvályhodného chování jiných ctnostných lidí.

Co však každému člověku umožňuje rozpoznat, co je správné? Na to odpovídá důležitá součást Aristotelovy etiky – koncept praktické moudrosti (*fronésis*). Praktická moudrost zahrnuje schopnost rozpoznat, jak jednat v konkrétních situacích, a to na základě porozumění obecným etickým zásadám a okolnostem jejich uplatnění v každodenním životě. Praktická moudrost umožňuje člověku přizpůsobit své jednání etickým zásadám tak, aby bylo vždy nejvhodnější pro danou situaci. Zahrnuje také schopnost rozlišovat mezi správným a špatným jednáním a přijímat rozhodnutí, která vedou k dosažení kýženého stavu *eudaimonie*.

V této kapitole jsem popsal a vysvětlil základy třech hlavních etických (normativních) teorií. Správné pochopení těchto etických teorií je pro morální jednání právníků stěžejní. Teprve skrz ně mohou lépe porozumět různým pohledům na morální rozhodování a hodnocení, a tím být připraveni na morální dilemata, se kterými se jako právníci budou pravidelně setkávat.

### 1.3. Metaetika, aplikovaná etika a právní etika

Etiku lze dle míry její obecnosti dále dělit na metaetiku a aplikovanou etiku.<sup>62</sup>

Metaetika je abstraktnější než etika. Je to obor, jehož cílem je porozumět epistemologickým, sémantickým a psychologickým předpokladům etického myšlení a jazyka, který při etickém myšlení používáme. Metaetika si klade otázky jako: Je morálka spíše otázkou vkusu než pravdy? Jsou morální normy kulturně relativní? Existují morální fakta? Pokud existují morální fakta, tak jaký je jejich původ a povaha?<sup>63</sup> Metaetika rovněž zkoumá souvislost mezi hodnotami, důvody jednání a lidskou motivací a ptá se, jak je možné, že nám morální normy poskytují důvody, abychom konali či nekonali.<sup>64</sup> Mezi hlavní teorie a přístupy v rámci metaetiky patří morální relativismus, morální subjektivismus, morální realismus a morální antirealismus. Zkoumáním těchto otázek a teorií poskytuje metaetika rámec pro pochopení

---

<sup>62</sup> SOBEK, T. a kolektiv. *Právní etika*. Op.cit., s. 12.

<sup>63</sup> SAYRE-MCCORD, G., *Metaethics*, The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Edice jaro 2023), ZALTA, E. N. & NODELMAN, U., (eds.), Dostupné online:

<https://plato.stanford.edu/archives/spr2023/entries/metaethics/>

<sup>64</sup> Tamtéž.

základů etického uvažování a pro kritické zkoumání morálních tvrzení a přesvědčení (jde tedy o kritické zkoumání kritického zkoumání morálky).

Aplikovaná etika je konkrétnější než etika.<sup>65</sup> Tento obor se zabývá praktickou aplikací morálních principů, teorií a konceptů na reálné situace a dilemata. Zahrnuje používání etických principů k analýze, hodnocení a rozhodování o konkrétních otázkách nebo případech, které se objevují v různých oblastech, jako je medicína, podnikání, technologie, životní prostředí či právo.

Mezi běžná témata aplikované etiky patří biomedicínská etika (např. eutanazie, genetické inženýrství), environmentální etika (např. změna klimatu, dobré životní podmínky zvířat), podnikatelská etika (např. společenská odpovědnost firem, etika na pracovišti) a právnická etika (např. advokátní mlčenlivost, střet zájmů).

Právní etika je tedy formou aplikované etiky a je stěžejním pojmem této práce. „*Jaké právo je spravedlivé? – tak zní základní otázka právní etiky,*“ říká německý právní filozof Dietmar von der Pfordten.<sup>66</sup> Právní etiku však lze chápat v širším a v užším smyslu.

Právní etiku v širším smyslu chápeme jako disciplínu, která usiluje o aplikaci etických teorií v oblasti práva, a to nejčastěji teorií normativní etiky (zejména pak variací hlavních tří teorií normativní etiky, které jsem popsal výše).<sup>67</sup> V rámci tohoto širšího pojetí klademe otázky jako „Koho a za co je správné trestat?“, „Proč máme dodržovat smlouvy?“,<sup>68</sup> „Proč v předmluvní fázi obchodního jednání nelhat?“ apod.

V užším smyslu chápeme právní etiku jako profesní etiku právníků (či také právnickou etiku nebo etiku právníků). Takto chápanou právní etiku lze zařadit jako součást aplikované etiky. Jak jsem popsal výše, v aplikované etice aplikujeme morální a etické principy na problémy vyvstávající při výkonu právnické profese. Martin Hapla však ve svém textu v knize *Profesní etika právníků* trefně dodává: „*Profesní etika právníků však málokdy bývá chápána takto úzce. Zpravidla do ní řadíme i právo upravující výkon jednotlivých právních profesí,*

---

<sup>65</sup> SOBEK, T. a kolektiv. *Právní etika*. Op.cit., s. 12.

<sup>66</sup> PFORDTEN, D. *Rechstethik*. 2. Auflage, C. H. Beck, 2011, s.1 in SOBEK, T. a kolektiv. *Právní etika*. Op.cit., s. 13.

<sup>67</sup> FRIEDEL, T. a kol. *Profesní etika právníků*. Op. cit., s. 45.

<sup>68</sup> Tamtéž.

zejména doktrinální zkoumání kárné odpovědnosti právníků. Takové širší pojetí je ... žádoucí, protože dobrý právník by měl myslet jak na dodržování právních, tak i morálních standardů.“<sup>69</sup>

Nabízí se otázka, proč by se měli studenti na právnických fakultách etikou, a to nejen tou právní, vůbec zabývat. Většina studentů právnických fakult se stane právníky. Zároveň málokteré povolání čelí tolika morálním dilematům, jako to právnické. Stejně tak je málokteré povolání tak důležité pro udržení koherentní společnosti. Na bedrech právníků – soudců, advokátů, státních zástupců, ale i firemních právníků a dalších – totiž stojí samotná důvěra veřejnosti ve spravedlnost a ve stát, který tuto spravedlnost dokáže efektivně nalézat a vynucovat. Na onu otázku „proč?“ se zaměřím v následující kapitole.

Tabulka 1: Shrnutí základních terminů etiky

<b>Morálka</b>	<b>V normativním smyslu:</b> označení pro kodex chování, který by za určitých <i>podmínek</i> předložili všichni rozumní lidé.
	<b>V deskriptivním smyslu:</b> kodexy chování, které předkládá společnost nebo skupina nebo které přijímá jednatel pro své vlastní chování.
<b>Etika</b>	Filozofický obor zabývající se <i>studiem</i> normativní morálky.
	<b>Utilitarismus:</b> konsekvencialistická etická teorie, ve které je východiskem pro hodnocení morálky <i>účel jednání a kvalita jeho důsledků</i> . <b>Deontologie:</b> zaměřuje na <i>vnitřní povahu jednání</i> a tvrdí, že některé činy jsou ze své <i>podstaty správné nebo špatné</i> , a to bez ohledu na jejich <i>důsledky</i> . <b>Etika ctnosti:</b> přesouvá pozornost od pravidel či důsledků jednání <i>k osobě samotného morálního činitele</i> . Otázka není,

<sup>69</sup> FRIEDEL, T. a kol. *Profesní etika právníků*. Op. cit., s. 45-46.

	<p>které faktory určují, jaké jednání je správné, ale které faktory určují správného člověka.</p>
	<p><b>Metaetika:</b> abstraktnější než etika. Obor, jehož cílem je <i>porozumět epistemologickým, sémantickým a psychologickým předpokladům etického myšlení</i> a jazyka, který při etickém myšlení používáme.</p> <p><b>Aplikovaná etika:</b> konkrétnější než etika. Obor, který se zabývá <i>praktickou aplikací morálních principů</i>, teorií a konceptů na reálné situace a dilemata.</p>
<b>Právní etika</b>	<p><b>V užším smyslu:</b> <i>chápeme jako profesní etiku právníků</i> (právníckou etiku). Lze zařadit pod oblast aplikované etiky.</p>
	<p><b>V širším smyslu:</b> disciplína, která usiluje o <i>aplikaci etických teorií v oblasti práva</i>.</p>

## 2. Proč učit etiku na právnických fakultách?

Tuto kapitolu uvedu delší, leč velmi výstižnou citací amerického právníka Dereka Boka, který byl v letech 1971-1991 prezidentem harvardské univerzity. Ten ve svém textu *Can Ethics Be Taught?* podtrhuje podstatu výuky etiky takto: „*Je třeba doufat, že kurzy o etických problémech ovlivní život a myšlení studentů. Nemůžeme si být jisti, jaký dopad tyto kurzy budou mít. Jistota však nikdy nebyla kritériem pro rozhodování v oblasti vzdělávání. Každý profesor ví, že většina informací předávaných ve třídě bude brzy zapomenuta. Ochota pokračovat ve výuce spočívá v aktu víry ... Podobně je tomu i v případě kurzů o etických problémech. Ačkoli to zatím není dokázáno, zdá se být pravděpodobné, že absolventi těchto kurzů budou pohotovější ve vnímání etických problémů, budou si lépe uvědomovat důvody, které jsou základem morálních principů, a budou lépe vybaveni k pečlivému uvažování při aplikaci těchto principů na konkrétní případy a normy. Budou se chovat etičtěji? To se asi nikdy nedozvíme. Jistě však stojí za to tento experiment vyzkoušet, neboť tento cíl nikdy nebyl pro kvalitu společnosti, v níž žijeme, důležitější.*“<sup>70</sup>

I když se zdá být intuitivně jasné, že výchova etických právníků by měla být prioritou, tak tomu současný stav výuky na právnických fakultách tomu neodpovídá. Proto v této kapitole poskytnu další argumenty podporující tvrzení, že etika by měla být jedním z nejdůležitějších předmětů vyučovaných na právnických fakultách.

Potřeba vyučovat etiku na právnických fakultách vyvěrá ze stejné potřeby, jako vyučování trestního, obchodního či občanského práva – etika je součástí praxe každého právníka. Ba co víc, zatímco s trestním právem se někteří právníci v praxi nikdy nesetkají, s etikou – tj. se situacemi vyžadujícími etické rozhodování – se jistě budou setkávat téměř denně. To platí nejen pro advokáty, státní zástupce či soudce, u kterých je potřeba etického rozhodování zcela zjevná, ale také pro firemní právníky. I ti se mohou denně setkávat s etickými dilematy vyvěrajícími z tlaku nadřízených na to, aby vypracovali obchodní smlouvy tak, aby maximalizovaly zisk společnosti na úkor etických nebo sociálních hledisek. Typickým jevem v praxi firemních právníků je tvorba jednostranně výhodných, pro protistranu nepřehledných obchodních smluv či záměrná tvorba složitých klauzulí. Běžným jevem je v praxi firemních právníků také požadavek nadřízených, aby „to právník nějak zařídil“, čímž je často myšleno řešení právního problému v šedé zóně na hraně zákona.

---

<sup>70</sup> BOK, D. C., *Can Ethics Be Taught?*, Change, sv. 8 č. 9, s. 30.

## 2.1. Společenská role právníků

Společenská role právních profesí není jediným důvodem, proč by se v kurikulu každé právnické fakulty měla v hojně míře objevovat výuka etiky. Některé z dalších důvodů uvádí Maxim Tomoszek: „Zařazení výuky profesní etiky ... je důležité z pohledu designu studijního programu, k zajištění komplexity profilu absolventa, pro zajištění vazby mezi jednotlivými předměty, ale také k hlubšímu pochopení některých právních institutů a k uvědomění si významu profesní role a profesních hodnot pro praktické uplatnění absolventů.“<sup>71</sup> Důvodem, proč o společenské roli právníků píšou jako první je, že uvědomění si role právníka vůči jeho klientům, vůči profesi samotné, vůči státu i vůči veřejnému zájmu, je základem každého rozboru profesní etiky.<sup>72</sup> Role právníka se samozřejmě v rámci celé širší právní profese liší. Státní zástupce a soudce mají zcela rozdílnou roli než firemní právník. Role právníka v *common law* systému se liší od role právníka v systému kontinentálního práva. I přesto lze nalézt při dostatečném zobecnění společný základ napříč právními profesemi i právními systémy. „Právníci přinášejí právo neprávnickům,“ píše ve své knize James E. Moliterno.<sup>73</sup> A nejen to – skrze právníky se uskutečňují obchodní transakce. Skrze právníky mnohdy lidé uplatňují svá práva a vynucují povinnosti druhých. Právníci tak hrají mimořádně důležitou roli pro chod systému spravedlnosti.

Právníci však samozřejmě hrají důležitou roli i při tvorbě práva.<sup>74</sup> Často působí v legislativě a parlamentech – ať již v poradních orgánech, nebo rovnou jako volení zástupci.<sup>75</sup> Moliterno dodává: „V demokratických společnostech právníci jistojistě sehrávají roli, kterou

---

<sup>71</sup> SOBEK, T. a kolektiv. *Právní etika*. Op.cit., s. 336.

<sup>72</sup> MOLITERNO, J. E. a PATON, P. D., KOPA, M., TOMOSZEK, M. a DOHNAL, V., ed. *Globální problémy profesní etiky právníků*. Praha: Wolters Kluwer, 2017. s. 1.

<sup>73</sup> Tamtéž.

<sup>74</sup> Tamtéž.

<sup>75</sup> V České republice, stejně jako v mnoha jiných zemích, má právní vzdělání dlouhou tradici a značný vliv na politiku. V minulosti bylo běžné, že významná část poslanců v Poslanecké sněmovně měla právní vzdělání. Toto bylo dáno především tím, že právníci hráli klíčovou roli při tvorbě nové legislativy a utváření politického systému země – čímž lze podtrhnout důležitou společenskou roli právníků. Nicméně, jak se Česká republika politicky a ekonomicky stabilizovala, začal poměr právníků v Poslanecké sněmovně postupně klesat. Do vysoké politiky začalo vstupovat více ekonomů, podnikatelů, sociálních pracovníků i zástupců občanské společnosti. V průběhu 21. století pokračoval tento trend snižování zastoupení právníků v Poslanecké sněmovně. V současné sněmovně je mezi 200 poslanci pouze 22 právníků.



*nemůže zaplnit žádná jiná profese: právník je strážcem vlády práva, ideálu, že všichni lidé jsou si rovni před zákonem.*<sup>76</sup> Tato role je mimořádně důležitá také pro snahu o vyrovnání rozdílů mezi bohatými a mocnými na jedné straně, a chudými a „bezmocnými“ na druhé. Trh advokacie je sice silně nakloněn spíše ke korporátnímu světu a k těm, kdo mají peníze. Ale záruky v podobě práva na právní pomoc v řízení před soudy, práva na státem placenou právní pomoc pro nemajetné či *pro bono* aktivity soukromých advokátů alespoň částečně stírají rozdíly mezi majetnými a nemajetnými. Právě díky kvalitní výuce etiky na právnických fakultách, jejíž součástí je rozvinutí uvědomění společenské role právníků, může dojít k ještě většímu naplnění ideálu rovného přístupu všech ke spravedlnosti.

Alexis de Tocqueville popisuje společenskou významnost a důležitost právníků v USA takto: *„Pokud navštívíte Američany a studujete jejich právo, zjistíte, že moc, kterou svěřili právníkům, a vliv, který jim umožnili ve svém systému vlády, představuje dnešní nejsilnější překážku proti selhání demokracie.*<sup>77</sup> Tocqueville zde sice mluví o právním systému USA, ale chápání právníků jako pojistek proti selhání demokracie jde jistě zevšeobecnit a aplikovat i na jiné demokracie – tedy i ty spadající pod systém kontinentálního práva. I zde, v České republice, je právník „nástrojem“ pro prosazování spravedlnosti a rovného zacházení, dvou nedílných součástí demokratického právního státu.

*„S velkou mocí přichází velká odpovědnost,*“ vystihl trefně strýček Ben ve filmu Sama Raimiho *Spider-Man* z roku 2002. Právě proto by měli právníci při každém svém rozhodnutí mít na mysli, jak velkou moc nad společností mají. Aby však taková morální dilemata právníci vůbec dokázali poznat a chápat etické konotace jejich rozhodnutí, je nutné se na výuku právní etiky na právnických fakultách v České republice zaměřit. Zdaleka ne každá situace se dá vyřešit nahlédnutím do etického kodexu.

V preambuli svého etického kodexu se Rada evropských advokátních komor (CCBE)<sup>78</sup> vyjadřuje ke společenské roli právníků-advokátů takto: *„Ve společnosti založené na úctě k*

---

<sup>76</sup> MOLITERNO, J. E., *Globální problémy profesní etiky právníků*. Op. cit., s. 2.

<sup>77</sup> Viz TOCQUEVILLE, de A., *Democracy in America*, Chapter XVI: Causes Mitigating Tyranny In The United States—Part I.

<sup>78</sup> „COUNCIL OF BARS AND LAW SOCIETIES OF EUROPE“. Založená v roce 1960, je mezinárodní neziskové sdružení, které od svého vzniku stojí v čele prosazování názorů evropských právníků a obhajoby právních principů, na nichž je založena demokracie a právní stát. CCBE prostřednictvím svých členů zastupuje více než 1 milion evropských právníků. Členy CCBE jsou advokátní komory a právnické

*právnímu státu plní právník zvláštní úlohu. Povinnosti advokáta nezačínají a nekončí věrným plněním toho, co je mu uloženo, pokud to zákon umožňuje. Advokát musí sloužit zájmům spravedlnosti i těm, jejichž práva a svobody má prosazovat a hájit, a je povinností advokáta nejen hájit klientovu věc, ale být i jeho rádčem. Respektování profesní funkce advokáta je nezbytnou podmínkou právního státu a demokracie ve společnosti.*<sup>79</sup>

Jak je v citované pasáži dokumentu CCBE dobře shrnuto, právník-advokát není a v demokratické společnosti založené na úctě k právnímu státu ani nemůže být pouhým naplňovatelem přání klienta bez dalšího. Advokát se nachází v náročném postavení, kdy je zavázán několika právními a morálními závazky zároveň. Jsou tu právní a morální závazky vůči klientovi, vůči soudům a vůči dalším orgánům, před kterými právník klienta zastupuje. Stejně tak má právník závazky vůči právní profesi jako takové a vůči každému jejímu členovi. A v neposlední řadě má závazky vůči svobodné a v právním státu žijící společnosti, pro kterou je nepostradatelným prostředkem k ochraně lidských práv, jakož i prostředkem k vyvažování neproměru mezi jednotlivci ve společnosti.

V tomto kontextu je důležité zdůraznit, že advokát musí nejen pečlivě vyvažovat výše zmíněné závazky, ale také přitom jednat s integritou a nezávislostí, které jsou základními hodnotami právní profese.<sup>80</sup> Tato rovnováha vyžaduje, aby advokát respektoval zákonné a morální normy a zároveň poskytoval kvalifikovanou a co nejúčinnější právní pomoc klientovi. V rámci právního státu je tedy právník nejen právním zástupcem, ale do jisté míry také zástupcem spravedlnosti. Jeho rolí je přispívat k tomu, aby byla spravedlnost dostupná všem, bez ohledu na jejich postavení nebo finanční situaci. V konečném důsledku je advokát klíčovým článkem v demokratické společnosti, která staví na právním státě a primátu lidských práv. Jeho

---

společnosti 46 zemí Evropské unie, Evropského hospodářského prostoru a širší Evropy. Organizaci tvoří 32 členských zemí (včetně České republiky a 14 dalších přidružených a pozorovatelských zemí.

Mezi oblasti zvláštního zájmu patří právo na přístup ke spravedlnosti, digitalizace soudních procesů, rozvoj právního státu a ochrana klienta prostřednictvím prosazování a obrany základních hodnot profese. Více viz <https://www.ccbe.eu/about/who-we-are/>

<sup>79</sup> *Charter of core principles of the European legal profession & Code of conduct for European lawyers*. CCBE. s.10. Dostupné online: [https://www.ccbe.eu/fileadmin/speciality\\_distribution/public/documents/DEONTOLOGY/DEON\\_CoC/EN\\_DEON\\_CoC.pdf](https://www.ccbe.eu/fileadmin/speciality_distribution/public/documents/DEONTOLOGY/DEON_CoC/EN_DEON_CoC.pdf)

<sup>80</sup> *Charter of core principles of the European legal profession & Code of conduct for European lawyers*. Op. cit., s. 4

nezávislost, integrita a odbornost jsou základem pro existenci spravedlivého a efektivního právního systému, který slouží všem občanům bez výjimky.

I přes tuto důležitou společenskou roli lze pozorovat čím dál více se zhoršující pohled společnosti na právníky a právníckou profesi. Možná že i to je důvod, proč se vlády napříč světem snaží tuto roli právníků regulacemi redukovat.<sup>81</sup> Mnohdy jsou dle Robertsona právníci vnímáni jako „sociálně disfunkční“.<sup>82</sup> Robertson tvrdí, že právníci často čelí kritice za to, že zastupují kontroverzní klienty a obhajují je způsoby, které se zdají být v pohledu veřejnosti v rozporu se zájmy společnosti. Tato praxe výběru klientů a volba způsobu jejich zastupování je přitom hluboce zakořeněna v právní etice. I když se některá z těchto rozhodnutí řídí normami profesních kodexů či relevantních zákonů, podstatná část etického rozhodovacího procesu v praxi jde nad rámec těchto jasně definovaných pravidel.

Stát se etickým právníkem totiž zahrnuje více než jen pochopení pravidel profesní odpovědnosti. Studenti by měli být vedeni k zamyšlení o tom, že jejich budoucí praxe právníka s sebou nese pouze odpovědnost vůči klientovi – aspekt, který je do velké míry upraven zákonem či jinými normativními texty. Právník, jak jsem popsal v této podkapitole, má totiž odpovědnost i vůči společnosti jako celku. A to bez tomu odpovídající výuce etiky na právnických fakultách naplnit nelze. Nadto jsou právníky i státní zástupce a soudce, u nichž typický vztah právník – klient chybí, a přesto je požadavek na jejich morální kvalitu minimálně stejně tak urgentní.

## **2.2. Bloomova taxonomie: nejen faktickými znalostmi živ je právník**

Jedna z odpovědí na otázku, proč učit etiku na právnických fakultách, se skrývá v obecné klasifikaci výukových cílů podle Benjamin S. Blooma,<sup>83</sup> amerického psychologa, který se zaměřoval na otázky psychologie výchovy a vzdělávání. Bloom dělí výukové cíle na

---

<sup>81</sup> ROBERTSON, M. *Renewing a focus on ethics in legal education?* s. 1. Dostupné online: [https://law.anu.edu.au/sites/all/files/users/u4081600/Conference\\_docs/mikeroberston.pdf](https://law.anu.edu.au/sites/all/files/users/u4081600/Conference_docs/mikeroberston.pdf)

<sup>82</sup> Tamtéž.

<sup>83</sup> Tzv. Bloomova taxonomie pedagogický koncept, který byl poprvé představen v roce 1956 skupinou výzkumníků pod vedením amerického psychologa Benjamin S. Blooma. Tento model je založen na klasifikaci úrovní kognitivních dovedností a zručností, které jsou potřebné pro efektivní učení.

tři hlavní domény: na kognitivní (znalostní) doménu, afektivní (hodnotovou) doménu a psychomotorickou (dovednostní) doménu.<sup>84</sup>

Kognitivní doména se zaměřuje na mentální procesy a kritické myšlení studentů. Dělí se do šesti úrovní:

1. Znalost: Tato úroveň se zaměřuje na schopnost studentů zapamatovat si a reprodukovat informace, jako jsou fakta, termíny, postupy a teorie.
2. Porozumění: Na této úrovni se očekává, že studenti budou schopni vysvětlit a interpretovat informace, porovnávat a kontrastovat myšlenky a identifikovat vztahy mezi nimi.
3. Aplikace: Tato úroveň se týká schopnosti studentů použít získané znalosti a dovednosti v nových situacích, řešit problémy a plnit úkoly.
4. Analýza: Na úrovni analýzy se očekává, že studenti budou schopni rozdělit informace na jejich základní složky, identifikovat vzory a vztahy mezi nimi a rozpoznat skryté významy.
5. Syntéza: Tato úroveň zahrnuje schopnost studentů kombinovat jednotlivé prvky do nových celků, vytvářet originální nápady, představy a navrhovat řešení problémů.
6. Hodnotící posouzení: Na nejvyšší úrovni taxonomie se očekává, že studenti budou schopni posoudit hodnotu a důležitost informací, argumentů a názorů, a to na základě kritérií a standardů.

Afektivní doména se zaměřuje na emocionální aspekty učení, jako jsou postoje, hodnoty a motivace, které ovlivňují učení se a chování studentů. Afektivní doména má pět úrovní, které postupně zvyšují komplexitu a intenzitu emocionálního zapojení studentů do výuky a internalizaci hodnot:

1. Přijímání: Základem této úrovně je předpoklad, že studenti budou otevření novým myšlenkám, informacím a zkušenostem. Úroveň přijímání zahrnuje schopnost naslouchat, pozorovat a věnovat pozornost podnětům, aniž by je studenti nutně přijali nebo internalizovali.
2. Reakce: Na úrovni reakce studenti začínají vyjadřovat zájem, pozitivní nebo negativní reakce a začínají se aktivně účastnit učebního procesu. Reakce mohou zahrnovat účast

---

<sup>84</sup> BLOOM, B. S. (Ed.), ENGELHART, M. D., FURST, E. J., JILL, W. H., KRATHWOHL, D. R. *Taxonomy of educational objectives: Handbook 1: Cognitive domain*. New York: David McKay, 1956, s. 15 an.

na diskusích, pokládání otázek, vyjadřování emocí nebo dokonce změny chování v důsledku nových informací a zkušeností.

3. Hodnocení: Tato úroveň zahrnuje rozvoj hodnot, přesvědčení a postojů, které studenti považují za důležité nebo cenné. Na této úrovni studenti začínají rozlišovat mezi různými hodnotami, uvědomovat si jejich důsledky a interně si je seřazovat podle důležitosti.
4. Organizace: Na úrovni organizace studenti začínají uspořádávat a integrovat své hodnoty do uceleného hodnotového systému. To může zahrnovat porovnávání různých hodnot, řešení konfliktů mezi nimi a vytváření hierarchie hodnot, která řídí jejich chování a rozhodování.
5. Internalizace hodnot: Na nejvyšší úrovni afektivní domény studenti internalizují své hodnoty a přesvědčení, které se stávají součástí jejich charakteru, osobnosti a způsobu jejich života. Internalizované hodnoty ovlivňují jejich chování, rozhodování a interakce s ostatními, a studenti jsou schopni hájit názory a žít v souladu se svými hodnotami, i v případě tlaku nebo nesouhlasu zvenčí.

Psychomotorická doména Bloomovy taxonomie<sup>85</sup> se zaměřuje na fyzické dovednosti a motorické schopnosti, které jsou získávány z převážně fyzického tréninku. Psychomotorická doména sestává z následujících úrovní:

---

<sup>85</sup> Hana Draslarová ve svém povedeném textu „*Hodnoty v právnickém vzdělávání*“ pro Časopis pro právní vědu a praxi (viz DRASLAROVÁ, H. *Hodnoty v právnickém vzdělávání*. Časopis pro právní vědu a praxi, sv. 28, č. 3, 2020) podotýká, že pod psychomotorickou doménu patří jenom ty dovednosti, které spočívají v nějaké zručnosti. Dodává, že mnoho z toho, co v právnickém vzdělávání zahrnujeme mezi právní dovednosti (např. právní argumentace a právní psaní), ve skutečnosti nespadá pod psychomotorickou doménu, ale pod kognitivní doménu. Souhlasím z části – je pravda, že proces učení se právního psaní zahrnuje úrovně kognitivní domény, ale stejně tak zahrnuje (na rozdíl od čistě kognitivního učení se faktů – např. ve kterém stupni dědí strýc a teta) i jednotlivé úrovně domény psychomotorické (kýženým konečným výsledkem je – jak je obsaženo ve stupni psychomotorické doméně – naturalizace schopnosti právního psaní se vším všudy, tj. schopnost správně psát, argumentovat, pracovat se zdroji a rozlišovat mezi jejich vhodností pro jednotlivé typy právních textů). Autorka se tedy dále v textu drží zjednodušeného konceptu – který je Bloomovou taxonomií do jisté míry inspirován – na dělení na právní znalosti, dovednosti a hodnoty. V textu poté autorka výstižně popisuje, že diskuse o právnickém vzdělávání se často soustředí na znalosti a dovednosti, které by si studenti měli osvojovat. Hodnoty většinou zůstávají mimo pozornost, a pokud už se o nich hovoří, obvykle není zřejmé, co přesně se jimi myslí. Tvrdí, že se jedná o pojem neurčitý, se kterým různí autoři

1. Imitace: Schopnost pozorovat a kopírovat činnosti jiných.
2. Manipulace: Základní schopnost používat nástroje nebo vykonávat určité dovednosti.
3. Preciznost: Schopnost provádět dovednosti s vysokou přesností a kontrolou.
4. Kontrola: Schopnost koordinovat a integrovat jednotlivé dovednosti do složitějších činností.
5. Naturalizace: Automatické a plynulé provádění dovedností bez potřeby vědomého soustředění.

Výuka právníků na právnických fakultách a později v příslušných komorách se tradičně zaměřuje na kognitivní doménu, jako je rozvoj analytických dovedností, memorování zákonů a v případě etiky na memorování norem příslušných etických kodexů. Výše zmíněné přílišné zaměření se na kognitivní doménu při výuce na právnických fakultách je v českém akademickém prostředí již dlouhodobě kritizováno.<sup>86</sup> Michal Bobek se svým skvělém textu *O (ne)reformovatelnosti studia práv v Čechách*<sup>87</sup> dokonce kognitivní složku řadí na žebříčku důležitosti na pomyslné nejnižší místo. Bobek tvrdí, že klíčovými cíli právnického studia by měly být v první řadě hodnoty (afektivní doména), poté schopnosti a dovednosti (psychomotorická doména) a až nakonec vědomosti (kognitivní doména). A má k tomu dobré argumenty:

Zprostředkování hodnotového a postojevého rámce by mělo být prvořadým cílem, aby studenti byli schopni aplikovat své hodnoty na volbu různých řešení právních problémů. Je třeba více vnímat morální a společenský aspekt práva.

Dalším důležitým cílem je podle Bobka rozvíjet schopnosti a dovednosti studentů práva, jako je vyhledávání, zpracování a používání informací. V rámci moderního vzdělávání by právo nemělo být chápáno jako soubor zákonů a abstraktních pojmů, ale spíše jako schopnost rychle pochopit argumentaci a přijít s vlastními protiargumenty. Právo by mělo být chápáno jako

---

spojují různé obsahy, což debatu o posilování významu hodnot v procesu přípravy budoucích právníků značně ztěžuje. Tedy aby bylo možné se hodnotami blíže zabývat, je klíčové porozumět tomu, co hodnoty v právnickém vzdělávání znamenají. Článek se proto v první části zabývá tím, jak se osvojování hodnot v právnickém vzdělávání v České republice promítá, a to za pomoci analýzy koncepčních dokumentů právnických fakult i jejich neoficiálních prezentací. V druhé části pak nabízí řešení výše popsaného problému skrze vlastní kategorizaci hodnot.

<sup>86</sup> SOBEK, T. a kolektiv. *Právní etika*. Op. cit., s. 336.

<sup>87</sup> BOBEK, M. *O (ne)reformovatelnosti studia práv v Čechách*. *Právní rozhledy* 10/2005, s. 365.

dynamický obor, kde se odpovědi dělí na obhajitelné a neobhajitelné, nikoliv na správné a špatné.

Vědomosti by měly být až na třetím místě a měly by být zprostředkovány jako vedlejší produkt při dosahování výše zmíněných dvou cílů. Nejeftektivnější způsob předávání vědomostí tedy není memorování obsahu knih, ale řešení konkrétních případů, které studenty nutí aplikovat své dovednosti a znalosti v praxi. Tento aktivní přístup ke zprostředkování vědomostí je ve výsledku trvalejší a efektivnější.

Od doby vydání Bobkova textu uplynulo už téměř 20 let. Ačkoliv se to děje pomalu, lze v metodologii výuky na právnických fakultách vyzorovat jisté změny k lepšímu. Afektivní a psychomotorická doména byla v rámci studia na právnických fakultách tradičně postavena na vedlejší kolej. Pokud některý student získával skrze výuku nové dovednosti a schopnosti z těchto dvou domén, bylo to závislé na jeho vlastní aktivitě a motivaci – ať už vybíráním si některých volitelných předmětů, které se např. na psychomotorickou doménu zaměřovaly (např. mediální výuka pro právníky), nebo skrze samostudium.

Posun k lepšímu lze spatřit v obsahu dlouhodobých strategických záměrů a jiných nezávazných dokumentů právnických fakult. Zde je např. úryvek ze strategického záměru Právnické fakulty Univerzity Karlovy pro roky 2021–2025: „*Připravujeme studující na život v měnícím se světě, nikoli na minulost. Chceme, aby si studující odnesli takové znalosti, dovednosti a postoje, které jim pomohou být nejen odborníky v právu, ale ovládat i řadu dovedností, ctít hodnotový rozměr práva a chovat se v souladu s požadavky profesní etiky ... akcentovat vzdělání s etickým rozměrem, které vede k vědomé společenské odpovědnosti, k prosazování právního státu, humanismu, demokracie a udržitelného rozvoje. Vštípit studujícím zásady profesní etiky a motivovat je, aby tyto zásady následně uplatňovali i v praxi.*“<sup>88</sup> Podobné teze nalezneme i v dokumentech strategického záměru jiných českých právnických fakult. Lze tedy pozorovat minimálně veřejné akcentování potřeby vymanit se z exkluzivního zaměření právnických fakult na kognitivní doménu studia. Zda se to fakultám reálně daří, je věc jiná, avšak povědomí o důležitosti těchto domén může být pozitivním signálem.

Tento vzdělávací trend má svůj projev i v legislativě, konkrétně v bodu C. písm. A) bodu 5, části dvacáté druhé přílohy *Nářízení vlády č. 275/2016 Sb., o oblastech vzdělávání ve vysokém školství*, kde zákonodárce vymezuje rámcový profil absolventa studijního programu

---

<sup>88</sup> Strategický záměr Právnické fakulty Univerzity Karlovy, 2021-2025. Dostupné online: [https://www.prf.cuni.cz/sites/default/files/soubory/2021-07/Strategicky\\_zamer\\_2021-2025.pdf](https://www.prf.cuni.cz/sites/default/files/soubory/2021-07/Strategicky_zamer_2021-2025.pdf)

v oblasti právo mimo jiné následovně: „*S ohledem na typ studijního programu absolventi prokazují v odpovídající šíři a míře podrobnosti ... porozumění etickým aspektům právní praxe a společenské odpovědnosti při jejím výkonu.*“

Jak správně podotýká v reakci na toto nařízení Tomoszek: „*Takto vymezený výukový cíl, zdá se, směřuje téměř výhradně k profesní etice. Pro pochopení společenského kontextu jakéhokoliv právního institutu je však velmi důležité také zvažovat aspekty právní etiky ... typickým příkladem může být ... proč mají být určitá jednání trestná a zda to koresponduje s etickými představami české společnosti.*“<sup>89</sup>

Lze tedy říct, že výše zmíněné vládní nařízení má být pouhým minimem pro míru integrace afektivní a psychomotorické domény do výuky na právnických fakultách. Hana Draslarová si však v roce 2020 – čtyři roky po účinnosti výše zmiňovaného vládního nařízení – všimla, že právnické fakulty nejenom nejdou nad rámec závazného minima, ale dokonce ani jeden akreditovaný studijní program v roce 2020 nezmiňoval tyto hodnoty vůbec. To se např. Právnické fakultě Univerzity Karlovy podařilo změnit až v roce 2021, kdy byl vědeckou radou schválen studijní program, který vládní nařízení v oblasti profilu absolventa zohledňuje:<sup>90</sup>

„*Oproti stávajícímu studijnímu programu Právo a právní věda dochází k těmto změnám:*

- *profil absolventa je změněn v návaznosti na rámcový profil absolventa podle nařízení vlády č. 275/2016 Sb.,*

- *dochází k posílení dovednostní složky ve studijním programu zejména formou*

- *posílení dovednostní složky na seminářích v povinných předmětech*

- *stanovení povinnosti absolvovat alespoň jeden předmět ze skupiny povinně volitelných předmětů odborných právních praxí*

- *stanovení povinnosti absolvovat alespoň dva předměty ze skupiny dovednostních povinně volitelných předmětů,*

---

<sup>89</sup> SOBEK, T. a kolektiv. *Právní etika*. Op. cit., s. 337.

<sup>90</sup> Aktualizace magisterského studijního programu Právo a právní věda pro akademický rok 2021/2022. Dostupný online zde: [https://www.prf.cuni.cz/sites/default/files/uploads/files/2021-09-24%20%C5%BD%C3%A1dost%20Mgr.%20Pr%C3%A1vo%20a%20pr%C3%A1vn%C3%AD%20v%C4%9Bda\\_po%20VR%20PF%20UK\\_fin.pdf](https://www.prf.cuni.cz/sites/default/files/uploads/files/2021-09-24%20%C5%BD%C3%A1dost%20Mgr.%20Pr%C3%A1vo%20a%20pr%C3%A1vn%C3%AD%20v%C4%9Bda_po%20VR%20PF%20UK_fin.pdf)



- zavedení nového studijního předmětu *Úvod do studia práva*<sup>91</sup>

Ve své podstatě aktualizovaný magisterský studijní program však jen „dostihl“ požadavek vládního nařízení. Ve schválené aktualizaci magisterského studijního programu totiž v sekci profil absolventa pouze lakonicky odkazuje na zmiňované vládní nařízení:

*„Profil absolventa studijního programu odpovídá rámcovému profilu absolventa v oblasti vzdělávání Právo podle nařízení vlády č. 275/2016 Sb., o oblastech vzdělávání ve vysokém školství.“*

Tomoszek si všímá toho, že z pohledu systematiky vymezení jednotlivých prvků rámcového profilu absolventa v příloze výše zmíněného vládního nařízení je výukový cíl porozumění etickým aspektům právní praxe a společenské odpovědnosti při jejím výkonu na stejné úrovni, jako např. znalosti teorie práva, ale i právních institutů, principů a pravidel aj.<sup>92</sup> Tomu by tedy mělo odpovídat začlenění tohoto cíle *„ve svém rozsahu, intenzitě a hloubce“*<sup>93</sup> do studijních programů právnických fakult.

Ne každý student se bude ve svém profesním životě zabývat trestním právem (či obchodním právem, občanským právem atd.). Avšak každý student, který se vydá cestou právníka, bude denně čelit etickým dilematům, které bude muset řešit tak, aby splnil požadavky na něj kladené jak normami kodexů, tak normami morálky. To vše bude muset činit tak, aby co možná nejlépe plnil požadavky klienta. Právnické fakulty proto musí studenty vybavit dostatečným porozuměním etickým aspektům právní praxe, a to s absolutní prioritou.

### **2.3. Aféra Watergate: memento zanedbané výuky etiky**

Aféra Watergate, která vyvrcholila rezignací prezidenta Richarda Nixona v roce 1974, představuje v americké historii přelomovou událost ilustrující význam etiky pro právní profesi.

---

<sup>91</sup> Jde o zcela nový, na dovednostní složku zaměřený povinný předmět, který fakulta na svých webových stránkách popisuje následovně: *„Každý student absolvuje na začátku studia povinný předmět Úvod do studia práva, jehož cílem je umožnit studentům prvotní seznámení se s právem jako vysokoškolským oborem. Primárně se jedná o kurz dovednostní, pokrývající základní právní a studijní dovednosti, pozornost je však věnována i sjednocení základních právních znalostí potřebných pro další studium na právnické fakultě.“*

<sup>92</sup> SOBEK, T. a kolektiv. *Právní etika*. Op. cit., s. 338.

<sup>93</sup> Tamtéž, s. 339.

Kvůli klíčové roli, kterou právníci Bílého domu a Výboru pro znovuzvolení prezidenta<sup>94</sup> sehráli ve vývoji a následném krytí nezákonných aktivit na nejvyšší vládní úrovni, vykreslila tato aféra nepěkný obraz právníků jako protřelých a všehoschopných individuí. Byla to právě aféra Watergate, která nastartovala v USA dramatické zvýšení pozornosti vůči výuce etiky na právnických fakultách.<sup>95</sup>

Jedním z nejznámějších právníků, který byl zapojen do aféry Watergate, je John Dean.<sup>96</sup> Dean je jeden ze strůjců pokusu o zakrytí nelegálního odposlechu a jiných nezákonných aktivit,

---

<sup>94</sup> Výbor pro znovuzvolení prezidenta, z anglického „*Committee for the Re-election of the President*“ též CRP, občas pro svoji roli v aféře Watergate vtipně označovaný jako CREEP, byl organizací pro získávání finančních prostředků na kampaň prezidenta Richarda Nixona v roce 1972. Ačkoli CRP byl standardním výborem pro fundraising Nixonovy kampaně, nechvalně proslul svým zapojením do skandálu Watergate.

Mnoho nezákonných aktivit spojených se skandálem Watergate prováděli členové CRP. Tou nejvíce známou bylo vloupání do sídla Demokratického národního výboru, které se nacházelo v komplexu Watergate ve Washingtonu D.C. Cílem vloupání bylo ukrást dokumenty a odposlouchávat telefony za účelem získání zpravodajských informací, které by se daly použít pro Nixonovu kampaň.

Po vloupání se CRP rovněž podílela na rozsáhlém úsilí na maření vyšetřování zločinu FBI, které zahrnovalo ničení důkazů a vyplacení peněz za mlčení lupičům. Ve výsledku spíše, než samotné vloupání vedlo k pádu Nixonova prezidentství odhalení tohoto krytí.

Několik členů CRP, včetně jejího bývalého předsedy a bývalého generálního prokurátora Johna Mitchella, bylo nakonec odsouzeno za zločiny související s aférou Watergate. CRP byla po Nixonově rezignaci v roce 1974 rozpuštěna.

<sup>95</sup> To však není zdaleka jediný dopad této aféry. Dan Balz ve svém článku *Watergate happened 50 years ago. Its legacies are still with us* (dostupné online: <https://www.washingtonpost.com/politics/2022/06/12/watergate-trust-government-reforms/>) popisuje hlavní dopady aféry Watergate na americkou společnost. V jádru jde podle něj o zlomový okamžik, který výrazně snížil důvěru americké veřejnosti v politiky a také její náhled na politiku jako takovou. Tato aféra představovala podle Balze a jím citovaných expertů počátek mnoha jevů v americké společnosti, které trvají dodnes – vyšší polarizace společnosti, přerod republikánů ve stranu s protisystémovým narativem a demokratů v liberální, progresivní stranu, ale také dramatický nárůst nedůvěry americké společnosti v „muže v obleku“: „*Pokles důvěry se postupem času dotkl prakticky každé instituce. „Jeden způsob, jak o tom přemýšlet, je, že Američané přestali důvěřovat mužům v oblecích – ať už tito muži v oblecích byli právníci, univerzitní profesori, tisk a zejména vláda,*“ cituje Balz v článku Bruce Schulmana, profesor historie z bostonské univerzity.

<sup>96</sup> John Wesley Dean III je bývalý americký právník, který od července 1970 do dubna 1973 působil jako poradce amerického prezidenta Richarda Nixona. Dean je nechvalně proslulý svou rolí při utajování aféry Watergate a následnou výpovědí před Kongresem. Jeho přiznání viny k jedinému trestnému činu výměnou za to, že se

kteře vedly ve svém konečném důsledku k pádu Nixonovy administrativy.<sup>97</sup> Když čelil otázkám senátní vyšetřovací komise, okomentoval účast právníků na aféře takto: „Připravil jsem si seznam těch, kdo budou pravděpodobně obviněni dle toho, jak vyšetřování pokračovalo ... Má první reakce byla, že v tom seznamu je zatraceně hodně právníků. Tak jsem vedle každého právníka na seznamu dal malou hvězdičku, a vidím jména jako Mitchell, Strachan, Ehrlichman, Dean, Mardian, O'Brien, Parkinson, Colson, Bittman a Kalmbach ... Jak se proboha tolik právníků mohlo stát součástí něčeho takového?“<sup>98</sup> Na vrcholu tohoto seznamu byl sám Richard Nixon.

Zdá se, že se Deanovi podařilo na tuto otázku nalézt odpověď. Ve svém rozhovoru s ABA Journal v roce 2012 totiž vzpomíná: „V roce 1972 se právní etika omezovala na prosté nelži, nepodváděj, nekrad' a nedělej reklamu. Když jsem na právnické fakultě absolvoval volitelný předmět z etiky, byla za něj jen čtvrtina jednoho kreditu ... Právní etika a profesionalita nehrály v mysli žádného právníka, včetně té mé, téměř žádnou roli. Aféra Watergate to změnila – pro mě i pro všechny ostatní právníky.“<sup>99</sup>

Z 69 lidí zapletených do skandálu, z nichž 48 bylo nakonec odsouzeno, bylo 21 odsouzených právníků. Vedle prezidenta Nixona to byli dva generální prokurátoři, dva právní poradci Bílého domu, a více než tucet členů nejvyšší úrovně Nixonovy administrativy.<sup>100</sup>

---

stal klíčovým svědkem obžaloby, nakonec vedlo ke snížení trestu, který si odpykal ve Fort Holabird u Baltimoru ve státě Maryland. Po přiznání viny byl navždy vyloučen z advokátní komory a zbaven práva vykonávat advokátní praxi.

<sup>97</sup> Nixonovo druhé funkční období skončilo předčasně, když v důsledku aféry Watergate jako jediný prezident v americké historii odstoupil z funkce.

<sup>98</sup> Watergate and Related Activities. Phase I: Watergate Investigation. S. Res. 60. Senate Select Committee on Presidential Campaign Activities, Presidential Campaign Activities of 1972, Kniha 3 (25. a 26. června 1973), s. 1013, 1054. Dostupné online: <https://onlinebooks.library.upenn.edu/webbin/metabook?id=watergatesenate60> in CLARK, K. *The Legacy of Watergate for Legal Ethics Instruction*, 51 Hastings L.J. 673 (2000). Dostupné online: [https://repository.uchastings.edu/hastings\\_law\\_journal/vol51/iss4/4](https://repository.uchastings.edu/hastings_law_journal/vol51/iss4/4)

<sup>99</sup> CURRIDEN, M., *The Lawyers of Watergate: How a '3rd-Rate Burglary' Provoked New Standards for Lawyer Ethics*. ABA Journal. Dostupné online: [https://www.abajournal.com/magazine/article/the\\_lawyers\\_of\\_watergate\\_how\\_a\\_3rd-rate\\_burglary\\_provoked\\_new\\_standards](https://www.abajournal.com/magazine/article/the_lawyers_of_watergate_how_a_3rd-rate_burglary_provoked_new_standards)

<sup>100</sup> HANSEN, M., *Watergate and the rise of legal ethics*. ABA Journal. Dostupné online: [https://www.abajournal.com/magazine/article/1965\\_1974\\_watergate\\_and\\_the\\_rise\\_of\\_legal\\_ethics/](https://www.abajournal.com/magazine/article/1965_1974_watergate_and_the_rise_of_legal_ethics/)

Před aférou Watergate se pravidla profesní etiky v USA opírala o vágní soubor klišé, který zůstal v podstatě beze změny po více než 80 let.<sup>101</sup> Ale především – etika, pokud se vůbec vyučovala, byla na právnických fakultách nepovinným předmětem a nevěnovala se jí téměř žádná pozornost. Veřejné odhalení řady právníků zapojených do skandálu Watergate však vyvolalo silnou reakci a vedlo k požadavkům na federální regulaci právnické profese.

Sekce ABA pro právní vzdělávání a přijímání do advokacie,<sup>102</sup> uznávaná americkým ministerstvem školství jako akreditační agentura pro americké právnické fakulty, stanovila ve Standardech pro akreditaci právnických fakult,<sup>103</sup> že školy musí povinně zařadit etiku do svých učebních osnov.<sup>104</sup> Mimo revoluci (nikoliv evoluci) vzdělávání právníků v oblasti etiky také došlo k překopání celého kodexu profesní odpovědnosti. Dva klíčové milníky v tomto vývoji představují roky 1969 a 1983.

Ještě před aférou Watergate – v roce 1969 – totiž ABA nahradila svůj zastaralý *Canon of Ethics (etický kánon)* z roku 1908<sup>105</sup> novější verzí, zvanou *Model Code of Professional Responsibility (vzorový kodex profesní odpovědnosti)*.<sup>106</sup> Tento kodex byl významným posunem k lepšímu, protože oproti vágnímu a v praxi nijak nevynucovanému předchůdci představoval detailnější a komplexnější sadu pravidel pro právní praxi.<sup>107</sup>

---

<sup>101</sup> Tamtéž.

<sup>102</sup> *ABA Section of Legal Education and Admissions to the Bar* odpovídá za hodnocení právnických škol a udělování akreditací na základě přísných kritérií a pokynů. Stanovuje standardy pro učební plány, kvalifikaci vyučujících, knihovní zdroje, vybavení a další faktory, které jsou nezbytné pro poskytování komplexního právního vzdělání. Více informací viz [https://www.americanbar.org/groups/legal\\_education.ssologout/](https://www.americanbar.org/groups/legal_education/ssologout/)

<sup>103</sup> ABA svými Standardy pro akreditaci právnických fakult vytváří požadavky toho, co musí absolvent splnit, aby poté mohl být přijat do komory. To svědčí o tom, jak vlivná ABA v USA je – efektivně může svými standardy vytvářet podobu vzdělávání právníků v celé zemi.

<sup>104</sup> Jak konkrétně se výuka etiky proměnila v USA a postupně i v Evropě je obsahem třetí kapitoly této práce.

<sup>105</sup> Dostupné online:  
[https://www.americanbar.org/content/dam/aba/administrative/professional\\_responsibility/1908\\_code.pdf](https://www.americanbar.org/content/dam/aba/administrative/professional_responsibility/1908_code.pdf)

<sup>106</sup> Dostupné online:  
[https://www.americanbar.org/content/dam/aba/administrative/professional\\_responsibility/model-code-of-prof-responsibility1969.pdf](https://www.americanbar.org/content/dam/aba/administrative/professional_responsibility/model-code-of-prof-responsibility1969.pdf)

<sup>107</sup> HANSEN, M., *Watergate and the rise of legal ethics*. Op. cit.

Nicméně, i tento nový kodex se nakonec ukázal být nedostatečný. Po aféře Watergate se začalo naléhat na potřebu dalších reforem.<sup>108</sup> V reakci na to tak ABA v roce 1977 ustanovila Kutakovu komisi.<sup>109</sup> Tato komise měla za úkol vyhodnotit, zda stávající standardy profesionálního chování poskytují ucelené a konzistentní pokyny pro řešení stále složitějších etických problémů v praxi práva. Po vlastní studii Kutakova komise dospěla k závěru, že dílčí, postupná reformace Vzorového kodexu by byla nedostatečná. Komise proto začala produkovat řadu pracovních návrhů, které byly postupně projednávány na veřejných slyšeních po celé zemi. Podle Roberta Kutaka bylo „*hlavním cílem komise ... vyvinout standardy, které jsou ucelené, konzistentní, ústavní a – což je nejdůležitější – standardy, které jsou v souladu s ostatním právem, jehož jsou součástí.*“<sup>110</sup>

V důsledku toho ABA v roce 1983 uvedla *Model Rules of Professional Conduct (vzorová pravidla profesionálního chování)*.<sup>111</sup> Tato vzorová pravidla byla zaměřena na posílení etických standardů v právní profesi a na zlepšení důvěry veřejnosti v advokáty. Kromě toho, tato nová pravidla obsahovala větší důraz na povinnosti právníků vůči veřejnosti, a to jak v osobním chování, tak v právní praxi. Ve své postupně aktualizované podobě jsou účinné dodnes.

---

<sup>108</sup> Aféra Watergate však rozhodně nebyl jediný důvod změny. Model Code byl kritizován i pro svoji nejednoznačnost (viz JOHNSTON, M., *ABA Code of Professional Responsibility: Void for Vagueness*, 57 N.C. L. Rev. 671 (1979). Dostupné online: <http://scholarship.law.unc.edu/nclr/vol57/iss4/9>) a americkým ministerstvem spravedlnosti byl dokonce označen jako porušení antitrustových zákonů USA (viz *American Bar Association Journal*, sv. 62, č. 8 (1976), s. 979-981. Dostupné online: <https://www.jstor.org/stable/25727745>). Watergate však zejména nedostatek nejednoznačnosti podtrhl a byl silným impulzem ke změně kodexu v přesný a formalizovaný normativní text.

<sup>109</sup> Robert J. Kutak byl do čela této komise vybrán díky svým odborným znalostem v oblasti právní etiky a profesní odpovědnosti. Byl zakládajícím partnerem advokátní kanceláře Kutak Rock a působil také jako profesor práva. Více o zajímavé historii Kutakovy komise dostupné online: <https://www.kutakrock.com/general-content/the-kutak-commission>

<sup>110</sup> *A legislative history : the development of the ABA model rules of professional conduct, 1982-2005*. Center for Professional Responsibility (American Bar Association), 3. vyd., Chicago: Center for Professional Responsibility, American Bar Association. 2006. s. V

Tato kniha podrobně mapuje genezi nových vzorových pravidel, včetně všech aktivit Kutakovy komise.

<sup>111</sup> Aktuální verze dostupná online: [https://www.americanbar.org/groups/professional\\_responsibility/publications/model\\_rules\\_of\\_professional\\_conduct/model\\_rules\\_of\\_professional\\_conduct\\_table\\_of\\_contents/](https://www.americanbar.org/groups/professional_responsibility/publications/model_rules_of_professional_conduct/model_rules_of_professional_conduct_table_of_contents/)

Toho, že kvalitní pravidla profesní etiky a větší pozornost věnovaná výuce etiky nepřišly dřív, lituje nakonec nejvíce pravděpodobně sám John Dean: „*Dnešní pravidla by měla dramatický dopad na mé rozhodování v roce 1972,*“ dodává.<sup>112</sup>

Vidíme, že sami účastníci těchto neetických profesních prohřešků tvrdí, že kdyby se bývalo výuce etiky na právnických fakultách během jejich studijních let věnovalo více pozornosti, tak k těmto prohřeškům vůbec nemuselo dojít. To samozřejmě mohou být jen cesty, kterými si aktéři snaží omlouvat své neetické chování. Nicméně v následující podkapitole mimo jiné popíšu, že tento názor viníků podporují i vědecké studie.

#### **2.4. Proč etiku neučit: protiargumenty k výuce etiky na právnických fakultách**

Argumentům proč etiku na právnických fakultách učit jsem se věnoval dost. Je ale nutné uvést, že ne všichni s nimi souhlasí. Nejčastější skupiny protiargumentů seřadil Tomoszek takto:

1. *etiku nelze naučit, je to vnitřní věc každého člověka,*
2. *učit etiku na právnické fakultě je pozdě, to je úkolem rodiny a základního, případně středního školství; při příchodu na vysokou školu je člověk již dospělý a eticky „hotový“,*
3. *profesní etiku je nutné učit jako součást profesní přípravy pod vedením praktikujícího profesionála.*<sup>113</sup>

První a druhá skupina argumentů vnímá etiku vyučovanou na právnických fakultách pouze prizmatem obecné etiky. Podstatnou část současné výuky etiky na právnických fakultách však tvoří seznamování studentů s normami obsaženými v etických kodexech. Argument, že etiku nelze naučit, minimálně na výuku té části, kde se vyučují výše zmíněné normy jako obecně závazná profesně-etická pravidla, nelze aplikovat. Tyto normy totiž rozhodně nejsou vnitřní záležitostí jednotlivce, a stejně tak je nesmyslné o výuce těchto norem uvažovat dříve než na právnických fakultách.<sup>114</sup> Mimo tento aspekt též oba argumenty zaměřují morálku za etiku.<sup>115</sup>

Tyto argumenty jsou však vyvratitelné i pokud budeme uvažovat o výuce obecné etiky. Výzkum provedený na MIT Sloan ukazuje, že výuku etiky lze úspěšně vyučovat – a tedy že

---

<sup>112</sup> HANSEN, M., *Watergate and the rise of legal ethics*. Op. cit.

<sup>113</sup> SOBEK, T. a kol. *Právní etika*. Op. cit., s. 340.

<sup>114</sup> Tamtéž, s. 340-341.

<sup>115</sup> Viz výklad v první kapitole.

dává velký smysl ji zařadit do vysokoškolských osnov.<sup>116</sup> Ve studii byla zkoumána změna v Series 66 zkoušce, která certifikuje finanční poradce. Zjistilo se, že u těch, kdo složili aktualizovanou verzi zkoušky s větším důrazem na etická pravidla, byla o 25 % menší pravděpodobnost toho, že se dopustí jakéhokoli pochybení.

Výzkumníci si byli vědomi, že takový rozdíl může být způsoben pouze lepší znalostí etických pravidel než jejich respektováním či internalizací. Proto zkoumali také zcela zjevně neetické případy, jako jsou podvody a krádeže, u nichž vzhledem k jejich jednoznačnosti každý chápe, že se jedná o chování proti etickým pravidlům. I v těchto případech se však objevil významný a přetrvávající rozdíl mezi účastníky nových a starých zkoušek, což naznačuje, že změna zkoušky skutečně změnila vnímání přijatelného chování poradců od základů.

Co se týče druhého argumentu, tedy že etiku si člověk beztak musí osvojit již dříve než na fakultě, se domnívám, že takový závěr je v rozporu se současným poznáním na poli vývojové psychologie a sociálních věd.<sup>117</sup> Osobní morálka se rozvíjí de facto po celý život, i když v dospělosti trochu jinak než v dětství.<sup>118</sup> Na tento argument se samozřejmě dá odpovědět také výše uvedenou studií, kterou vyvracím první argument. Nadto by přijetí takového argumentu vedlo nutně k tomu, že jakákoliv výuka profesní etiky je zbytečná.

Třetí argument je ze všech argumentů nejpřesvědčivější. I tak však neobstojí. Je sice pravda, že většina absolventů právnických fakult směřuje do profesí, které profesní přípravu a následné složení profesních zkoušek vyžadují (advokáti, soudci, státní zástupci aj.), ale rozhodně se to nedá říct o všech absolventech. Mnozí absolventi se po škole dostávají do profesí, které nevyžadují žádnou formu profesní přípravy, např. firemní právníci. Navíc i ty profese, které profesní přípravu vyžadují (jako např. advokátní koncipient), v sobě zahrnují samotný výkon právnické profese. Proto je nezbytné, aby škola „vyzbrojila“ všechny

---

<sup>116</sup> *Can ethics be taught?* | MIT Sloan. Mit.edu. Dostupné online: <https://mitsloan.mit.edu/ideas-made-to-matter/can-ethics-be-taught>

<sup>117</sup> Srov. STAUB, E. *Positive Social Behavior and Morality: Social and Personal Influences*. New York: Academic Press, 1978, s. 417, 423; FLOYD, D. H. *Practical Wisdom: Reimagining Legal Education*. University of St. Thomas Law Journal, sv. 10 (2012), č. 1, s. 221. in SOBEK, T. *Právní etika*. Op. cit., s. 341; MENTKOWSKI, M. a kol. *Learning that Lasts: Integrating Learning, Development and Performance in College and Beyond*. Jossey-Bass, s. 120-121 (2000); BEBEAU, M. *Promoting Ethical Development and Professionalism: Insights from Educational Research in the Professions*, 5 U. St. Thomas L.J. 366, s. 384-385 (2008).

<sup>118</sup> SCHINKEL, A., DE RUYTER, D.J. *Individual Moral Development and Moral Progress*. Ethical Theory and Moral Practice 20, s. 121–136 (2017).

absolventy výukou, která vede k pochopení a schopnosti dodržovat etická pravidla profese: „*Smyslem výuky profesní etiky na právnických fakultách nemá být nahradit výuku profesní etiky v rámci profesní přípravy, nýbrž položit nezbytný základ, který bude profesní příprava dále rozvíjet,*“ vystihuje přesně Tomoszek.<sup>119</sup> Mám navíc za to, že snaha o položení totožných základů etiky napříč všemi právnickými profesemi (a tedy v průběhu studia) je vhodnější, než rozvoj profesní etiky „odděleně“ v jednotlivých profesních odvětvích.

---

<sup>119</sup> SOBEK, T. a kol. *Právní etika*. Op. cit., s. 341.



### 3. Výuka etiky na právnických fakultách: co a jak učit?

V první kapitole jsem ve zkratce nastínil definiční východiska této práce a výuky etiky obecně. Věnoval jsem se otázkám jako co je to etika, morálka, jak tyto dva pojmy odlišit od profesní etiky atd. Ve druhé kapitole jsem nabídl několik argumentů pro podložení jednoho ze závěrů této práce, a to že etika má být jedním z nejdůležitějších předmětů vyučovaných na právnických fakultách a její výuce se má věnovat co možná nejvyšší pozornost – což je kýžený stav daleko od současného.

Je třeba si uvědomit, že „... pro mnoho studentů práv jsou jejich vyučující prvními skutečnými právníky, se kterými se setkávají a které mohou pozorovat. Skrze naše chování vůči studentům modelujeme soubor hodnot.“<sup>120</sup> Takové postavení s sebou nese vysokou odpovědnost a zároveň z tohoto uvědomění alespoň z části vychází některé závěry této práce. Doslova každý vyučující – ať již učí cokoli – může svým způsobem chování ovlivnit hodnoty a (nejen) profesní život studentů. To podtrhuje nejen důležitost samotné snahy předat dovednost správného a efektivního řešení etických dilemat v jejich budoucí praxi, ale také důležitost toho, aby samotní vyučující byli etickými a morálně vyzrálými osobnostmi. Každý vyučující na vysoké škole by se měl i svým vlastním chováním zapojit do snahy vyučovat eticky budoucí právníky.<sup>121</sup>

V této kapitole se budu podrobněji věnovat dvěma otázkám: jak a co přesně předávat při vyučování etiky na právnických fakultách? V nich se dotknu několika dalších témat: zanalyzuji současné trendy výuky etiky ve světě a porovnáám tyto trendy se současným stavem výuky etiky na Právnické fakultě Univerzity Karlovy. Rozřadím a popíšu didaktické metody používané při výuce profesní etiky či představím velice důležitou a vlivnou teorii výuky etiky pervazivní metodou Deborah L. Rhode.<sup>122</sup>

---

<sup>120</sup> LERMAN, L. G. *Teaching Moral Perception and Moral Judgment in Legal Ethics Courses: A Dialogue About Goals*, 39 Wm. & Mary L. Rev. 457 (1998). Dostupné online: <https://scholarship.law.wm.edu/wmlr/vol39/iss2/9>

<sup>121</sup> To slouží i jako dobrý vedlejší argument pro implementaci výuky etiky pervazivní metodou, viz můj výklad v podkapitole 3.2 této práce.

<sup>122</sup> Deborah L. Rhode byla jednou z nejvýznamnějších právníček a akademiků v oblasti právní etiky ve Spojených státech. Byla profesorkou práva na Stanford Law School a ředitelkou Center on the Legal Profession.

### 3.1. Obsahová stránka výuky profesní etiky: co učit?

Uveďme si jednu věc na pravou míru. Psychologické výzkumy hovoří jasně: morální jednání jedince je situační záležitost.<sup>123</sup> I když se lidé liší v odolnosti vůči pokušením, významnou roli v etickém chování hrají kontextové tlaky. Jak se budou kandidáti vyrovnávat s etickými otázkami v průběhu své budoucí kariéry, velkou měrou ovlivňují faktory, které není možné předpovídat. Těmi jsou například finanční situace v budoucnosti, tlak ze strany kolegů či systém odměňování v organizaci, kde budou absolventi pracovat.<sup>124</sup> Jak jsem však již uvedl s odkazem na výsledky studie MIT Sloan výše, vůbec to neznamená, že by snaha vyučovat profesní etiku na vysokých školách měla být bezvýsledná, ba naopak. K této výtce Rhode dodává: „*To, jak jednotlivci vyhodnocují důsledky svých činů, může být rozhodující při utváření chování a vzdělávání může tyto hodnotící procesy ovlivnit. Může také přimět jednotlivce, aby si uvědomili, jak ekonomické pobídky, vliv vrstevníků a rozptýlená odpovědnost mohou zkreslit úsudek a jak navrhnout vhodné reakce. Přestože zkušenost ve třídě nemůže plně simulovat tlaky z praxe, může poskytnout prostředí k prozkoumání jejich příčin a nápravných opatření dříve, než budou mít jednotlivci zájem na tom, aby vycházeli z jedné cesty místo druhé. Jak právnické fakulty přistupují k otázkám profesní odpovědnosti, záleží na způsobu života studentů a veřejnosti, které budou sloužit.*“<sup>125</sup>

Právě toto uvědomění pomáhá pochopit, jakým směrem by se obsahová stránka výuky profesní etiky na právnických fakultách měla ubírat. K tomu je však třeba se znovu vrátit k již popisované Bloomově taxonomii, konkrétně k taxonomii výukových cílů pro oblasti hodnot.<sup>126</sup> Dle ní je nejdříve nutné, aby studenti přijali informace z oblasti právní etiky, ať již pomocí

---

Rhode byla jednou z nejčastěji citovaných autorů v oblasti právní etiky a byla uznávána za svůj pozitivní vliv na tuto oblast. Její práce pokrývala širokou škálu témat, včetně genderové nerovnosti v právní profesi, vzdělávání v oblasti právní etiky a etických dilemat, s nimiž se právníci setkávají v praxi.

Její kniha *Legal Ethics* je považována za jedno z klíčových děl v oblasti právní etiky a je široce používána jako učebnice na právnických fakultách po celém světě. Velký ohlas a vliv také měl její článek *Teaching Ethics by Pervasive Method*.

<sup>123</sup> Srov. MISCHEL, W. & SHODA, Y. *A Cognitive-Affective Theory of Personality: Reconceptualizing Situations, Dispositions, Dynamics, and Invariance in Personality Structure*, 10 Psychol. Rev. 246 (1995); RHODE, D.L., *Moral Character as a Professional Credential*, 94 Yale L. J. 491, s. 556-562 (1985).

<sup>124</sup> Viz RHODE, D.L. & LUBAN, D., *Legal Ethics*. S. 347-59, s. 367-76 (3. vyd., 2001).

<sup>125</sup> RHODE, D. L., *Legal ethics in legal education*. Clinical Law Review , 16(1), s. 43-56 (2009).

<sup>126</sup> Viz podkapitola 2.2 této práce.

výkladu nebo četby. Následně na tyto informace reagovali – nejčastěji pomocí diskuse a poté dané hodnoty evaluovali. Na základě této evaluace pak studenti mohou organizovat tyto hodnoty do stupňů a skrze tuto organizaci vytvořit svůj vlastní žebříček hodnot. Posledním stupněm taxonomie je pak internalizace tohoto žebříčku, sžití se s ním do takové míry, že jej bude moci student aplikovat na etická dilemata v budoucnu.

Obsahové náležitosti výuky profesní etiky přesněji vystihuje tzv. Restův čtyřsložkový model rozvoje profesní etiky.<sup>127</sup> Ten identifikuje čtyři podmínky pro etické chování: morální citlivost, morální úsudek, morální motivaci a morální charakter.<sup>128</sup>

Morální citlivost rozvíjí schopnost rozpoznat etické dilema a znalost profesně etických pravidel. Rozvinutý morální úsudek poté umožňuje studentům tato profesně etická pravidla aplikovat na daná dilemata. Morální motivace znamená, že student upřednostní morální řešení dilematu před jiným – jakkoliv pohodlnějším – řešením. A morální charakter rozvíjí studentovu osobnost a ctnosti jako odvaha a trpělivost při uplatňování morálních řešení etických dilemat. Jak vidno, Restův model zakomponoval do sebe jak afektivní, tak kognitivní doménu Bloomovy taxonomie.

Na Resta navázala jeho kolegyně Muriel Bebeau. Ta vyvinula několik praktických aplikací Restova čtyřsložkového modelu rozvoje profesní etiky. Bebeau ukázala, že dobře navržený vzdělávací program může rozvíjet všechny čtyři složky spojené s profesním chováním. Takové vzdělávací programy:

1. Vytvářejí citlivost na etické otázky, které se pravděpodobně objeví v praxi.
2. Budují schopnost pečlivě uvažovat o konfliktech jednotlivých zájmů zpravidla objevujících se v praxi.
3. Rozvíjejí pocit osobní identity, který zahrnuje profesní normy a hodnoty, na nichž jsou tyto normy postaveny.
4. Rozvíjejí kompetence v řešení problémů včetně nezbytných mezilidských dovedností.<sup>129</sup>

---

<sup>127</sup> SOBEK, T. a kol. *Právní etika*. Op. cit., s. 342.

<sup>128</sup> Viz REST, J. R. *Background: Theory and Research*. in REST, J. R., NARVÁEZ, D. (eds.) *Moral Development in the Professions: Psychology and Applied Ethics*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, s. 20 an. (1994) in SOBEK, T. a kol. *Právní etika*. Op. cit., s. 342.

<sup>129</sup> CUNNINGHAM, C. D. & ALEXANDER, CH., *Developing Professional Judgment: Law School Innovations in Response to the Carnegie Foundation's Critique of American Legal Education*. The Ethics Project in Legal Education 79, s. 8-11 (Michael Robertson, et. al., eds., 2011).

Bebeau tvrdí, že pro efektivní výuku profesní etiky je třeba více než pouhé zvládnutí profesních pravidel. Stejně tak důležitá je schopnost kreativní účasti v dynamických situacích, vytváření různých scénářů etických dilemat, ve kterých se musí studenti rozhodnout, a to často na základě omezených nebo neúplných informací.<sup>130</sup> V nich jsou totiž často vyžadovány dovednosti empatie a schopnosti vžít se do role, které zahrnují jak kognitivní, tak afektivní procesy učení. Strategie výuky i hodnocení se proto musí vyvarovat spoléhání se na to, co Bebeau nazývá „předem strávenými“ scénáři etických dilemat (typickými např. pro učebnice právní etiky).<sup>131</sup>

Výzkum Bebeau dále odhalil, že studenti se výrazně liší ve své schopnosti morálního uvažování, a to nezávisle na úrovni jejich etické citlivosti – tj. schopnosti rozpoznat, že se v dané situaci jedná o něco, co morální uvažování vyžaduje. Bez důkladně ověřeného etického vzdělávacího programu nebyl v sérii 33 studií zaznamenán žádný podstatný nárůst hodnocení dle DIT (Defining Issues Test).<sup>132</sup> Nicméně, podstatné zvýšení DIT skóre bylo dosaženo

---

<sup>130</sup> BEBEAU, M. J., REST, J. R., YAMMOOR, C. M., *Measuring Dental Student's Ethical Sensitivity*, Journal of Dental Education 1985, č. 49, s. 225-35 in CUNNINGHAM, C. D. & ALEXANDER, CH., *Developing Professional Judgment: Law School Innovations in Response to the Carnegie Foundation's Critique of American Legal Education*. Op. cit., s. 8-11.

<sup>131</sup> Tamtéž, s. 10.

<sup>132</sup> DIT je další z průlomových výtvorů Jamese Resta. Právě objev DIT vedl poté Restu k vytvoření čtyřsložkového modelu. Tento test byl vytvořen s cílem měřit úroveň morálního usuzování jedince, tedy jeho schopnosti rozhodovat se na základě etických principů.

Test vychází z teorie morálního vývoje Lawrence Kohlberga (na kterého Rest i Bebeau navazují), který představil šestistupňový model morálního vývoje. Tento model popisuje, jak se člověk postupně vyvíjí od jednoduchého dodržování pravidel k složitějším etickým rozhodnutím.

Obvykle se test používá v rámci výuky a výzkumu v oblasti etiky, psychologie a vzdělávání. Umožňuje učitelům a výzkumníkům pochopit, na jaké úrovni morálního usuzování se jejich studenti nacházejí, což může pomoci při přizpůsobování učebních plánů či metod. Také umožňuje sledovat vývoj studentů v čase, aby se zjistilo, jak se jejich schopnosti morálního rozhodování vyvíjejí.

Test zahrnuje různá hypotetická morální dilemata, které respondent postupně posuzuje. Následně hodnotí úroveň morálního usuzování podle toho, jaký důraz respondent klade na různé principy při svém rozhodování. Toto měření je provedeno prostřednictvím tzv. „P indexu“, který reprezentuje preferenci respondentů pro vyšší úroveň morálního usuzování, jak jsou definovány v Kohlbergově teorii. Výpovědní hodnota a přesnost tohoto testu byla několikrát vědeckými studiemi potvrzena (viz např. BEBEAU, M. J., *The Defining Issues Test and*

prostřednictvím malých skupinových diskusí o různých dilematech, kterážto praxe vyžaduje, aby studenti vystupovali s argumenty opřenými o dobře promyšlená kritéria, čímž rozvíjejí Restovu druhou složku v jeho čtyřsložkovém modelu.<sup>133</sup>

Problematické jsou případy, kdy si právníci uvědomí etické důsledky dané situace (tj. projeví etickou citlivost), ale buď na ni nereagují, nebo jejich reakce nesouzní s tímto uvědoměním. To poukazuje na nedostatek v Restově třetí složce, což je snaha o dosažení stavu upřednostňování etického rozhodnutí před jinými zájmy. Výzkum ukazuje, že klíčem k rozvoji této třetí složky je tvorba identity studenta. Je tedy vhodné, či spíše nutné, do výuky zapojit i prvky budování identity a osobnosti studentů.

Takto obecně vymezené obsahové stránce výuky téměř přesně odpovídají konkrétněji vymezené cíle výuky právní etiky sestavené D. Rhode:<sup>134</sup>

1. **Pomoci studentům pochopit etické kodexy a další normy upravující chování právníků:** Cílem je základní seznámení s kodexy a dalšími normami upravující výkon jednotlivých právních profesí. Součástí je seznámení s obecnou etikou ve smyslu svébytné filozofické vědy tak, jak jsem ji popsal v první kapitole této práce. Jako takový by se dal tento cíl zařadit pod kognitivní doménu Bloomovy taxonomie, respektive do složky morální citlivosti Restova čtyřsložkového modelu. S tímto prvním cílem úzce souvisí cíl druhý.
2. **Pomoci studentům rozpoznat a analyzovat etické problémy v kontextu těchto norem:** Pro etický výkon právní profese je nejen třeba vědět, kde hranice jsou. V praxi se absolvent setká s případy, se kterými normy etického kodexu vůbec nepočítaly. A proto Rhode píše, že „ústředním cílem každého kurzu profesionální odpovědnosti“<sup>135</sup> by

---

*the Four Component Model: Contributions of Professional Education.* Journal of Moral Education, 2002, 31(3), s. 279-281.

Defining Issues Test se používá v široké škále oblastí, včetně pedagogiky, práva, medicíny či byznysu. Více viz REST, J., *Development in Judging Moral Issues.* University of Minnesota Press, Minneapolis, MN.

<sup>133</sup> Právě evaluace efektivnosti výuky etiky je velkým tématem. Věnuji se mu více později v této kapitole svým výkladem o výzkumu V. Monson a N. Hamiltona.

<sup>134</sup> RHODE, D. L. (2007). *Teaching legal ethics.* Saint Louis University Law Journal, 51(4), s. 1043-1047

<sup>135</sup> Kurz „professional responsibility“ je americkou obdobou tuzemského kurzu profesní etiky. Na rozdíl od našeho stavu je na amerických univerzitách pod tlakem požadavků od ABA (o kterých jsem psal výše) kurzem povinným.

mělo být budování schopnosti studentů reflektovat na svůj úsudek.<sup>136</sup> Nikdy nelze předpokládat, že sebelepší kurz profesní etiky zcela napodobí etická dilemata skutečného profesního života budoucího právníka. Je však nutné, aby studenti řešili etická dilemata s realistickým sociálním pozadím, kde se vyskytuje tlak vrstevníků či zaměstnavatele, loajalita vůči klientovi, finanční tíseň apod.<sup>137</sup> Tento výukový cíl profesní etiky by se dal v Restově modelu podřadit pod složku morálního úsudku.

3. **Úvod do interdisciplinárních perspektiv:** Interdisciplinární přístup k regulaci etického chování právníků je zásadní pro hlubší pochopení těchto témat. Taktéž porozumění filozofickým tradicím morálního uvažování<sup>138</sup> je důležité při hodnocení regulace týkající se povinnosti mlčenlivosti, povinnosti loajalita vůči klientům a dalších souvisejících regulací obsažených v etických kodexech právních povolání. Zkoumání kognitivních zkreslení, organizační kultury, situačního ovlivňování a dalších emočních a psychologických faktorů může napomoci k lepšímu porozumění výzvám etického rozhodování.<sup>139</sup> Vzhledem ke kauzám, jako byla např. výše popsaná aféra Watergate, se zdá být nezbytné věnovat pozornost jak psychologickým predispozicím, tak organizačním patologiím, které přispívají k podvodu. Pochopení těchto kognitivních a

---

<sup>136</sup> RHODE, D.L. (2007). *Teaching legal ethics*. Op. cit., s. 1043.

<sup>137</sup> Tamtéž.

<sup>138</sup> Viz kapitola 1. této práce; RHODE, D.L. & LUBAN, D., *Legal Ethics* 8-12, s. 389-403 (3. vydání, 2001)

<sup>139</sup> Deborah Rhode v článku, z kterého čerpám tuto část práce o cílech výuky etiky na právnických fakultách (viz citace 121.), nabízí pro přehled jednotlivých faktorů souhrn zajímavé relevantní literatury. Považuji za účelné jej vzhledem k tomu, že jedním z cílů této práce je nabídnout nový přístup k výuce etiky, zmínit i zde:

Literatura ke kognitivním zkreslení viz METZGER, M. *Bridging the Gaps: Cognitive Constraints on Corporate Control & Ethics Education*, 16 U. FLA. J.L. & PUB. POL'Y 435 (2005); RHODE, D. *Moral Counseling*, 75 FORDHAM L. REV. 1317 (2006).

Literatura k organizační kultuře viz citace v JACKALL, R. *Moral Mazes: The World of Corporate Managers* (1988); RHODE, D.L. & LUBAN, D., *Legal Ethics*. Op. cit., s. 429-457; DARLEY, J. M. *How Organizations Socialize Individuals into Evildoing*, in MESSICK, D. M. & TENBRUNSEL, A. E. a kol. *Codes of Conduct: Research into Business Ethics*. Russell Sage Foundation, s. 13, 17.

Literatura k situačnímu ovlivnění viz ROSS, L. & NISBETT, R. E. *The Person and the Situation: Perspectives of Social Psychology*. McGraw-Hill Book Company (1991).

Literatura k roli emocí v morálním jednání viz HAIDT, J., *The Emotional Dog and Its Rational Tail: A Social Intuitionist Approach to Moral Judgment*, 108 PSYCHOL. REV. 814, 8 17-18 (2001); LERNER, A. M., *Using Our Brains: What Cognitive Science and Social Psychology Teach Us About Teaching Law Students to Make Ethical, Professionally Responsible Choices*, 23 QUINNIPIAC L. REV. 643, 67 1-74 (2004).

strukturálních sil, které mohou ohrozit morální úsudek, může přispět k lepšímu individuálnímu rozhodování.

4. **Osobnostní rozvoj a růst studentů:** Jako svůj poslední cíl obsahové části výuky etiky na právnických fakultách Rhode uvádí její snahu vznítit v budoucích právnících hluboké úvahy o tom, jakým člověkem chtějí být, jaký život chtějí žít a jak obě tyto aspirace mohou přispět k jejich vizi spravedlivé společnosti. K tomu jim může pomoci široké spektrum učebních strategií<sup>140</sup> a uvědomění si, jakým způsobem mohou propojit své hodnoty s výkonem právnické praxe.<sup>141</sup> Je proto důležité, aby budoucí právníci byli připravováni na to, jak sladit své vlastní morální principy s právnickou praxí a tím zlepšit svoji spokojenost se svou prací i sami se sebou.

Nabízí se otázka, jak má vyučující na právnické fakultě poznat, že se mu výuka etiky dobře daří a jak má poznat student, že se jemu daří osobnostně růst. Této důležité otázky jsem se již částečně dotkl výše, kde jsem psal o práci J. Bebeau. Toto téma (tj. co a jak v rámci výuky etiky na právnických fakultách měřit) však nejlépe uchopili Verna Monson a Neil Hamilton ve své vynikající studii *Entering Law Students' Conceptions of an Ethical Professional Identity*

---

<sup>140</sup> Např. hosté z praxe, kteří jsou pozitivními vzory, osvětlení naléhavosti problémů souvisejících s rovným přístupem ke spravedlnosti, nepeněžní odměny pro bono práce apod. K významu hostů jako pozitivních vzorů ve výuce profesní etiky srov. BROWN, C. C. *Professional Identity Formation: Working Backwards to Move the Profession Forward*. Loyola Law Review, č. 61 (2015), s. 314 an.

<sup>141</sup> I proto by měli (ideálně nejen etiku) na vysokých školách vyučovat lidé, kteří jsou sami o sobě důkazem toho, že právníkem se mohou stát i správně hodnotově ukotvení lidé. Přijde mi, že vysokoškolští vyučující často zapomínají, jak formativní autoritou vůči svým studentům jsou a jak moc pozitivní dopad nejen na jejich akademický, ale i osobnostní rozvoj mohou mít. Myslím, že skvělou demonstrací toho, jak to dopadá, když se něco takového povede, sepsal Jakub Stádník v poděkování ve své diplomové práci *Disenty a jejich role v soudním rozhodování*: „Rád bych na tomto místě poděkoval čtyřem učitelům Právnické fakulty Univerzity Karlovy, bez nichž bych v sobě patrně nikdy nenalezl zálibu v ústavním právu, právní vědě a akademickém psaní. Tyto čtyři osobnosti pro mě totiž po dobu celého studia nebyly pouze profesory, doktory či docenty, ale skutečnými učiteli v pravém slova smyslu. Rád bych tedy poděkoval prof. Janu Kyselovi, prof. Janu Wintrovi a doc. Marku Antošovi, kteří ve mně, každý svým osobitým způsobem, vzbudili zájem o témata, která se prolínají celou touto diplomovou prací. Zvláštní dík patří prof. Janu Kyselovi, který nejen, že mi byl vedoucím diplomové práce, ale mohl jsem se jeho znalostmi z blízka inspirovat i jako pomvěd Katedry politologie a sociologie. Nakonec bych rád poděkoval dr. Tomáši Friedelovi, jehož hodiny práva a politologie mne motivovaly ke studiu práv již na střední škole, a který mi při studiu na fakultě v mnohém usnadnil a zpříjemnil vstup do profesních okruhů, ve kterých se cítím dobře. I díky těmto učitelům tak mohu dělat to, co mě baví, čehož si vážím.“

*and the Role of the Lawyer in Society*.<sup>142</sup> Ti svoji práci uvádí tím, že reagují na závěry a doporučení studie mapující vzdělávání právníků a jeho nedostatky provedené vlivnou Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching<sup>143</sup> z roku 2007.<sup>144</sup> Autoři této původní Carnegieho studie navrhují tři „učňovské stupně“ právníka: získání základních znalostí, rozvoj praktických dovedností a utváření etické profesní identity.<sup>145</sup> Zatímco první dva stupně jsou co do výuky přímočaré, třetí vyvolává otázky, co a jak by právnické fakulty měly měřit, aby určily úspěch daného kurzu ve třetím „učňovském stupni“. Autoři správně upozorňují, že „... *pro výzkum Carnegieho třetího učňovského stupně je zásadní, abychom pochopili, ve které fázi vývoje etické profesní identity se nacházejí. Tato základní znalost nám umožní 1. empiricky řešit otázku, jak právnické vzdělání utváří identitu, a 2. definovat a posoudit, jaká úroveň růstu etické profesní identity by měla nastat po ukončení studia.*“<sup>146</sup> Následně si kladou otázku, co a jak konkrétně v rámci tohoto požadavku na evaluaci měřit.

Monson a Hamilton pro svoji pilotní studii o evaluaci etické profesní identity studentů práv zvolili „Theory of the Evolving Self“ Roberta Kegana jako teoretického rámce a

---

<sup>142</sup> MONSON, V., HAMILTON, W. N., *Entering Law Students' Conceptions of an Ethical Professional Identity and the Role of the Lawyer in Society*. Journal of the Legal Profession, Vol. 35, No. 1, 2010.

<sup>143</sup> Český Carnegieho nadace pro pokrok ve vzdělávání je americké politické a výzkumné centrum, které v roce 1905 založil Andrew Carnegie. Cílem nadace je zlepšit a posouvat výuku a učení prováděním výzkumu, analýzy politik a rozvojových projektů. Její aktivity často zahrnují inovace ve vzdělávání se zaměřením na praktická řešení, která řeší problematické aspekty ve vzdělávání.

Nadace je známá svým klasifikačním systémem amerických vysokých škol a univerzit, Carnegie Classification of Institutions of Higher Education, který je široce používán ve vysokoškolském výzkumu k identifikaci a porovnání různých typů institucí. Sponzorovala také důležité výzkumné studie – jednu z nich zmiňují v následující citaci.

<sup>144</sup> SULLIVAN, W. M., COLBY, A., WEGNER, J. W., BOND, L., SHULMAN, L. S., *Educating lawyers: preparation for the profession of law*. San Francisco: Jossey-Bass/Wiley, 2007.

<sup>145</sup> Viz čtvrtý cíl výuky etiky na právnických fakultách D. Rhode. V obecné rovině takové rozdělení také dobře koreluje s Bloomovou taxonomií výukových cílů aplikované na výchovu právníků.

<sup>146</sup> HAMILTON, N. *Assessing Professionalism: Measuring Progress in the Formation of an Ethical Professional Identity*, 5 U. ST.

THOMAS L.J. 510–11 (2008). Dostupné online: <https://ir.stthomas.edu/ustlj/vol5/iss2/7> in MONSON, V., HAMILTON, W. N., *Entering Law Students' Conceptions of an Ethical Professional Identity and the Role of the Lawyer in Society*. Op. cit., s. 3.



východiska odpovědi na otázku „co měřit?“. <sup>147</sup> Vzhledem k tomu, že tato teorie je jádrem celé studie, je pro její pochopení nezbytné vysvětlit, co to ona Keganova teorie rozvíjejícího se Já vlastně je.

Konstruktivně-vývojová teorie Roberta Kegan je zásadním příspěvkem v oblasti vývojové psychologie a rozvíjí rámec lidského kognitivního a afektivního vývoje na průběh celého života. Tento vývoj se děje skrze proces tzv. „meaning-making“ (vytváření smyslu), který představuje základní kámen Keganovy teorie o lidském kognitivním a afektivním vývoji. <sup>148</sup> Theory of the Evolving Self (teorie rozvíjejícího se Já) v podstatě předpokládá, že lidský kognitivní a afektivní vývoj je podepřen vyvíjející se řadou epistemologií specifických pro jednotlivé fáze života, které korelují s různými způsoby chápání vztahu Já-ostatní, které postupně konstruují individuální sebepojetí a sociální realitu.

Kegan popsal evoluci meaning-making optikou „evolučních příměří“ nebo „evolučních rovnovah“, odrážejících neustálou souhru mezi dvěma ve vztahu Já-ostatní. <sup>149</sup> Tato příměří zobrazují celoživotní boj mezi pocitem integrace a odlišností od ostatních. Každé příměří současně odemyká a omezuje aspekty vytváření významu, přičemž každé následující příměří představuje jemnější řešení napětí mezi propojeností a individualitou. <sup>150</sup>

V kontextu toho, co bylo výše popsáno, ve své práci Kegan rozvíjí koncept „podporujícího prostředí“ (holding environment), který původně představil Donald

---

<sup>147</sup> Proč zvolili právě Keganovu teorii vysvětlují autoři takto: „*Konkurenční teoretické přístupy jsou četné (např. osobnost, emoční inteligence nebo rozdíly mezi odborníkem a nováčkem v rozvoji kompetence). Hledali jsme vývojovou teorii identity, která by kladla důraz na růst délky života. Jako průvodce používáme výzkum rozvoje identity a vzdělávání v profesích. Teorie sebe sama a identity odkazují na způsoby, kterými je konstruováno poznání, ve filozofii označované jako epistemologie. Keganova teorie je podobná jiným teoriím lidského rozvoje, viz např. WILLIAM G. P., JR, *Forms of intellectual and ethical development in the college years: A scheme* (1970) (vývoj intelektu); LE, X. H. & LOEVINGER, J. *Measuring Ego Development* (1998) (vývoj ega). Keganovu teorii jsme zvolili kvůli její relevanci pro výzvy pracovního a profesionálního prostředí, které se stávají stále složitějšími.*“

<sup>148</sup> KEGAN, R. *The evolving self: problem and process in human development*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1982, s. 10-11.

<sup>149</sup> Tamtéž, s. 28.

<sup>150</sup> Tamtéž, s. 107-109.

Winnicott.<sup>151</sup> Kegan navrhuje, že evoluce tvorby smyslu během jednotlivcova života probíhá v sérii těchto podporujících prostředí, což označuje jako „kultura zakotvenosti“ (culture of embeddedness).<sup>152</sup> Tuto kulturu charakterizuje pomocí tří klíčových funkcí: potvrzování (poskytování podpory a bezpečí), konfrontace (výzva k růstu a vývoji) a kontinuity (umístit nové porozumění do širšího kontextu individuálního vývoje a zkušenosti).<sup>153</sup> Pokud prostředí tyto nároky nesplňuje, tedy pokud nenabízí správnou rovnováhu podpory a výzvy (tj. není podporující), způsobuje to problémy ve vývoji člověka.<sup>154</sup>

Jádrem Keganovy práce je uvedení šesti evolučních stupňů „Já“: inkorporativní mysl (0. stupeň), impulzivní mysl (1. stupeň), imperiální mysl (2. stupeň), mezilidskou mysl (3. stupeň), institucionální mysl (4. stupeň) a interindividuální mysl (5. stupeň). Každá fáze je charakterizována zřetelnou rovnováhou mezi „Já“ a „ostatní“ ve vědomí člověka. Kegan používá termín „subjekt“ k označení věcí, kterým lidé „podléhají“ (are subject to), ale ne nutně vědomě. Termínem objekt označuje věci, které si lidé uvědomují a mohou je ovládat.

1. V nejranější fázi, tj. v inkorporativní mysli, je subjekt množina bazálních reflexů a objekt je nepřítomen, culture of embeddedness je kultura mateřství/mateřské péče.
2. V další fázi, impulzivní mysli, jsou subjektem různé impulsy a základní vnímání a objektem množina bazálních reflexů, které člověk v této fázi začíná vědomě vnímat; prim v tomto stupni hraje kultura rodičovství.
3. Další fázi, imperiální mysl, provází vznik konkrétního operativního myšlení, kdy jednotlivci jsou nyní schopni odlišit své vlastní potřeby a touhy od potřeb a přání druhých. Jejich perspektiva však zůstává do značné míry egocentrická a málo oceňují

---

<sup>151</sup> Donald Woods Winnicott, britský pediatr a psychoanalytik, poprvé představil koncept „holding environment“ ve svém článku z roku 1960 „The Theory of the Parent-Infant Relationship“. Vztahuje se k fyzickému a emocionálnímu bezpečí poskytovanému primárním pečovatelem, umožňujícím rozvoj a sebezkoumání dítěte. Správné reakce pečovatele vytvářejí toto bezpečné prostředí a podporují pocit individuality a autonomního fungování dítěte. Tento koncept podtrhuje důležitost vztahů mezi pečovatelem a dítětem v raném věku při utváření psychosociální pohody jednotlivce. Více viz WINNICOTT, D. W. *The Theory of the Parent-Infant Relationship*. The International journal of psycho-analysis, 41, s. 585–595.

<sup>152</sup> KEGAN, R. The evolving self: problem and process in human development. Op. cit., s. 116.

<sup>153</sup> Tamtéž, s. 118.

<sup>154</sup> Kegan např. na straně 128 uvádí příklad poruchy hraniční osobnosti a dává ji do souvislosti s nedostatky ve druhé funkci kultury zakotvenosti: „*Takzvaná hraniční osobnost pozdějšího života je často připisována nedostatkům/potížím v raném dětství, které odpovídají této druhé funkci kultury zakotvenosti.*“

pocity a perspektivy druhých. Subjektem jsou trvalé dispozice, potřeby, zájmy a přání, objektem pak různé impulsy a základní vnímání. Culture of embeddedness tvoří kultura rozpoznávání své vlastní role ve světě; škola, rodina fungují jako autority, které tuto roli do jisté míry udávají.

4. Čtvrtá fáze, mezilidská mysl, představuje významný kognitivní skok, kdy jsou jednotlivci poprvé schopni empatie a porozumění perspektivám druhých. Přesto je jejich identita z velké části definována těmito vnějšími vztahy a společenskými očekáváními. Subjektem jsou vzájemnost a mezilidská shoda, objektem pak trvalé dispozice, potřeby, zájmy a přání. Jednotlivci se v této fázi nacházejí v kultuře vzájemnosti, kterou vytváří vzájemně reciproční vztahy jeden ku jednomu.
5. Institucionální mysl, pátá fáze, umožňuje jednotlivcům ustoupit a vytvořit si vlastní, vnitřní sebe-identitu, která není utvářena pouze vnějšími vztahy. Subjektem jsou osobní autonomie, vlastní sebe-identita, objektem opět subjekt z předchozí fáze – vzájemnost a mezilidská shoda. Tato fáze je vnořena do kultury identity či „sebe-autorství“ (v lásce nebo v práci). Typicky jde o zapojení se do spolupracujících skupin v rámci kariéry, vstup do veřejného života atd.
6. Šestá a poslední fáze je interindividuální mysl, které dosáhne jen málo jedinců, zahrnuje schopnost vidět sebe sama jako součást větších systémových procesů a porozumění dynamické souhře mezi Já a ostatní při zachování své vlastní, nezávislé identity. Subjektem je interpretace systémů, objektem osobní autonomie, vlastní sebe-identita. Culture of embeddedness je kultura intimacy; typicky formování skutečného, vyspělého, láskyplného a naplňujícího vztahu.

K přechodu ze stupně 2 (imperiální mysl) do stupně 3 (mezilidská mysl) dochází zpravidla v pozdním dětství nebo dospívání, avšak dochází k němu u některých jedinců i v dospělosti. Stupeň 3 obvykle začíná v pozdní adolescenci a podle Kegan je v běžné populaci dospělých lidí nejčastější.

Stupně 4 (institucionální mysl), člověk obvykle dosáhne až po třicítce. Kegan předpokládá, že polovina až dvě třetiny dospělých této fáze nemusí nikdy dosáhnout.<sup>155</sup> Nejnovější výzkumy však naznačují, že vývojové stádium se může mezi jednotlivci ve stejné věkové skupině výrazně lišit. Je tedy možné, že někdo ve věku 20 let je ve stupni 4, zatímco

---

<sup>155</sup> KEGAN, R. & LAHEY, L. *Immunity to change: How to overcome it and unlock the potential in yourself and your organization* 14–15 (2009), s. 14.

jedinec středního věku může být stále ve stupni 2.<sup>156</sup> Rozložení se navíc může měnit dle vzdělání a profese.<sup>157</sup>

Keganova teorie nabízí komplexní, procesně orientovaný pohled na vývoj člověka. Ukazuje způsoby, jakými dospělí konstruují a rekonstruují své zkušenosti na základě posunů v jejich vědomí a narůstající složitosti v chápání sebe sama a světa – a to napříč celým svým životem. I proto vytváří základ pro rozvoj praktických aplikací v oblastech, jako je vzdělávání dospělých (viz téma této práce a odůvodnění zvolení Keganovy teorie autorů studie v pozn. č. 147), leadership či psychoterapie.

Vraťme se nyní k původní studii. Cílem autorů je poskytnout základní přehled a informace pro právnické fakulty k tomu, aby mohly reformovat právní vzdělávání a tím implementovat třetí „učňovský stupeň“ (tj. utváření etické profesní identity) svých studentů tak, jak bylo popsáno ve studii Carnegieho nadace. Keganovu teorii rozvíjejícího se Já implementovali do Restova čtyřsložkového modelu rozvoje profesní etiky tak, aby vznikl originální, na Keganově teorii založený a výzkumem J. Bebeau inspirovaný<sup>158</sup>, model rozvoje profesní etické identity aplikovatelný na běžnou škálu úrovní vývoje vysokoškolských studentů:

Úroveň	Popis úrovně
Samostatný operátor (Stupeň 2)	Vyznačuje se vnějším vymezením sebe sama a profesionality, spíše než získáním souboru hodnot, dosažením technických dovedností, zaměřením se spíše na cíle než na účel,

<sup>156</sup> Tamtéž.

<sup>157</sup> Autoři v textu srovnávají několik studií mapujících rozložení stupňů Keganovy teorie napříč daným vzorkem jednotlivců – např. MBA studenti Harvardu dosahují zpravidla vyšších stupňů než nováčci – kadeti profesionální armády. Více viz MONSON, V., HAMILTON, W. N., *Entering Law Students' Conceptions of an Ethical Professional Identity and the Role of the Lawyer in Society*. Op. cit., s. 6.

<sup>158</sup> Autoři jmenovitě zmiňují dva články – BEBEAU, M. J., LEWIS, P. *Manual for Assessing and Promoting Identity Formation*. Ctr. for the Study of Ethical Dev., Draft, 2004 a RULE, J., BEBEAU, M. J. *Dentists who care: Inspiring stories of professional commitment* 162 (2005). Prvně jmenovaný článek se mi však nepodařilo najít, nicméně Center for the Study of Ethical Development při alabamské univerzitě je centrum vedené M. Bebeau (a založené J. Restem) zaměřující na výzkum etického vývoje ve vyšším vzdělávání. Na jejich stránkách

	<p>převahou myšlení „bud’ – anebo“; egocentrickým pohledem nebo tónem a zaměřením se na vlastní zájmy založené na konkrétních představách, odměnách nebo trestech (např. životní styl založený na materialistických cílech, vyhýbání se trestům, jako je zákaz činnosti).</p>
<b>Týmově orientovaný idealista (Stupeň 3)</b>	<p>Vyznačuje se mezilidskou nebo sociální vazbou, čerpá smysl z příslušnosti ke skupině. Může postrádat jasné hranice, např. když jsou vlastní hodnoty a pohled na věc podstatně definovány blízkými přáteli, rodinou, školou, ideologií nebo náboženstvím, případně jinými „myšlenkovými směry“.</p>
<b>Sebedefinovaný profesionál (Stupeň 4)</b>	<p>Vyznačuje se sebereflexí, schopností udržovat protichůdné myšlenky (ve smyslu schopnosti zabývat se současně protichůdnými myšlenkami, přesvědčeními nebo perspektivami, aniž by člověk okamžitě zavrhl nebo odmítl jednu myšlenku ve prospěch druhé) a respektovat různorodost myšlení nebo ideologií. Identifikoval klíčové prvky svého životního cíle nebo hodnot. Dokáže samostatně posoudit vlivy blízkých osob nebo autorit a držet se svých vnitřních hodnot a způsobů, jak dávat smysl svým zkušenostem. Stupeň 4 považuje Kegan za nezbytný pro úspěch v náročných profesních rolích nebo povoláních.</p>
<b>Humanista (Stupeň 5)</b>	<p>Vyznačuje se uznáním vlastních hranic, které vytvořily sebou vydefinované hodnoty a</p>

	závazky. Může transformovat sebe sama v to stát se plně přítomným a otevřeným vůči druhým, což vede k autentičtějším a efektivnějším vztahům. Jedinci ve stupni 5 si uvědomují vzájemnou závislost všech osob a systémů.
--	--

Nyní víme, co v rámci evaluace profesní etické identity studentů právnických fakult dává smysl měřit. Následně si autoři položili otázku, jak to všechno nejlépe změřit. Hlavním cílem autorů bylo zkonstruovat smysluplný, udržitelný a efektivní nástroj evaluace etické profesní identity použitelný na právnických fakultách. Cílem studie tedy bylo pochopit, jak začínající studenti práv chápou pojem profesionalita či profesní odpovědnost, a na základě toho evaluovat jejich umístění ve výše uvedené tabulce mapující stupně profesní etické identity. Následovala výzkumná ověřovací otázka, tj. zdali existuje důkaz o validitě jimi zvolené metody evaluace.

Autoři provedli pilotní studii s cílem posoudit etickou profesní identitu studentů v prvním ročníku, přičemž jako rámec použili výše popsanou modifikovanou Keganovu teorii. Pro sběr dat zvolili internetový esejistický průzkum s otevřenými otázkami,<sup>159</sup> aby zjistili, jak studenti chápou profesionalitu. Ezejistické otázky byly derivovány z původního Keganova nástroje na měření vývojového stupně identity a modifikovány tak, aby zapadaly do kontextu výuky budoucích právníků. Vypadaly takto:

1. *Jak vy osobně chápete význam profesionality? Jak jste k tomuto pochopení dospěl/a?*
2. *Co od sebe očekáváte, když se budete snažit stát se právníkem? Co od vás bude očekávat společnost? Co od vás bude očekávat profese?*
3. *Jaké konflikty v praxi právníka očekáváte (např. mezi vaší odpovědností vůči sobě a vůči ostatním – klientům, rodině, komunitě, profesi)?*
4. *Co by pro vás bylo nejhorší součástí toho, kdybyste nedokázali naplnit očekávání, která jste sami sobě stanovili?*

---

<sup>159</sup> Autoři zvolili modifikovanou esejistickou variantu původního Keganova nástroje na měření identity, tj. subjekt-objekt rozhovor.

5. *Co by pro vás bylo nejhorší součástí toho, kdybyste nedokázali naplnit očekávání svých 1. klientů, 2. profese, 3. společnosti?*<sup>160</sup>

Odpovědi studentů poté autoři kódovali (tj. zařadili studenty na základě odpovědí do jednotlivých fází) podle Keganových stupňů vývoje identity. K ověření validity kódovaných dat použili již zmíněný „defining-issues test“ (DIT),<sup>161</sup> který je ověřeným nástrojem měření úrovně morálního úsudku, a další vedlejší metody.<sup>162</sup>

Autoři zjistili, že většina studentů se nacházela ve 3. stupni nebo na přechodu mezi stupněm 3. a 4. a že nejčastěji vyvozovali svoji profesní etickou identitu skrze vnější zdroje – pracovní zkušenost, rodina či vzdělání. Pouze jeden student byl zařazen ve 4. stupni, což je Keganem považováno za zásadní pro úspěch v náročných, profesionálních zaměstnáních.<sup>163</sup>

Zjištění autorů vyplývající ze všech odpovědí jsou velice zajímavá a pro vyučující kurzů profesní etiky na právnických fakultách užitečná.<sup>164</sup> Autoři v odpovědích na první otázku dokázali nalézt tři hlavní formy chápání professionalism, které zároveň dobře odpovídají jednotlivým stupňům:

1. **Představení** neboli profesionál jako herec: Studenti v této kategorii uvozují definici profesionality, že profesionál „jedná jako...“, či „chová se způsobem...“, „vhodně se obléká“, či že je kompetentní a znalý.
2. **Mezilidské vztahy**, aneb profesionál „projevuje ostatním respekt“, kooperuje s kolegy, dokáže řešit konflikty „civilním způsobem“, soustředí se na klienta a jeho potřeby.
3. **Aspirační ideály**, kdy studenti vnímají profesionalitu jako hodnotu, která pro ně znamená schopnost omezit vlastní zájmy, projevovat kuráž čelit dilematům eticky, a tak se i chovat, či zvažovat dlouhodobé následky svých rozhodnutí.

---

<sup>160</sup> Srov. s. 9 studie.

<sup>161</sup> I přesto, že morální úsudek nelze zaměňovat s identitou jednotlivce, existují výzkumy, které prokazují, že existuje korelace mezi vyšším skóre v DIT a vyššími stupni v Keganově teorii (viz s. 11 studie). K DIT více viz Measures of Ethical Development. Center for the Study of Ethical Development. The University of Alabama. Dostupné online: <https://ethicaldevelopment.ua.edu/measures-of-ethical-development.html>

<sup>162</sup> Viz s. 9-11 studie – mimo jiné autoři popisují, jak se vypořádávali s rozdílností v kódování odpovědí různých hodnotitelů.

<sup>163</sup> Právník, doktor, manažer atd.

<sup>164</sup> Vzhledem k tomu, že každá esejeová otázka vede k dalším zjištěním, se jim všem nebudu jeden po jednom v této práci věnovat. Čtenářům však silně doporučuji si studii projít – poskytuje další dílek do skládačky toho, jak má vypadat studium na právnických fakultách, a to nejen v ohledu výuky etiky.

Autoři poté dávají příklady úryvků textů studentů, které zařadili do různých stupňů vývoje profesní etické identity:

**Stupeň 2:** Označení „profesionál“ s sebou nese určitou úroveň odbornosti, vzdělání nebo způsobů chování.

**Stupeň 2/3:** Chování se ke kolegům profesionálům s respektem a ohleduplně [Stupeň 3]. Chovat se jako dospělý (chodit včas, být vhodně oblečen, nevymlouvat se) [Stupeň 2].

**Stupeň 3:** Profesionalita pro mě znamená mít úctu a respekt ke své profesi a k lidem, se kterými přicházíte do styku na pracovišti. Jde o to být zdvořilý, slušný a uctivý.

**Stupeň 3/4:** Schopnost projevat úctu, důstojnost, slušnost [Stupeň 3]; etické chování, i když je to obtížné nebo když mě nikdo nevidí; následování a projevování úcty těm, pro které pracujete a kteří pracují pro vás, bez ohledu na jejich postavení/hodnost/pověst [Stupeň 4] v prostředí (např. obchodním, akademickém).

**Stupeň 4:** V oblasti práva profesionalita znamená dodržování dvou souborů etických norem současně. Za prvé, právník je povinen dodržovat etické normy vyžadované zákonem/kodexy. Měly by být dodržovány minimálně všechny základní zásady, které společnost vytyčila jako minimální hranici vhodného chování. Podle mého názoru však profesionalita přesahuje tento rámec. Přesahuje do nehmotného rozměru, který se nedá snadno vyjádřit slovy. Očekávám, že mé chování bude přesahovat to, co zákon stanovuje jako základní mezi přijatelnosti, a to jak z hlediska etiky, tak z hlediska obětavosti.

Jak vidno, autoři dokázali, že jejich nástroj umožnil nahlédnout do názorů studentů na profesionalitu a odhalil jejich naděje, obavy a vlivy, které formovaly jejich vnímání právnické profese. Eseje byly kódovány pomocí kritérií Keganovy teorie, která pomohla evaluovat vývojovou úroveň odpovědí studentů. Tím se tento nástroj stává mimořádně cenným prostředkem k lepšímu porozumění studentům a jejich vnímání profesní etiky a právnické profese jako takové, což vyučujícím dává možnost na tato zjištění reagovat ve své výuce. Stejně tak se může jednat o skvělý nástroj pro sledování osobnostního růstu pro studenty – za předpokladu, že se tento nástroj použije na začátku a na konci studia. Vhodným se mi tento nástroj také jeví pro evaluaci výuky etiky pro fakulty. Bylo by jistě zajímavé sledovat úroveň profesní etické identity studentů, kteří prošli současným studijním plánem bez jakékoliv hlubší výuky etiky, a potenciálním budoucím studijním plánem, který tento nedostatek napравuje.<sup>165</sup>

---

<sup>165</sup> Na což poukazují na s. 21-22 i samotní autoři studie.



Autoři referují, že odpovědi studentů týkající se možných konfliktů a profesních zklamání byly velmi osobní a obsahově bohaté. Zdálo se, že poskytnutá anonymita zvyšuje upřímnost odpovědí. Výzkumníci také interpretovali emocionální hloubku těchto odpovědí jako odraz Keganova modelu identity, což naznačuje, že „emoční“ otázky mohou být lepšími diferenciatory úrovně identity než akademičtější, „chladné“ otázky.

Závěrem této podkapitoly přenesme všechny její informace do českého prostředí. První krok, tedy pomoc studentům pochopit normy upravující chování profesionálů, v České republice znamená především studium konkrétních zákonných norem a na ně navazujících kodexů.<sup>166</sup> Tato právní úprava je poměrně rozptýlená a těžko se v ní orientuje. Samotné normy jsou pak již ze své podstaty nejednoznačné a otevřené výkladu. Také není výjimečné, že se jednotlivé normy dostávají do střetu – jehož řešení vede k nutnosti pochopení a hlubší analýze hodnot a obecných principů, na nichž jsou tyto normy vystavěny. Proto jsem toho názoru, že první část výuky profesní etiky, která studenty seznamuje s normami, má být co možná nejkratší a nejstručnější (za účelem přenechání co nejvíce prostoru pro další části, které jsou – jak ukázaly výše popsané výzkumy Resta a Bebeau – pro efektivní naplnění cíle produkovat etické právníky účelnější). Cílem této první části by rozhodně nemělo být memorování jednotlivých norem, ale předání schopnosti se v úpravě jako takové vyznat. Vzhledem k rozptýlenosti úpravy i vzhledem k výše popsané vágnosti či častému střetu jednotlivých norem by se v prvním kroku měli vyučující zaměřit na základní seznámení s některými nejdůležitějšími instituty (střet zájmů, mlčenlivost, ...), a především na seznámení studentů s hodnotami a principy, ze kterých jednotlivé normy vycházejí, a to včetně úvodu do etiky jako filozofické vědy.

Tomoszek seřadil výukové cíle v kontextu českého prostředí takto:

1. *„pochopení širších společenských a profesních souvislostí profesní etiky jako východisek pro hodnotově orientovanou interpretaci profesně etických pravidel, uvědomění si role právních profesí ve společnosti a jejich odpovědnosti;*
2. *schopnost aplikovat a interpretovat profesně etická pravidla hlavních právních profesí – primární pozornost by měla být věnována advokacii, soudnictví, veřejné správě a podnikovým právníkům, přehledově také dalším profesím; hlavní oblasti pravidel, kterých by se výuka měla týkat, jsou:*

---

<sup>166</sup> Zákon č. 85/1996 Sb. o advokacii a etický kodex advokátů, zákon č. 6/2002 Sb. o sodech a soudcích a etický kodex soudců, zákon č. 283/1993 Sb. o státním zastupitelství a etický kodex státního zástupce atd.

- a) *střet zájmů včetně uvědomění si primárních profesních povinností u každé profese,*
  - b) *mlčenlivost,*
  - c) *regulace profesí (tvorba a uplatňování profesně etických pravidel, kárná odpovědnost),*
  - d) *vztahy v rámci profese i mezi profesemi navzájem,*
  - e) *specifické aspekty relevantní pro jednotlivé profese (vztah advokát – klient, reklama a soutěžení mezi členy profese, veřejné vystupování soudců apod.);*
3. *schopnost identifikovat v reálných situacích profesně eticky relevantní aspekty, střety profesně etických hodnot, schopnost formulovat možné přístupy k řešení takových situací, vzájemně tyto varianty porovnat a vyhodnotit, schopnost zhodnotit důsledky aplikace vybraného postupu z pohledu naplnění profesně etických pravidel a profesních hodnot;*
4. *osvojení si základních profesních hodnot společných pro všechny právní profese a pochopení základních profesních hodnot všech profesí;*
5. *způsobilost jednat při výkonu konkrétních profesních činností způsobem, který je v souladu s pravidly profesní etiky a s profesními hodnotami.*<sup>167</sup>

Takto seřazené cíle lze vzhledem k výše popsaným výzkumům Resta a Bebeau a propracovaným cílům výuky Rhode považovat za veskrze dostatečné. Chybí však velice podstatná část a to je osobnostní rozvoj a budování identity studentů (tj. čtvrtý výukový cíl Rhode) a jejich soustavné měření. Vedlejším cílem takto stanovených cílů by měl být také nárůst v hodnocení DIT/umístění studentů na vyšší úrovni Keganova modelu, jak bylo popsáno výše.

Neméně podstatnou otázkou však je, jak konkrétně takto vymezené cíle učit a dosahovat jich. Tomuto tématu se budu věnovat v následující kapitole.

### **3.2. Didaktika etiky: jak učit?**

Zprvu je třeba říci, že pozornost, kterou věnují české právnické fakulty výuce etiky, je ve světle všeho výše popsaného (včetně porovnání s pozorností věnovanou americkými právnickými fakultami) tristní. Vezměme si příklad výuky etiky na Právnické fakultě Univerzity Karlovy. Nejenom, že je vměstnána do (jinak však skvělého) dvousemestrálního

---

<sup>167</sup> SOBEK, T. a kol. *Právní etika*. Op. cit., s. 346-347.

předmětu,<sup>168</sup> ale navíc jde o předmět nepovinný (resp. povinně volitelný). Etika jako taková není primárním obsahem žádného dalšího předmětu nebo se předměty dotýkají pouze dílčích témat. Takové okolnosti jsou zcela nevhodné k naplňování výše popsaných cílů výuky etiky na právnických fakultách. Problémy přitom řeší i v USA, jinak vnímaných jako velký vzor: „*Současný stav výuky profesní etiky je daleko od stavu žádoucího. Na většině právnických fakult je tato problematika odsunuta na úroveň jediného povinného předmětu, který je na žebříčku studijních předmětů na nízkém stupni. Mnohé z těchto předmětů ... představují funkční ekvivalent „právní etiky bez etiky“ a zanechávají budoucí právníky bez základů pro reflexivní úsudek,*“ kritizuje Rhode.<sup>169</sup>

Přitom nelze než souhlasit s argumenty Russella Pearce v jeho textu *Teaching Ethics Seriously: Legal Ethics as the Most Important Subject in Law School*: „*Ústřední role právní etiky v učebních osnovách by měla být zaručena jejím postavením jako nejdůležitějšího předmětu na právnické fakultě. Právní etika je jediný předmět vyučovaný na právnické fakultě, se kterým se v praxi setká každý student bez ohledu na jeho specializaci. Vytváří základ pro životně důležitá rozhodnutí, která budou muset studenti učinit ohledně toho, jak budou žít svůj život právníků. Tato rozhodnutí budou následně utvářet, jak veřejnost vnímá právníky a právní systém jako celek. V rámci právnické fakulty propojuje právní etika celé kurikulum. Stejně jako problémy právní etiky vyvstávají v každé třídě, výuka právní etiky zahrnuje širokou škálu témat čerpaných z jiných předmětů.*“<sup>170</sup>

Pearce ve svém textu také výstižně kritizuje, jak se realita výuky etiky<sup>171</sup> zcela míjí se „*vzletnými slovy o důležitosti právní etiky většiny právnických fakult, které i tak ... nevěnují právní etice stejný respekt a pozornost, jaké jsou věnovány většině ostatních kurzů, natož*

---

<sup>168</sup> *Profesní etika v právní teorii a praxi I a Profesní etika v právní teorii a praxi II*. Garantem předmětu je Mgr. Tomáš Friedel, Ph.D.

<sup>169</sup> RHODE, D. *If Integrity is the Answer, What is the Question?* 72 Fordham Law Review 333, s. 340.

<sup>170</sup> PEARCE, R., *Teaching Ethics Seriously: Legal Ethics as the Most Important Subject in Law School*. Op. cit., s. 735-736. Dostupné online: [https://ir.lawnet.fordham.edu/faculty\\_scholarship/781](https://ir.lawnet.fordham.edu/faculty_scholarship/781)

<sup>171</sup> A to výuky etiky v USA, která je i přes jeho kritiku stále mnohem dál než výuka v ČR.

ústřední roli v učebních osnovách.“<sup>172</sup> Takový popis zcela přesně reflektuje realitu i na fakultě v Praze. Ve svém Strategickém záměru fakulty 2021-2025<sup>173</sup> totiž píše:

„Naše hodnoty ... 2. férovost, poctivost, etika, vzájemný respekt a morální integrita, 3. otevřenost, opravdovost, společenská přínosnost“<sup>174</sup>

„Akademictí a vědečtí pracovníci jsou dobrým vzorem pro studující v oblasti etiky“<sup>175</sup>

„Připravujeme studující na život v měnícím se světě, nikoli na minulost. Chceme, aby si studující odnesli takové znalosti, dovednosti a postoje, které jim pomohou být nejen odborníky v právu, ale ovládat i řadu dovedností, cítit hodnotový rozměr práva a chovat se v souladu s požadavky profesní etiky.“<sup>176</sup>

„Zaměřovat se při vzdělávání na rozvoj znalostí, dovedností a vědomí hodnot a etiky pro právní praxi a život ve 21. století, na získání kompetencí pro pracovní, osobní i občanský život.“<sup>177</sup>

„Akcentovat vzdělání s etickým rozměrem, které vede k vědomé společenské odpovědnosti, k prosazování právního státu, humanismu, demokracie a udržitelného rozvoje. Vštípit studujícím zásady profesní etiky a motivovat je, aby tyto zásady následně uplatňovali i v praxi.“<sup>178</sup>

S takto nastavenými záměry nelze než souhlasit. Bohužel však fakulta zůstala pouze u záměrů.

K tomu, aby to tak nebylo, je třeba začít brát výuku etiky vážně. Již jsem zmiňoval, proč souhlasím se závěrem Pearce, že etika má být jeden z nejdůležitějších předmětů na fakultě. Také jsem se věnoval argumentům proč etiku vůbec vyučovat. Jenže jak dosáhnout sladění těchto „vzletných slov“ s realitou?

---

<sup>172</sup> PEARCE, R., *Teaching Ethics Seriously: Legal Ethics as the Most Important Subject in Law School*, Loyola University Chicago Law Journal, sv. 29, 1998, s. 720.

<sup>173</sup> Strategický záměr Právnické fakulty Univerzity Karlovy 2021-2025. Dostupné online: [https://www.prf.cuni.cz/sites/default/files/soubory/2021-07/Strategicky\\_zamer\\_2021-2025.pdf](https://www.prf.cuni.cz/sites/default/files/soubory/2021-07/Strategicky_zamer_2021-2025.pdf)

<sup>174</sup> Tamtéž. s. 6

<sup>175</sup> Tamtéž. s. 7

<sup>176</sup> Tamtéž. s. 9

<sup>177</sup> Tamtéž. s. 10

<sup>178</sup> Tamtéž.

Robertson rozřadil přístupy k výuce profesní etiky takto:<sup>179</sup>

1. **Přístup „znalost profesních norem“:** Tento přístup se primárně zaměřuje na pravidla profesní odpovědnosti týkající se vztahů k soudu, klientovi a kolegům, soustředí se především na výuku norem a jejich příslušných aplikací. Obvykle věnuje omezenou nebo žádnou pozornost etickým otázkám jinde v kurikulu (tj. mimo jeden kurz), což vyvolává otázku, zda by mohl být považován za výuku „etiky bez etiky“. Navíc není vnímán jako záležitost nebo odpovědnost celé fakulty. Z finančního hlediska je tento přístup nenáročný na finanční zdroje fakulty. Tento přístup obecně nepřistupuje k etice jako k „celofakultní“ záležitosti. Ve své podstatě vyhovuje (zcela nedostatečným) požadavkům výše popisovaného vládního nařízení.<sup>180</sup> Částečně odpovídá současném přístupu výuky na fakultě v Praze.
2. **Přístup „etické dilema“:** Přístup předpokládá, že kompetentní a etická praxe vyžaduje více než jen znalost platných pravidel a zásad profesní odpovědnosti. Tento přístup klade značný důraz na získání dovedností ve dvou klíčových oblastech: rozpoznávání a řešení etických dilemat.

Aplikace tohoto přístupu zahrnuje především používání pravidel odpovědnosti právníků za účelem splnění profesních standardů. Metoda zdůrazňuje jedinečnou vazbu, kterou mají právníci k etickému chování. Je však důležité poznamenat, že tento přístup také nemusí být nutně uplatňován v rámci celého učebního plánu.

V kontextu právního vzdělávání jsou klinické kurzy považovány za ideální k tomu, aby studentům poskytly příležitost konfrontovat se s etickými dilematy a zabývat se jimi.<sup>181</sup> V rámci tohoto přístupu je kladen důraz stále zejména na profesní pravidla, ačkoliv již ne v „tupém“, memorujícím smyslu, jako v prvním přístupu.

---

<sup>179</sup> ROBERTSON, M. *Renewing a focus on ethics in legal education?* Dostupné online: [https://law.anu.edu.au/sites/all/files/users/u4081600/Conference\\_docs/mikerobertson.pdf](https://law.anu.edu.au/sites/all/files/users/u4081600/Conference_docs/mikerobertson.pdf)

<sup>180</sup> Viz podkapitola 2.2 této práce.

<sup>181</sup> Nejsou zde myšleny právní kliniky ve smyslu poskytování právních rad studenty pod dohledem zkušeného právníka či advokáta. Je tím myšlen styl výuky, který se skrze simulaci snaží co nejlépe dostat k podmínkám prvně jmenovaného. Ideálním stavem by samozřejmě bylo zařazení skutečných právních klinik do výuky, a to mimo jiné v pozitivním dopadu na výuku etiky (srov. WEBB, J. *Inventing the good: A prospectus for clinical education and the teaching of legal ethics in England*. *The Law Teacher*, sv. 30 (1996), č. 3, s. 270-294; WORTHAM, L., *Teaching Professional Responsibility in Legal Clinics Around the World*, 1 KLINIKA 195, 2000).

3. **Přístup „úsudku“:** Tento přístup představuje nejširší pojetí etické praxe ve výuce. Zdůrazňuje význam diskreční role právníků a uznává nevyhnutelnou potřebu právníků činit rozhodnutí, z nichž mnohá vyvolávají etické nebo morální otázky,<sup>182</sup> jako součást právní praxe nebo příbuzných oblastí profesní činnosti.

Tento přístup klade důraz na proces rozhodování, když právníci stojí vstříc etickým otázkám. Poukazuje na nedostatky pouhé výuky profesních pravidel. Kritizuje omezený pohled na výuku etiky, který ji považuje za prosté seznámení se s obsahem a rozsahem pravidel profesní odpovědnosti, jako by tato pravidla sama o sobě poskytovala jasný a komplexní návod k řešení etických problémů, kterým absolventi čelí či budou čelit.

Studenti si podle tohoto přístupu potřebují osvojit kompetence k výkonu etického úsudku – což je cíl výuky, na který se v současné době v právnickém vzdělávání neklade důraz. Je však nezbytné si uvědomit, že cílem pedagogů v oblasti práva není naučit studenty rozlišovat mezi „správným“ a „nesprávným“.

I když jsou pravidla profesní odpovědnosti právníků důležitá, přístup úsudku uznává, že jsou neúplným vodítkem pro etické rozhodování. Předpokládá, že právní etika a osobní morálka se vzájemně nevylučují. Proto se zasazuje o to, aby právníci rozvíjeli svůj vlastní smysl pro morálku, a nikoli jej potlačovali či přebírali.

Tento přístup navíc uznává, že etické otázky mohou vyvstat v každém právním oboru. Neuznání této skutečnosti je považováno za opomenutí v právním vzdělávání. Proto by diskuse a výuka o etickém posuzování měly být co nejširší měrou zakotveny napříč učebními osnovami – jedná se tedy o „celofakultní“ záležitost.

Jak se liší první přístup od ostatních a proč je nevhodný, je jasné. Zajímavější je však porovnat přístup „etické dilema“ a přístup „úsudku“. Oba se zaměřují na různé aspekty etického rozhodování v právní praxi. Přístup „etické dilema“ zdůrazňuje význam pochopení a uplatňování stávajících profesních pravidel. Prosazuje rozvoj dovedností potřebných k rozpoznání a řešení etických dilemat, a to především prostřednictvím aplikace těchto stanovených pravidel. Tento přístup však uznává, že tato pravidla mohou mít svá omezení, a nenavrhuje jejich aplikaci v rámci celého učebního plánu. Naopak navrhuje, aby klinické kurzy,

---

<sup>182</sup> A ve výsledku i otázky politické či politicko-teoretické, které jsou s nimi úzce spojeny, obzvlášť pak při výkonu diskrece či interpretace práva, ve kterém se odráží různé pohledy na to, co je to spravedlnost, co je to legitimita apod.

kde se studenti mohou setkat s etickými problémy v „reálném“ životě, byly neúčinnějším způsobem, jak si tyto dovednosti vštípit. Tento přístup ve své podstatě má za to, že k vyřešení většiny etických dilemat právníkovi stačí skvěle umět interpretovat a aplikovat profesní pravidla.

Na druhé straně přístup „úsudku“ chápe právní etiku šířeji. Vyzdvihuje osobní morálku a osobnost jednotlivců a zdůrazňuje význam etického úsudku při rozhodování. Tento přístup tvrdí, že pouhá znalost profesních pravidel či metod jejich interpretace a aplikace nestačí; studenti si musí také vytvořit vlastní morální kompas, aby se dokázali orientovat v situacích, kdy pravidla nemusí poskytovat jasné, či vůbec žádné, vodítko. Takových bude ostatně většina. Tento přístup prosazuje myšlenku, že etické úvahy by měly prostupovat celým učebním plánem, protože etické problémy se mohou objevit v jakékoli oblasti.

Lze shrnout, že zatímco přístup „etického dilema“ se zaměřuje především na uplatňování přesně stanovených profesních pravidel v klinických kurzech, přístup „úsudku“ zdůrazňuje kultivaci osobního etického úsudku a etické citlivosti k dilematům objevujícím se v právní praxi.

Po syntéze všech výše předložených důkazů o důležitosti vzdělávání etiky na právnických fakultách lze snadno dojít k tomu, že vzhledem k této mimořádné důležitosti je nejvhodnější aplikovat přístup „úsudku“ – to si myslí i autor tohoto dělení, M. Robertson. Důvodů pro takový závěr je několik:

1. **Komplexní chápání etiky:** V tomto přístupu profesní pravidla nehrají hlavní roli. Místo toho podporuje hluboké a komplexní pochopení etických aspektů spojených s právní praxí a zdůrazňuje, že právní etika a osobní morálka se vzájemně nevylučují, naopak jsou protkány.
2. **Rozvoj osobní morálky:** Přístup prosazuje, aby si studenti rozvíjeli svůj vlastní morální kompas. Snaží se, aby se budoucí právníci dokázali orientovat ve složitých etických situacích, které samotná pravidla nedokážou pokrýt. Tento přístup učí studenty činit morálně správná rozhodnutí v případech, kdy pravidla nemusí poskytovat jasné řešení. Tento přístup proto studenty na tyto situace připravuje napříč všemi ročníky a učí je, jak uplatňovat diskreci a činit rozhodnutí, která vyžadují etický úsudek.
3. **Integrace v rámci celé fakulty:** Na rozdíl od ostatních dvou přístupů prosazuje přístup začlenění diskusí o etickém úsudku do celého studijního programu. To pomáhá studentům pochopit, že etické úvahy jsou nedílnou součástí všech aspektů právní praxe, nikoliv pouze specifických oblastí.

4. **Flexibilita:** Přístup je flexibilní tím, že podporuje rozvoj osobního etického úsudku a morálky studentů. Uznává, že každé etické dilema je jedinečné a že „správné“ řešení se může lišit v závislosti na konkrétním kontextu a okolnostech.

Ačkoliv přístup „úsudku“ může vyžadovat rozvinutější chápání právní etiky, větší zapojení více kateder a pracovišť, alokaci více financí, více času a prostoru, nabízí nejlepší přípravu na skutečné etické výzvy, kterým právníci čelí. Poskytuje širší, integrovanější a na kontext reagující přístup k etickému rozhodování v právu, čímž slouží jako nesmírně cenný nástroj pro přípravu kompetentních, a tedy etických právníků.

Tento přístup je komplementární s výukou etiky pervazivní metodou. Tou se myslí zahrnutí etických úvah a diskusí do různých aspektů učebních osnov, spíše, než aby etika byla vyučována jen v jednom dedikovaném kurzu (pervazivní metoda však není pro takový kurz substitut, nýbrž supplement). Důvody jsou totožné jako důvody přístupu „úsudku“ – kultivovat etické myšlení, etickou citlivost a chování napříč různými obory a reálnými kontexty. Pomocí toho pomáhá pervazivní metoda studentům zvýšit etickou citlivost vůči různým etickým dilematům, tu v kontextu např. trestního práva, tu v kontextu obchodního práva. Pervazivní metoda neznamená ani vysokou časovou zátěž – v seminární výuce kteréhokoliv práva se naskytne příležitost k zahrnutí etických úvah či diskuse velice často. Ať již jde např. o péči řádného hospodáře, nebo třeba zásadu subsidiarity trestní represe – možností je víc než dost. Problém spíš představuje neochota či neschopnost vyučujících tyto etické úvahy do výuky „svých“ předmětů zapojit. Učitelé také často mívají mylný pocit, že když budou tato etická dilemata do výuky zapojovat, tak na ně budou nuceni podat nějaké finální rozhrěšení. Přitom pouhé uvození toho, že takové dilema existuje, podporuje rozvoj etické citlivosti studentů.

Jak upozorňuje D. Rhode – pokud nebude každý na fakultě „na jedné lodi“ a zařazení etiky do všech důležitých a relevantních kurzů na fakultě bude tlačeno bez toho, aniž by bylo všem jasné, proč je taková integrace etických úvah do výuky důležitá, pak je lepší pervazivní metodu vůbec nevolit: „*Špatná výuka je vždy špatná, ale v některých oblastech jsou důsledky horší než v jiných. Všudypřítomné vystavení neinformovanému přemítání riskuje další bagatelizaci předmětu etiky.*“<sup>183</sup>

Výuka pervazivní metodou není bez svých kritiků. Shrnutí kritiky provedla S. Burns ve svém článku Teaching Legal Ethics. V následující části budu toto její shrnutí citovat a ke každému jednotlivému bodu nabídnu svůj vlastní protiargument:

---

<sup>183</sup> RHODE, D. *Ethics by the pervasive method*. Journal of Legal Education, 42(1), s. 53.



- *Studenti mohou vnímat napětí nebo rozpor mezi „konkrétními“ předměty, kterým se věnují a etickými otázkami, které se při pervazivní výuce etiky objevují při výuce těchto předmětů.*
  - O to více je nutné dbát na výuku „soft skills“ a dalších dovedností. Takový argument se mi jeví jako skvělá příležitost pro prohloubení dovednosti kritického myšlení – etická dilemata, kterým budou studenti ve své praxi čelit, se nacházejí na průsečíku různých předmětů, etických úvah a profesních pravidel. Výuka pervazivní metodou je nejlepší možnou přípravou na tuto skutečnost. Tím, že etika je součástí výuky různých předmětů, se navíc podporuje holistické chápání předmětů samotných – trestní, obchodní či třeba občanské právo neexistují ve vakuu odříznutém od reality. V rámci jejich praktikování budou absolventi nalézat společenské a morální kontexty denně. Právě proto, že jednotlivé oblasti práva neexistují ve vakuu, je nutné do nich zapojovat praktický kontext, ať již v podobě společenského pozadí jednotlivých předmětů,<sup>184</sup> nebo právě v podobě morálních úvah a dopadů rozhodnutí jednotlivce na právní stav i společnost jako takovou).
- *Zohlednění otázek právní etiky v rámci předmětu vyžaduje od učitele, aby se lépe seznámil s problematikou, literaturou a návody a řešení problémů. Kritici tvrdí, že učitelé prostě nebudou mít čas se dostatečně připravit a uspokojivě vyučovat otázky právní etiky.*
  - I když je pravda, že zapojení etických otázek do výuky vyžaduje větší časovou investici, důležitost jejich zapojení je natolik vysoká (jak jsem popsal výše), že to je investice více než přínosná. Nadto je třeba dodat, že zapojení relevantních etických otázek do výuky předmětu může být prospěšné a zajímavé i pro samotné vyučující – pomáhají dokreslit a předat studentům, jak podstatným vyučovaný předmět může ve společenském kontextu být. Dobře vyučovaná etika navíc má tendenci zapojovat do diskuse i studenty, kteří se jinak do diskuse příliš nezapojují. Vedlejším produktem je i rozšíření a obohacení současného stavu výuky etiky na právnických fakultách – ať již novými nápady, zdroji či

---

<sup>184</sup> Například v oblasti trestního práva jsem byl vystaven úvahám o tom, proč trestní právo máme, jaké společenské okolnosti k jeho existenci vedly či jak se vyvíjelo časem. To mi umožnilo mnohem více ocenit trestní právo jako takové – výuka mi přišla rázem smysluplnější a tím pádem záživnější.

přístupy. Výuka etiky na právnických fakultách je, jak jsem popsal výše, trendem, ale u nás je zatím „v plenkách“. O to prospěšnější bude zapojení více učitelů.

- *Potřebné dlouhodobé nasazení a intenzita, které jsou nutné k tomu, aby probíhala výuka etiky v rámci kurzů platného práva, jsou velice obtížné na udržení.*
  - Pervazivní metoda je jistě dlouhodobý závazek, a ještě k tomu závazek náročný na udržení. Výuka etiky pervazivní metodou jistě bude chtít mnoho sil a trpělivosti. Nebudu se vracet k argumentu důležitosti výuky etiky a přípravy budoucích právníků na etická dilemata praxe, podotknu však, že tento argument je spíše výzva ke strukturální úpravě vzdělávacích programů (zejména k narovnání stavu „vzletných slov“ o etice ve výuce a skutečného stavu výuky, jakož i změna nedostatečných výukových cílů ve výše uvedeném vládním nařízení). Je také výzvou k prohlubování didaktických dovedností vyučujících na vysokých školách a stejně tak k rozvoji mladého předmětu výuky profesní etiky na právnických fakultách.
- *Pokud způsob, jakým mají být etické otázky v rámci ostatních kurzů probírány, nebude konkrétně stanoven na úrovni fakulty, není zaručeno, že se různé otázky právní etiky dostanou do výuky na fakultě, či že budou probírány napříč studijním plánem. Pokud si učitelé vymyslí vlastní strukturu kurzu, může být zvažování etických otázek nahodilé a nesystematické, přičemž některým tématům bude věnováno příliš pozornosti a některá témata naopak nebudou pokryta dostatečně.*
  - Fakultní směrnice pro výuku etiky pervazivní metodou a standardizované osnovy a postupy<sup>185</sup> mohou problémy s nekonzistentností výuky etiky napříč jednotlivými předměty vymýtit.
- *Je obtížné sledovat a monitorovat výuku předmětů tak, aby bylo možné si být jistý, že se věnuje pozornost také etickým otázkám. Podobné monitorování výuky etických témat může být navíc členy fakulty vnímáno jako zasahování do jejich činnosti a do akademické nezávislosti.*
  - Vzdělávání (nejen) na vysoké škole je neustálé vyvažování mnoha cílů, zájmů a hodnot. Ačkoliv je akademická nezávislost a svoboda učitele ve výuce jistě

---

<sup>185</sup> Které by mohli v kontextu Právnické fakulty Univerzity Karlovy vytvořit odborníci na didaktiku a výuku etiky z řad Katedry právních dovedností ve spolupráci s jednotlivými katedrami.

důležitá, stejně tak je důležité poskytnout studentům komplexní vzdělání. Domnívám se, že transparentní přístup monitorování výuky etiky v jednotlivých předmětech, nastavení atmosféry „společné mise s cílem vychovat co nejlepší právníky a lidi“ spíše než vykonávání „dohledu nad správností“ a otevřené, pravidelné dialogy mezi katedrami a fakultou mohou pomoci najít rovnováhu mezi těmito dvěma hodnotami.

- *V předmětech není na etiku dostatek času.*
  - Čas je ve výuce omezením vždy. Toho, aby výuka etiky na právnických fakultách byla smysluplná a úspěšná, dosáhneme jedině změnou její prioritizace. Pokud se fakulta dohodne na tom, že prioritou číslo jedna je vychovávat morálně vyspělé právníky, kteří jsou vybaveni k tomu čelit etickým dilematům jejich budoucí praxe a správně se v nich rozhodovat, neměl by být s časem věnovaným etice problém. Nadto je třeba upozornit, že kvalita ne nutně koreluje s délkou věnovaného času – jak ukážu v následující podkapitole na konkrétních didaktických metodách výuky etiky.
- *Ve vztahu k etickým otázkám, které se prolínají mnoha oblastmi práva, jako je důvěrnost/mlčenlivost nebo pravdomluvnost (vůči klientovi i ostatním), pervazivní metoda může vést k povrchnímu či repetitivnímu výkladu, spíše než k dostatečně hlubokému výkladu. Studenty takový repetitivní výklad může unavit a může dojít k nedosažení kýženého cíle, tj. vzbudit ve studentech ocenění důležitosti profesní etiky a vytvoření funkčních etických rámců, ve kterých budou poté v rámci své kariéry operovat.*
  - Pokud se výuka nastaví správně, je tento argument spíše základní náležitostí pervazivní metody, spíše než nějakým jejím neduhem. Správně uchopená pervazivní výuka tradičních institutů profesní etiky, které se objevují ve vícero předmětech (jako např. zmíněná důvěrnost/mlčenlivost či pravdomluvnost), povede spíše k hlubšímu porozumění etického kontextu nežli k povrchnímu. Pervazivní metoda je specifická právě tím, že skrze opakování ve vícero scénářích a kontextech posiluje porozumění základním etickým principům a činí je pro studenty instinktivnějšími. Holistická perspektiva výuky etiky pervazivní metodou je již zmíněným benefitem, nikoliv jeho nevýhodou.

- *Nezájem jak ze strany členů fakulty, tak i studentů, stejně jako nedostatek zkušeností s pervazivní výukou může přinést pokrytí, které je „povrchní, neinformované, okleštěné“.*<sup>186</sup>
  - Zavádění jakýchkoliv změn a nových metod s sebou přirozeně nese v počátcích narážení na odpor. Takový odpor lze zmírnit dostatečně silnými argumenty prokazujícími vysokou hodnotu a přínos takové metody. Uvědomění si důležitosti je prvním krokem k tomu, aby výuka nebyla „povrchní, neinformovaná a okleštěná“. Další kroky jsem popsal v ostatních bodech této části textu.

Ve světle všech těchto argumentů je evidentní, že jak přístup „úsudku“, tak výuka etiky pomocí pervazivní metody představují přístupy, které nejlépe připraví budoucí právníky na reálné situace vyžadující etické úvahy. Koneckonců, je důležité, aby měl právník v praxi, kdy se nezdáka setkává s unikátními situacemi, v nichž aplikace stávajících profesních pravidel může být nejasná, měl schopnost činit rozhodnutí založená na jeho vlastním, „vytřinovaném“ etickém úsudku. Taková schopnost však vyžaduje pečlivou kultivaci etického myšlení, etické citlivosti a chování v rámci celého studia na právnické fakultě. A to stojí čas, práci a trpělivost mnoha, ne-li všech vyučujících na fakultě. Je to však cíl, který stojí za to.

V další kapitole se podívám na některé konkrétní jednotlivé didaktické metody používané ve výuce etiky.

### **3.3. Konkrétní didaktické metody výuky etiky**

Tato podkapitola by se dala s určitou dávkou nadsázky shrnout indickým příslovím: „Řekni mi fakt a já se to naučím. Řekni mi pravdu a já budu věřit. Ale řekni mi příběh a ten bude navždy žít v mém srdci.“ Výzkumy v oblasti psychologie vzdělávání<sup>187</sup> dávají tomuto

---

<sup>186</sup> BURNS, S. *Teaching Legal Ethics*, 4 Legal Educ Rev 141., s. 6-7.

<sup>187</sup> Srov. např. PEREZ-NAVARRO, A., GARCIA, V. & CONESA, J., *Students perception of videos in introductory physics courses of engineering in face-to-face and online environments*. *Multimed Tools Appl* 80, s. 1009-1028; GREEN, M. C., *Storytelling in Teaching*, dostupné online: <https://www.psychologicalscience.org/observer/storytelling-in-teaching>; BERK, R. A. *Multimedia teaching with video clips: TV, movies, YouTube, and mtvU in the college classroom*. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, sv. 5 (2009), č. 1, s. 1-21.

přísluví zapravdu.<sup>188</sup> Dalo by se říct, že čím více metoda zapojí studenty do výuky, tím lépe. V této poslední části své práce chci poskytnout zdroje konkrétních didaktických metod a postupů. Takové konkrétní metody popisuje ve svém eseji *Teaching Ethics In and Outside of Law Schools: What Works and What Doesn't*<sup>189</sup> shrnujícím zkušenosti z více než 20 let vyučování profesní etiky Lisa Lerman. I přesto, že se jedná o poměrně starší text, se všemi metodami v jádru zcela souzním, a považuji je za moderní (obzvlášť v kontrastu se současnou výukou nejen etiky na právnických fakultách u nás). Jedním z cílů této práce je nabídnout referenční rámec pro budoucí evoluci výuky a vyučujících nejen etiky na právnických fakultách. Uvádím je zde tedy proto, že mohou dle mého názoru sloužit jako skvělý odrazový můstek a inspirace jak pro vedení fakulty, tak pro jednotlivé vyučující:

1. **Explicitní stanovení cílů výuky:** V této části autorka kriticky zkoumá běžné pedagogické postupy v právnickém vzdělávání a popisuje potřebu změny paradigmatu od čistě informačního<sup>190</sup> k více dovednostně orientovanému a interaktivnímu přístupu.<sup>191</sup> Místo toho, aby se vyučující soustředil pouze na předávání právních informací, jako jsou pravidla, judikatura nebo zákony, autorka tvrdí, že vyučující by měli upřednostňovat kultivaci studentova kritického myšlení a analytických dovedností. Důvodem tohoto argumentu je, že i když se normy upravující profesní odpovědnost mohou změnit nebo se stát irelevantními, schopnost aplikovat kritické myšlení a analyzovat etická dilemata přetrvává jako univerzálně použitelná dovednost.

Z tohoto důvodu autorka zdůrazňuje důležitost jasného sdělení cílů kurzu studentům hned na začátku, což může podpořit lepší zapojení a motivaci v procesu učení. To zase často vede k využívání interaktivnějších vyučovacích metod, což ve výsledku přispívá k lepšímu porozumění podstatě profesní etiky a rozvoji souvisejících

---

<sup>188</sup> Zapravdu tomu dává i má subjektivní zkušenost: nejhodnotnější, nejzábavnější a ve výsledku nejvíce informativní a poučné pro mě byli kurzy/přednášky, které mě a ostatní studenty přímo zapojovali do řešení, ať již skrz strukturovanou diskusi (povinně volitelný předmět Seana Davidsona Legal Reasoning: First Amendment case law), prezentaci hypotetického dilematu (prezentace slavného trolley problem z hlediska trestního práva a etiky Martinem Richterem z Katedry trestního práva) či kombinaci obojího (seminář na téma etiky a práva Jana Wintra na seznamovacím kurzu fakulty).

<sup>189</sup> LERMAN, L. G. *Teaching Ethics In and Outside of Law Schools: What Works and What Doesn't*, PROF. LAW. 57 (2006).

<sup>190</sup> Tj. kognitivní doména Bloomovy taxonomie.

<sup>191</sup> Tj. afektivní a psychomotorická doména Bloomovy taxonomie.

dovedností.<sup>192</sup> Nabízí též vlastní formulaci cíle: „*Na hodinách profesní odpovědnosti vysvětlují, že jedním z mých osobních cílů je zvýšit schopnost studentů rozpoznávat a vyhodnotit etická dilemata a tím snížit pravděpodobnost, že kdokoli z nich projde profesní krizí vyplývající z občanskoprávní, trestní nebo disciplinární odpovědnosti.*“<sup>193</sup>

Autorka uznává omezení interaktivní výuky – může snížit objem probraného podstatného materiálu. Také však tvrdí, že kvalita zkušenosti a zážitku studentů z výuky a pečlivá interaktivní analýza těch nejdůležitějších témat právní etiky převažují nad potřebou pokrytí velkého množství materiálu. Z toho vyplývá, že úspěch výuky právní etiky nespočívá v rozsáhlém pokrytí obsahu, ale spíše v tom, že umožňuje studentům vypěstovat dovednost identifikovat, hodnotit a efektivně reagovat na etická dilemata. Tento prvek zkrátka má za cíl „naladit“ všechny přítomné na stejnou vlnu.

2. **Strukturování hodiny:** V této části autorka dále rozvíjí popis a důležitost používání interaktivního a rozmanitého přístupu ve výuce právní etiky, na rozdíl od spoléhání se na tradiční formu přednášek. I když se přednášky mohou v některých ohledech hodit, a to pouze jsou-li využívány střídavě, často jim chybí aktivní zapojení studentů a mění posluchačstvo v pasivního pozorovatele.

Naproti tomu používání interaktivních metod, jako je diskuse, hraní rolí či „mooty“,<sup>194</sup> stimuluje kritické myšlení a analýzu a podporuje aktivní učení. Tyto strategie poskytují studentům příležitost ponořit se hlouběji do etických problémů, než aby byli pouhými pasivními příjemci informací. Diverzifikovaný výukový přístup je zvláště výhodný v semestrálním kurzu, který zahrnuje různé metody, jako jsou filmové klipy, etická výuková videa či orientované diskuze.

Kromě toho text podtrhuje hodnotu začlenění zkušeností z reálného světa do třídy tím, že se do výuky zapojí hosté – praktikující, vzorní právníci, aby se podělili o své zkušenosti a postřehy. Tento přístup může umožnit lepší vhled do etických dilemat v kariéře a osobním životě právníka, hosté mohou poukázat na neetické chování jiných, se kterými se v praxi setkali atd. Nasloucháním svědectví z první ruky mohou studenti lépe porozumět inherentním rizikům spojeným s neprofesionálním chováním, a tím

---

<sup>192</sup> Etická citlivost, etický úsudek atd. Viz výklad výše.

<sup>193</sup> LERMAN, L. G., *Teaching Ethics In and Outside of Law Schools: What Works and What Doesn't*. Op. cit., s. 59.

<sup>194</sup> Celým názvem „Moot court“ je označení pro simulovaný soudní proces.

zvýšit své etické povědomí a porozumění. Výše uvedené strategie podtrhují nutnost aktivního, pestrého a praktického přístupu ve výuce právní etiky, který má mít absolutní přednost před pasivním, monologickým přednáškovým výkladem.

3. **Výběr materiálů ke čtení:** Autorka v této části kriticky hodnotí tradiční přístup zadávání studijních materiálů ve formě soudních rozhodnutí či rozhodnutí kárných komisí jako primárního studijního materiálu ve výuce právní etiky. Autorka tvrdí, že takovéto podrobné materiály často nedokážou studenty aktivně zapojit a přesouvají je do pasivních rolí. Při zkoumání těchto rozhodnutí totiž studenti získají již zpracovanou verzi faktů a argumentace, která zcela pomíjí spletnost a nejednoznačnost, které jsou součástí skutečných etických dilemat v právní praxi.

Autorka zdůrazňuje, že pozitivní dopad výuky se výrazně zvýší, když jsou zadávány stručné, narativní a problémově orientované materiály ke čtení. Takové materiály předkládají studentům nejednoznačná „surová“ fakta, která v nich stimulují kritické myšlení a schopnost interpretace. Studenti tak lépe porozumí vztahu mezi fakty, právem a etikou.

V textu dále vysvětluje meze používání skutečných rozhodnutí ve výuce právní etiky. Mnoho závažných etických problémů, se kterými se v právní praxi setkávají zejména začínající právníci, jen zřídka vede k soudním sporům či k šetření kárnou komisí. Výhradní zaměření na tyto materiály tak vytváří pedagogickou nerovnováhu a kritické oblasti, jako jsou praktiky při účtování klientům, vyrovnávání se s neetickými pokyny od nadřízených nebo zvládnání často drtivé pracovní zátěže, nejsou dostatečně prozkoumány. Výběr materiálů ke čtení ve své podstatě významně ovlivňuje kvalitu výuky právní etiky, což vyžaduje posun od podrobných a předem určených případů ke kontextuálnějším, narativnějším a problémově orientovaným zdrojům.

4. **Vedení strukturované diskuse:** Lerman též popisuje účinnost různých typů otázek používaných k vedení diskuse ve třídě, a to v kontextu výuky právní etiky. Identifikuje tři kategorie otázek: 1) ty, které požadují informace, 2) ty, které vybízejí k promyšlené analýze a vytvoření vlastní argumentace, a 3) ty, které vyžadují kombinaci obou.

Přestože informační otázky mají své místo při posilování klíčových doktrín, jsou autorkou považovány za méně účinné, a to ze dvou důvodů. Za prvé, studenti nemusí

být dostatečně připraveni na zodpovězení takových otázek.<sup>195</sup> Ještě důležitější je, že takové otázky často podporují „tupé“ memorování před kritickou analýzou. Proto se autorka zasazuje o minimalizaci času stráveného ve třídě předcítáním faktů nebo kodexů a doporučuje zaměřit se na otázky, které vyžadují aplikaci norem a další jiné formy analytického, originálního myšlení. Kromě toho autorka tvrdí, že vyučující mohou efektivněji uvádět fakta o jednotlivých případech formou krátkého výkladu, spíše, než aby žádali studenty, aby je převyprávěli oni. Tato metoda nejen šetří čas, ale také snižuje riziko veřejné ostudy pro studenty, kteří nemusí být připraveni správně shrnout všechna fakta. Autorka na závěr zdůrazňuje význam „otázek k přemýšlení“, které směřují k promyšlené analýze. Tyto typy otázek obvykle vytvářejí větší zapojení studentů, díky čemuž je výuka interaktivnější a zajímavější.

5. **Používání metody „řešení problému“:** Autorka zdůrazňuje účinnost metody „řešení problému“ v oblasti výuky právní etiky, zejména ji staví do kontrastu s učením se z již rozhodnutých problémů.<sup>196</sup> Autorka tvrdí, že přizvat studenty k hodnocení reálných případů z pohledu právníka v dané situaci může přispět k hlubšímu pochopení etických dilemat a zvýšení etické citlivosti. Tento přístup vyžaduje, aby studenti zvážili příslušné zákony, profesní normy a další etická pravidla, jejich aplikaci a nezbytný rozhodovací proces.

Autorka zdůrazňuje, že tato metoda zapojuje studenty mnohem více než běžná analýza práva profesní etiky. Takto „pohlcující“ výuková metoda vcítění se do role právníka totiž nutí studenty zvážit nejen právní aspekty, ale také strategické, praktické, odborné a osobní faktory, které ovlivňují úsudek v daném scénáři.

Poté, co studenti zanalyzují problém a dospějí vlastní cestou k jeho řešení, odhalení reálného rozhodnutí a jeho argumentace umožní srovnání jejich vlastní analýzy s analýzou soudu/kárné komise.

---

<sup>195</sup> Časté hrubé memorování faktů je nežádoucím prvkem ve výuce, která je zaměřená na dovednosti a schopnosti, tedy v moderní výuce právní etiky i práva jako takového – viz již citovaný Bobkův text *O (ne)reformovatelnosti studia práv v Čechách*.

<sup>196</sup> Srov. číslo 3. této části.



Autorka tento přístup ilustruje odkazem na notoricky známý případ *People v. Belge*,<sup>197</sup> v němž navrhuje, že namísto přidělování soudních rozhodnutí k přečtení lze studentům případ představit jako hypotetický problém. Mohou být požádáni, aby vstoupili do role poradce kolegů Belge a Armaniho. Aby zvážili všechny etické zásady a profesní pravidla aplikovatelná na přiznání jejich klienta k dalším vraždám. Tímto způsobem metoda „řešení problému“ zajišťuje pohlcující, poutavější a realističtější přístup k výuce právní etiky a umožňuje studentům konfrontovat se se složitostí a nejednoznačností etických dilemat praxe.

6. **Způsob prezentace problému k řešení:** V této části autorka zdůrazňuje význam poutavé prezentace diskusí o problémech či dilematech. Úspěšné techniky často zahrnují dramatickou artikulaci faktů prostřednictvím různých médií, jako je zajímavé vyprávění<sup>198</sup>, video ilustrace, hrané scénky (či mooty) nebo efektivní využití interaktivní prezentace. Tyto metody mohou podnítit zájem studentů, usnadnit jejich porozumění kontextu a přimět je vcítit se do postav zapojených do scénářů problémů.

Na druhou stranu, metody, které spoléhají na to, že si studenti zapamatují složitá fakta z četby, nebo prezentují fakta nudným, monotónním způsobem, se obvykle ukazují jako neúčinné. Je důležité, aby předávání faktů bylo jasné, živé a poutavé.

---

<sup>197</sup> *People v. Belge* je slavný případ v oblasti právní etiky. Odehrál se v New Yorku v 70. letech a jde v něm zejména o chování dvou právníků – Francise Belgeho a Franka Armaniho. Jejich klient, Robert Garrow, byl obviněn z vraždy. Během jejich zastupování Garrow svým právníkům prozradil, že spáchal další vraždy a též odhalil, kde schoval těla.

To vytvořilo pro právníky hluboké etické dilema. Na jedné straně stojí důvěrnost mezi právníkem a klientem, na druhé straně stojí jiné etické zásady či povinnost jednat poctivě. Belge a Armani nakonec zvolili zachování důvěrnosti a informaci o tom, kde leží těla dalších zavražděných, neodhalili. Nakonec však těla byla odhalena a zjistilo se, že Belge a Armani o jejich lokaci věděli celou dobu. Oba čelili trestnímu stíhání, oba byli shledáni nevinnými. Nicméně oba také čelili značné kritice veřejnosti a oba byli disciplinárně potrestáni komorou.

Tento případ je dobrou pomůckou při výuce etiky, protože nutí studenty nalézt rovnováhou mezi několika principy a vytvořit si vlastní úsudek. Etická dilemata praxe totiž bývají málokdy jasná a jednoduchá, častěji spíše lavírují v šedé zóně a vyžadují vyšší a složitější morální úvahu. Tento případ je dobře využitelný v kontextu českého práva.

<sup>198</sup> Viz GREEN, M. C., *Storytelling in Teaching*, dostupné online: <https://www.psychologicalscience.org/observer/storytelling-in-teaching>

Písemné shrnutí, ať už promítnuté nebo rozdané v papírové podobě, může doplnit slovní vyprávění příběhu. Autorka úspěšně používá celou řadu dramatických zařízení, od modulace hlasu dokonce až po využití vizuálů, kostýmů či rekvizit.

Kvalita dramatizace ovšem není kritickým faktorem; i špatně provedené scénky zpravidla přinášejí lepší výsledky než nezaujatá deklamace faktů. Tradiční metody výuky jako čtení učebnic, přednáška či plnění úkolů jsou spojovány s vysokou mírou znudění (tj. neefektivity) studentů.<sup>199</sup> Proto jsou v takovém prostředí inovativní a poutavé vyučovací metody nejen přínosné, ale i nezbytné.

- 7. Spolupráce na řešení problémů v menších skupinkách:** Text zdůrazňuje účinnost metody diskuse v malých skupinkách, a to bez ohledu na počet studentů ve třídě. Tato metoda může zvýšit zapojení a porozumění studentů tím, že umožní všem zapojit se do procesu aktivního přemýšlení.

Efektivní techniky zahrnují krátké, stručné diskuse v malých skupinách založené na konkrétních otázkách nebo problémech, po nichž následuje diskuse ve větší skupině o klíčových argumentech a závěrech jednotlivých menších skupinek. Během těchto diskusí ve skupinkách může každý student aktivně přispět, což obvykle vede ke zvýšení počtu a kvality příspěvků do následné širší třídní diskuse.

Vyučující může například předložit problém, nasměrovat studenty, aby vytvořili skupinky po třech nebo čtyřech, a přidělit jim čas (obvykle pět nebo deset minut) na diskusi. Poté se může větší skupina znovu sejit, což umožní učiteli prozkoumat závěry malých skupinek a pozvat vybrané dobrovolníky, aby vysvětlili jejich úvahy a závěry.

Tuto strategii lze použít i ve velkých třídách. Uspořádání místnosti by však mělo umožňovat přemístění židlí tak, aby mohl vzniknout soukromý prostor pro jednotlivé skupinky. Ze zkušenosti autorky, hluk, který vyvíjí mnoho malých skupinek ve velkých třídách, není překážkou pro efektivitu této metody. Navíc ve velkých třídách je mnoho studentů spíše nakloněno zapojení se prostřednictvím metody menších, soukromějších skupinek nežli prostřednictvím diskuse celé třídy.

Další výhodou tohoto přístupu je, že podporuje účast váhavějších studentů, kteří by se mohli zdráhat sdílet nápady ve větších skupinách. Testováním svých myšlenek v

---

<sup>199</sup> Srov. SHARP, J. G., HEMMING, B., KAY, R. & SHARP, J. C. *Academic boredom and the perceived course experiences of final year Education Studies students at university*. Journal of Further and Higher Education 43(1). 2017, dostupné online: <https://core.ac.uk/download/pdf/131221549.pdf>

malé skupince budou pravděpodobně jistější při sdílení svých úvah, až se bude probírat řešení jednotlivých skupinek ve velké diskusi všech. Postupem času má tato metoda tendenci zvyšovat celkovou účast studentů na diskusích ve velkých skupinách, do kterých by se původně mnoho studentů vůbec nezapojilo.

Je však třeba mít na paměti několik potenciálních rizik. Vyučující by například měli zajistit, aby podkladová fakta pro diskusi byla všem jasná a poskytnout přesné pokyny týkající se problému, který je třeba vyřešit, nebo úkolu, který má být splněn.<sup>200</sup> Interakce v malých skupinkách by měly být krátké tak, aby stimulovaly myšlenkový proces, aniž by vyvolávaly zbytečné odbočování.

8. **Používání vizuálních pomůcek ve výuce:** V této části zdůrazňuje autorka efektivitu používání vizuálních pomůcek ve výuce, zejména pokud je cílem komunikovat s generací studentů zvyklých na technologie. Správně vybrané vizuální materiály v souladu s cíli vyučujícího mohou výrazně zvýšit zapojení studentů do výuky.

Efektivní vizuální prvky mohou dle autorky zahrnovat snímky s velkým písmem, fotografie a jasné koncepční diagramy. Autorka také vyzývá k zapojení PowerPoint prezentací či projektoru. Zde narážíme na hranice jinak skvělého textu autorky – již je v konkrétnostech poněkud zastaralý. Dnes bychom mohli do této oblasti zařadit různá krátká videa (jako např. Instagram Reels), memy a další.

Je důležité vyhnout se nástrahám vizuálních pomůcek, jako je jejich nadměrné používání, rušivé animace či efekty apod. Vizuální pomůcka by měla být pouze oporou pro ústní prezentace. Měly by se vzájemně doplňovat, aniž by mezi sebou vytvářely tření či rušivé prostředí.

Konkrétně lze vizuální pomůcky ve výuce etiky použít např. k ukázání fotografie stran, právníků, soudců nebo jakékoli jiné relevantní obrázky, které pomáhají vyprávět příběh diskutovaného případu nebo problému. Takové vizuální prvky mohou poskytnout zajímavý kontext a připomenout studentům, že diskutované případy a problémy jsou založeny na skutečných událostech. Dále lze vizuálními pomůckami hodinu odlehčit, použít humor a uvolnit atmosféru.

Autorka shrnuje, že vizuální materiály, jsou-li vybrány moudře a používány efektivně, mohou výrazně zlepšit výuku a učení tím, že podporují lepší komunikaci a zvyšují zapojení.

---

<sup>200</sup> Vhodné je zapojení metod popsaných v této části textu (video, úryvek filmu, storytelling apod.).

9. **Simulace a hraní rolí:** Autorka obhájí použití technik simulace a hraní rolí jako efektivních metod pro zkoumání a řešení problémů či dilemat. Může být použito několik typů simulací, včetně metody „fishbowl“, kdy je hraní rolí vyučujícího a/nebo některých studentů pozorováno a diskutováno zbytkem třídy. Mezi další techniky patří přidělení rolí malým skupinkám, použití videoklipů zobrazujících scénář hrané scénky nebo zahájení improvizovaného hraní rolí mezi instruktorem a studentem.

Tyto metody by však měly být používány promyšleně, aby se předešlo potenciálním problémům. Je důležité nevyhradit většinu času ve třídě simulacím a hraní rolí na úkor reflexe a diskuse. Kromě toho by se měl vyučující vyvarovat příliš zdlouhavých nebo matoucích simulací, protože mohou snadno vést k nudě nebo neporozumění ze strany studentů.

Pro vyučující, kteří váhají nad svými hereckými nebo režijními dovednostmi, je jedním z navrhovaných přístupů začít používat hraní rolí jako součást běžné konverzace ve třídě. Například v situaci, kdy se probírá důvěrnost mezi klientem a právníkem a všechny její etické konotace, může instruktor převzít roli klienta a povzbudit studenta k tomu, aby hrál roli právníka a poskytoval radu. Tato interaktivní a imerzivní metoda nejen oživuje konverzaci, ale také umožňuje různé pohledy, protože různí studenti mohou volit různá, originální řešení. Po několika pozitivních zkušenostech s tímto spontánním hraním rolí může vyučující vyzkoušet strukturovanější simulace.

10. **Bdělé čtení a systematický výklad profesních pravidel:** Autorka podtrhuje důležitost toho naučit studenty důkladně číst a systematicky vykládat pravidla v oblasti právní etiky. Úspěšný přístup spočívá v tom, že vyučující provede studenty krok za krokem všemi nezbytnými otázkami, které si studenti k pochopení faktů a okolností předmětné situace potřebují pokládat tak, aby na ně poté mohli správně aplikovat konkrétní pravidlo. Tento proces zahrnuje zobrazení textu pravidla na obrazovce a vyzvání studentů, aby jej sami našli na svých počítačích. Kromě toho také zahrnuje povzbuzování živých diskusí o různých způsobech, jak lze jednotlivá pravidla vykládat a poté aplikovat.

Je kontraproduktivní a naivní předpokládat, že studenti pravidla přečetli a komplexně jim porozuměli. Stojí za zmínku, že mnoho praktikujících právníků často řeší etické otázky, aniž by se vůbec zabývali pravidly etického kodexu, což zdůrazňuje potřebu promyšlenějšího a systematictějšího vzdělávání aplikace těchto pravidel.

Studenti si dle autorky často ani neuvědomují, že je třeba při aplikaci profesních pravidel uplatnit stejnou míru opatrnosti a akurátnosti jako u jiných zákonů. Výuka pečlivé aplikace pravidel však vyžaduje čas. Je třeba zopakovat, že nejde o memorování pravidel nazpaměť, naopak jde o snahu naučit studenty dovednosti pravidla správně vykládat a následně aplikovat. Tato dovednost je přenositelná i do jiných oblastí, než je právní etika.

Na konci svého textu autorka připouští, že její souhrn není vyčerpávající. Více konkrétních didaktických metod lze nalézt v oceňovaném casebooku, jehož je L. Lerman spoluautorkou, *Ethical Problems in the Practice of Law*.<sup>201</sup> Podobný casebook vytvořila se svými kolegy i D. Rhode.<sup>202</sup> Oba casebooky, ač vytvořeny pro americké právnické fakulty, jsou vhodným zdrojem inspirace pro české vyučující profesní etiky. Je v nich nespočet modelových situací a technik, kterými mohou dobře obohatit vlastní výuku.<sup>203</sup> Vhodné je též zmínit webovou stránku [teachinglegalethics.org](http://teachinglegalethics.org),<sup>204</sup> která shromažďuje výukové materiály, techniky a zdroje pro výuku profesní etiku v právu.<sup>205</sup>

Již víme, proč je výuka etiky na právnických fakultách důležitá. Víme, co je v rámci její výuky nejvhodnější učit a jak je ji nejvhodnější učit. Víme, jak důležitá je pro efektivní výuku etiky pervazivní metoda. V této podkapitole jsme se navíc seznámili s mnohými ověřenými didaktickými postupy pro výuku etiky. Jako taková tato práce může tvořit referenční rámec pro právnické fakulty, které se rozhodnou výuce etiky věnovat daleko větší pozornost. Pevně věřím, že takových fakult bude čím dál víc.

---

<sup>201</sup> Pro více informací o publikaci viz stránky vydavatele: <https://www.aspenpublishing.com/lerman-ethics6>

<sup>202</sup> Již zde citovaná kniha *Legal Ethics* (resp. její třetí vydání z roku 2001).

<sup>203</sup> Srov. WENDEL, W. B. *Strategies and techniques for teaching professional responsibility*. New York: Wolters Kluwer Law & Business. Text B. Wendela je také velice dobrým shrnutím jeho mnohaleté zkušenosti vyučování kurzu profesní odpovědnosti na Cornell Law School. Text se mimo jiné zabývá různými přístupy, perspektivami a interdisciplinárními metodami používanými při výuce kurzu profesní etiky (či v kontextu USA kurzem profesní odpovědnosti).

<sup>204</sup> Viz <http://teachinglegalethics.org/index.php/>

Tato stránka je však již delší dobu neudržovaná, o čemž svědčí i absence SSL certifikátu, což z ní činí ne tak úplně bezpečnou stránku. I přesto jde o ohromnou databázi vynikajících zdrojů pro výuku právní etiky.

<sup>205</sup> Tuto databázi jsem objevil díky již několikrát citovanému Tomoszkově textu v knize *Právní etika*. Za to mu děkuji.

Slovy Vladimíra Špidly před volbami do Poslanecké sněmovny v roce 2002 – zdroje jsou. V této kapitole jsem nejdříve popsal, jak vypadají správně nastavené cíle výuky profesní etiky. Následně jsem vysvětlil, jak nejlépe těchto cílů dosáhnout a v této podkapitole jsem pro to nabídl několik konkrétních metod a technik. Je tedy jen na jednotlivých fakultách, zdali sjednotí stav vyřčených „vzletných slov“ o důležitosti etiky v právnickém vzdělávání s realitou.

## Závěr

Práce si klade za cíl poukázat na význam a nezbytnost etiky jako integrální části výuky na právnických fakultách a obhájit tím tezi, že etika by měla být jeden z nejdůležitějších předmětů vyučovaných na právnických fakultách. Na základě širokého spektra zdrojů, včetně psychologických studií, výzkumů, analýz, historických zkušeností a článků zahraničních vyučujících postupně odpovídá na výzkumné otázky proč, co a jak učit v rámci výuky etiky na právnických fakultách. Skrze poznání nalezené v těchto odpovědích pak práce skládá celkový obraz o stavu mimořádné důležitosti výuky etiky na právnických fakultách. To je stav, který působí kontrastně s tím, jak se v současné době etika na tuzemských právnických fakultách vyučuje.

Hlavní zjištění práce ukazují, že výuka etiky na právnických fakultách je nejen žádoucí, ale i nezbytná pro formování vysoce kvalifikovaných a eticky uvědomělých právníků. Kromě toho práce identifikuje a analyzuje různé metody a obsahové cíle, které by mohly být použity při výuce etiky, a navrhuje možné způsoby, jak je implementovat do studijních programů.

Nicméně, i přes množství získaných dat a podrobných analýz, tato práce není bez svých omezení. Jedním z nich je absence konkrétního návrhu implementace těchto zjištění na českých právnických fakultách. Rozhodl jsem se ji do práce nezařadit, protože taková implementace je složitým procesem, do něhož tak, aby měl smysl, musí být zapojeno více aktérů a skupin na příslušných fakultách. Práci však míním pro tuto budoucí implementaci poskytnout teoretický rámec a zázemí, ze kterého mohou fakulty a další v budoucnu vycházet.

Vzhledem k tomuto omezení by se budoucí výzkum v této oblasti měl zaměřit na zapojení jednotlivých fakult do konkrétního a propracovaného plánu, jak do jejich současné výuky zapojit etiku, tak, aby toto zapojení odpovídalo zjištěním (nejen) této práce.

Tato práce tak slouží jako základ pro další diskusi a výzkum týkající se výuky etiky na právnických fakultách. A i přes výše zmíněná omezení tato práce představuje velký přínos k pochopení významu a role etiky v právním vzdělání. Práce vychází z pestré skupiny zahraničních zdrojů, které v tuzemsku zatím, pokud je mi známo, nikdy použity nebyly. V práci je prokázáno, že etické vzdělání by mělo být nejen součástí, ale také jedním z pilířů výuky na právnických fakultách. Koneckonců, právníci jsou vzhledem ke svému unikátnímu postavení v právním státu nejen strážci práva, ale také etickými vůdci, kteří by měli ukazovat cestu ke spravedlivější společnosti.

## Seznam použitých zdrojů

### 1. Seznam použité literatury

*A legislative history : the development of the ABA model rules of professional conduct, 1982-2005.* Center for Professional Responsibility (American Bar Association), 3. vyd., Chicago: Center for Professional Responsibility, American Bar Association. 2006.

AKVINSKÝ, T. *Summa Theologiae*.

ARISTOTELES, *Etika Nikomachova*.

BEBEAU, M. J., LEWIS, P. *Manual for Assessing and Promoting Identity Formation.* Ctr. for the Study of Ethical Dev., Draft, 2004.

BEBEAU, M. J., REST, J. R., YAMOR, C. M., *Measuring Dental Student's Ethical Sensitivity*, Journal of Dental Education 1985, č. 49.

BEBEAU, M. J., *The Defining Issues Test and the Four Component Model: Contributions of Professional Education.* Journal of Moral Education, 2002, 31(3).

BEBEAU, M. *Promoting Ethical Development and Professionalism: Insights from Educational Research in the Professions*, 5 U. St. Thomas L.J. 366, s. 384-385 (2008).

BERK, R. A. *Multimedia teaching with video clips: TV, movies, YouTube, and mtvU in the college classroom.* International Journal of Technology in Teaching and Learning, sv. 5 (2009), č. 1.

BLACKBURN, S. *Ethics A Very Short Introduction.* New York: Oxford University Press. 2001.

BLOOM, B. S. (Ed.), ENGELHART, M. D., FURST, E. J., JILL, W. H., KRATHWOHL, D. R. *Taxonomy of educational objectives: Handbook 1: Cognitive domain.* New York: David McKay, 1956.

BOBEK, M. *O (ne)reformovatelnosti studia práv v Čechách.* Právní rozhledy 10/2005.

BOK, D. C., *Can Ethics Be Taught?*, Change, sv. 8 č. 9.



- BROWN, C. C. *Professional Identity Formation: Working Backwards to Move the Profession Forward*. Loyola Law Review, č. 61 (2015),
- BURNS, S. *Teaching Legal Ethics*, 4 Legal Educ Rev 141.
- CUNNINGHAM, C. D. & ALEXANDER, CH., *Developing Professional Judgment: Law School Innovations in Response to the Carnegie Foundation's Critique of American Legal Education*. The Ethics Project in Legal Education 79.
- DE WAAL, F. *Good Natured: The Origins of Right and Wrong in Humans and Other Animals*, Cambridge, MA: Harvard University Press. 1996.
- DRASLAROVÁ, H. *Hodnoty v právnickém vzdělávání*. Časopis pro právní vědu a praxi, sv. 28, č. 3, 2020.
- FEINBERG, J. *In Defense of Moral Rights*, Oxford Journal of Legal Studies, 1992, sv. 12, č. 2.
- FLOYD, D. H. *Practical Wisdom: Reimagining Legal Education*. University of St. Thomas Law Journal, sv. 10 (2012), č. 1,
- FRIEDRICH, C. *The Ideology of the United Nations Charter and the Philosophy of Peace of Immanuel Kant 1795-1945*. The Journal of Politics sv. 9 (1947), č. 1. The University of Chicago Press
- FULLER, L. L. *Morálka práva*. Přeložil Jiří PŘIBÁŇ. Praha: OIKOYMENH, 1998. Oikúmené (OIKOYMENH).
- GRAESER, Andreas. *Řecká filosofie klasického období: sofisté, Sókratés a sokratikové, Platón a Aristotelés*. Praha: Oikoymenh, 2000. Dějiny filosofie (OIKOYMENH).
- HAIDT, J. *The Happiness Hypothesis: Finding Modern Truth in Ancient Wisdom*, New York: Basic Books. 2006.
- HAIDT, J., *The Emotional Dog and Its Rational Tail: A Social Intuitionist Approach to Moral Judgment*, 108 PSYCHOL. REV. 814, 8 17-18 (2001);
- HAPLA, M., FRIEDEL, T. *Profesní etika právníků*. Brno: Nugis Finem Publishing, 2022.

- HART, H. L. A. *Law, Liberty and Morality*. Oxford, 1982 (1963).
- HART, H. L. A., PŘIBÁŇ, J., ed. *Pojem práva*. Přeložil FANTYS, P. Praha: Prostor, 2010. Obzor (Prostor).
- HAUSER, M. *Moral Minds: How Nature Designed our Universal Sense of Right and Wrong*, New York: Harper Collins. 2006.
- HURRELL, A. *Kant and the Kantian Paradigm in International Relations in Review of International Studies*, sv. 16, č. 3, Cambridge University Press, 1990.
- JACKALL, R. *Moral Mazes: The World of Corporate Managers* (1988).
- KAGAN, S. *Normative Ethics*. Westview Press, 1998.
- KANT, I., BARABAS, M. a KOUBA, P. ed. *Základy metafyziky mravů*. Přeložil MENZEL, L. Praha: OIKOYMENH, 2014.
- KEGAN, R. & LAHEY, L. *Immunity to change: How to overcome it and unlock the potential in yourself and your organization* 14–15 (2009).
- KEGAN, R. *The evolving self: problem and process in human development*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1982.
- KOPA, M. *Profesní etika v české právní praxi a právním vzdělávání aneb měla by profesní etika být povinnou součástí právnických studií?* Časopis pro právní vědu a praxi. 2013.
- LERMAN, L. G. *Teaching Ethics In and Outside of Law Schools: What Works and What Doesn't*, PROF. LAW. 57 (2006).
- LERNER, A. M., *Using Our Brains: What Cognitive Science and Social Psychology Teach Us About Teaching Law Students to Make Ethical, Professionally Responsible Choices*, 23 QUINNIPIAC L. REV. 643, 67 1-74 (2004).
- Measures of Ethical Development. Center for the Study of Ethical Development. The University of Alabama. Dostupné online: <https://ethicaldevelopment.ua.edu/measures-of-ethical-development.html>

- MENTKOWSKI, M. a kol. *Learning that Lasts: Integrating Learning, Development and Performance in College and Beyond*. Jossey-Bass, s. 120-121 (2000).
- MESSICK, D. M. & TENBRUNSEL, A. E. a kol. *Codes of Conduct: Research into Business Ethics*. Russell Sage Foundation,
- METZGER, M. *Bridging the Gaps: Cognitive Constraints on Corporate Control & Ethics Education*, 16 U. FLA. J.L. & PUB. POL' Y 435 (2005).
- MISCHEL, W. & SHODA, Y. *A Cognitive-Affective Theory of Personality: Reconceptualizing Situations, Dispositions, Dynamics, and Invariance in Personality Structure*, 10 Psychol. Rev. 246 (1995).
- MOLITERNO, J. E. a PATON, P. D., KOPA, M., TOMOSZEK, M. a DOHNAL, V., ed. *Globální problémy profesní etiky právníků*. Praha: Wolters Kluwer, 2017.
- MONSON, V., HAMILTON, W. N., *Entering Law Students' Conceptions of an Ethical Professional Identity and the Role of the Lawyer in Society*. Journal of the Legal Profession, Vol. 35, No. 1, 2010.
- PEARCE, R., *Teaching Ethics Seriously: Legal Ethics as the Most Important Subject in Law School*, 29 Loy. U. 719 (1998).
- PEREZ-NAVARRO, A., GARCIA, V. & CONESA, J., *Students perception of videos in introductory physics courses of engineering in face-to-face and online environments*. Multimed Tools Appl 80.
- PFORDTEN, D. *Rechstethik*. 2. Auflage, C. H. Beck, 2011
- REST, J. R., NARVÁEZ, D. (eds.) *Moral Development in the Professions: Psychology and Applied Ethics*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- REST, J., *Development in Judging Moral Issues*. University of Minnesota Press, Minneapolis, MN.
- RHODE, D. *Ethics by the pervasive method*. Journal of Legal Education, 42(1).

- RHODE, D. *If Integrity is the Answer, What is the Question?* 72 Fordham Law Review 333.
- RHODE, D. L. (2007). *Teaching legal ethics*. Saint Louis University Law Journal, 51(4).
- RHODE, D. L., *Legal ethics in legal education*. Clinical Law Review , 16(1), 2009.
- RHODE, D. *Moral Counseling*, 75 FORDHAM L. REV. 1317 (2006).
- RHODE, D.L. & LUBAN, D., *Legal Ethics*, 3. vyd., 2001.
- RHODE, D.L., *Moral Character as a Professional Credential*, 94 Yale L. J. 491, 1985.
- ROSS, L. & NISBETT, R. E. *The Person and the Situation: Perspectives of Social Psychology*. McGraw-Hill Book Company (1991).
- RULE, J., BEBEAU, M. J. *Dentists who care: Inspiring stories of professional commitment* 162 (2005).
- SANDEL, M. J. *Spravedlnost: co je správné dělat*. Přeložil CHUDÝ, T. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2015. Politeia (Karolinum).
- SCHINKEL, A., DE RUYTER, D.J. *Individual Moral Development and Moral Progress*. Ethical Theory and Moral Practice 20, 2017.
- SOBEK, T. a HAPLA, M. *Filosofie práva*. Brno: Nugis Finem Publishing, 2020. Iurium handbook series.
- SOBEK, T. a kolektiv. *Právní etika*. Praha: Leges, 2019.a
- STÁDNÍK, J. *Disenty a jejich role v soudním rozhodování*. Diplomová práce. Právnická fakulta Univerzity Karlovy. 2023.
- STAUB, E. *Positive Social Behavior and Morality: Social and Personal Influences*. New York: Academic Press, 1978.
- SULLIVAN, W. M., COLBY, A., WEGNER, J. W., BOND, L., SHULMAN, L. S., *Educating lawyers: preparation for the profession of law*. San Francisco: Jossey-Bass/Wiley, 2007.

TOCQUEVILLE, de A., *Democracy in America*.

TOMSA B. *Idea spravedlnosti a práva v řecké filosofii*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2007.

WEBB, J. *Inventing the good: A prospectus for clinical education and the teaching of legal ethics in England*. *The Law Teacher*, sv. 30 (1996), č. 3.

WEISCHEDEL, W. *Skeptická etika*. Praha: Oikoymenh, 1999. Oikúmené (OIKOYMENH).

WENDEL, W. B. *Strategies and techniques for teaching professional responsibility*. New York: Wolters Kluwer Law & Business.

WINNICOTT, D. W. *The Theory of the Parent-Infant Relationship*. *The International journal of psycho-analysis*, 41.

WORTHAM, L., *Teaching Professional Responsibility in Legal Clinics Around the World*, 1 KLINIKA 195, 2000.

## 2. Seznam použitých internetových zdrojů

Aktualizace magisterského studijního programu Právo a právní věda pro akademický rok 2021/2022. Dostupný online zde:

[https://www.prf.cuni.cz/sites/default/files/uploads/files/2021-09-24%20%C5%BD%C3%A1dost%20Mgr.%20Pr%C3%A1vo%20a%20pr%C3%A1vn%C3%AD%20v%C4%9Bda\\_po%20VR%20PF%20UK\\_fin.pdf](https://www.prf.cuni.cz/sites/default/files/uploads/files/2021-09-24%20%C5%BD%C3%A1dost%20Mgr.%20Pr%C3%A1vo%20a%20pr%C3%A1vn%C3%AD%20v%C4%9Bda_po%20VR%20PF%20UK_fin.pdf)

American Bar Association Journal. sv. 62, č. 8, 1976. Dostupné online:

<https://www.jstor.org/stable/25727745>

BALZ, D. *Watergate happened 50 years ago. Its legacies are still with us*. Washington Post. Dostupné online: <https://www.washingtonpost.com/politics/2022/06/12/watergate-trust-government-reforms/>)

*Can ethics be taught?* | MIT Sloan. Mit.edu. Dostupné online:

<https://mitsloan.mit.edu/ideas-made-to-matter/can-ethics-be-taught>

Canon of Ethics, ABA. Dostupné online:

[https://www.americanbar.org/content/dam/aba/administrative/professional\\_responsibility/1908\\_code.pdf](https://www.americanbar.org/content/dam/aba/administrative/professional_responsibility/1908_code.pdf)

CLARK, K. *The Legacy of Watergate for Legal Ethics Instruction*, 51 *Hastings L.J.* 673 (2000). Dostupné online:

[https://repository.uclastings.edu/hastings\\_law\\_journal/vol51/iss4/4](https://repository.uclastings.edu/hastings_law_journal/vol51/iss4/4)

CURRIDEN, M., *The Lawyers of Watergate: How a '3rd-Rate Burglary' Provoked New Standards for Lawyer Ethics*. *ABA Journal*. Dostupné online:

[https://www.abajournal.com/magazine/article/the\\_lawyers\\_of\\_watergate\\_how\\_a\\_3rd-rate\\_burglary\\_provoked\\_new\\_standards](https://www.abajournal.com/magazine/article/the_lawyers_of_watergate_how_a_3rd-rate_burglary_provoked_new_standards)

Etický kodex advokáta. Dostupné online: <https://www.cak.cz/assets/1997-1-eticky-kodex.pdf>

Etický kodex soudce. Dostupné online:

[https://www.nsoud.cz/judikatura/ns\\_web.nsf/0/480C6A02F818B1DCC12586B00029183B/\\$file/ETICK%C3%9D%20KODEX%20\(2\).pdf](https://www.nsoud.cz/judikatura/ns_web.nsf/0/480C6A02F818B1DCC12586B00029183B/$file/ETICK%C3%9D%20KODEX%20(2).pdf)

Etický kodex státního zástupce. Dostupné online: [https://verejnazaloba.cz/wp-content/uploads/2020/01/Etický\\_kodex\\_statního\\_zastupce.pdf](https://verejnazaloba.cz/wp-content/uploads/2020/01/Etický_kodex_statního_zastupce.pdf)

GERT, B. & GERT, J. *The Definition of Morality*, *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Edice podzim 2020), ZALTA, E. N. (ed.), Dostupné online:

<https://plato.stanford.edu/archives/fall2020/entries/morality-definition/>

GREEN, M. C., *Storytelling in Teaching*, dostupné online:

<https://www.psychologicalscience.org/observer/storytelling-in-teaching>

HAMILTON, N. *Assessing Professionalism: Measuring Progress in the Formation of an Ethical Professional Identity*, 5 *U. ST.*

HANSEN, M., *Watergate and the rise of legal ethics*. *ABA Journal*. Dostupné online:

[https://www.abajournal.com/magazine/article/1965\\_1974\\_watergate\\_and\\_the\\_rise\\_of\\_legal\\_ethics/](https://www.abajournal.com/magazine/article/1965_1974_watergate_and_the_rise_of_legal_ethics/)

*Charter of core principles of the European legal profession & Code of conduct for European lawyers.* CCBE. s.10. Dostupné online:  
[https://www.ccbe.eu/fileadmin/speciality\\_distribution/public/documents/DEONTOLOGY/DEON\\_CoC/EN\\_DEON\\_CoC.pdf](https://www.ccbe.eu/fileadmin/speciality_distribution/public/documents/DEONTOLOGY/DEON_CoC/EN_DEON_CoC.pdf)

JOHNSTON, M., *ABA Code of Professional Responsibility: Void for Vagueness*, 57 N.C. L. Rev. 671 (1979). Dostupné online: <http://scholarship.law.unc.edu/nclr/vol57/iss4/9>

KOBER, J. *Právnická etika na univerzitách a v profesním školení.* Bulletin advokacie. 2015. Dostupné online: <http://www.bulletin-advokacie.cz/pravnicka-etika-na-univerzitach-a-v-profesnim-skoleni>

LERMAN, L. G. *Teaching Moral Perception and Moral Judgment in Legal Ethics Courses: A Dialogue About Goals*, 39 Wm. & Mary L. Rev. 457 (1998). Dostupné online: <https://scholarship.law.wm.edu/wmlr/vol39/iss2/9>

Model Code of Professional Responsibility, ABA. Dostupné online:  
[https://www.americanbar.org/content/dam/aba/administrative/professional\\_responsibility/model-code-of-prof-responsibility1969.pdf](https://www.americanbar.org/content/dam/aba/administrative/professional_responsibility/model-code-of-prof-responsibility1969.pdf)

Model Rules of Professional Conduct, ABA. Dostupné online:  
[https://www.americanbar.org/groups/professional\\_responsibility/publications/model\\_rules\\_of\\_professional\\_conduct/model\\_rules\\_of\\_professional\\_conduct\\_table\\_of\\_contents/](https://www.americanbar.org/groups/professional_responsibility/publications/model_rules_of_professional_conduct/model_rules_of_professional_conduct_table_of_contents/)

ROBERTSON, M. *Renewing a focus on ethics in legal education?* Dostupné online:  
[https://law.anu.edu.au/sites/all/files/users/u4081600/Conference\\_docs/mikerobertson.pdf](https://law.anu.edu.au/sites/all/files/users/u4081600/Conference_docs/mikerobertson.pdf)

ROBERTSON, M. *Renewing a focus on ethics in legal education?* s. 1. Dostupné online:  
[https://law.anu.edu.au/sites/all/files/users/u4081600/Conference\\_docs/mikerobertson.pdf](https://law.anu.edu.au/sites/all/files/users/u4081600/Conference_docs/mikerobertson.pdf)

SAYRE-MCCORD, G., *Metaethics*, The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Edice jaro 2023), ZALTA, E. N. & NODELMAN, U., (eds.), Dostupné online:  
<https://plato.stanford.edu/archives/spr2023/entries/metaethics/>

SHARP, J. G., HEMMINGS, B., KAY, R. & SHARP, J. C. *Academic boredom and the perceived course experiences of final year Education Studies students at university.*

Journal of Further and Higher Education 43(1). 2017, dostupné online:  
<https://core.ac.uk/download/pdf/131221549.pdf>

Strategický záměr Právnické fakulty Univerzity Karlovy, 2021-2025. Dostupné online:  
[https://www.prf.cuni.cz/sites/default/files/soubory/2021-07/Strategicky\\_zamer\\_2021-2025.pdf](https://www.prf.cuni.cz/sites/default/files/soubory/2021-07/Strategicky_zamer_2021-2025.pdf)

Teaching legal ethics. Online databáze. Dostupné online:  
<http://teachinglegalethics.org/index.php/>

The Kutak Commission. Dostupné online: <https://www.kutakrock.com/general-content/the-kutak-commission>

Watergate and Related Activities. Phase I: Watergate Investigation. S. Res. 60. Senate Select Committee on Presidential Campaign Activities, Presidential Campaign Activities of 1972, Kniha 3 (25. a 26. června 1973), s. 1013, 1054. Dostupné online:  
<https://onlinebooks.library.upenn.edu/webbin/metabook?id=watergatesenate60>

### **3. Seznam použitých právních předpisů**

*Nařízení vlády č. 275/2016 Sb., o oblastech vzdělávání ve vysokém školství*

*Zákon č. 283/1993 Sb., o státním zastupitelství*

*Zákon č. 6/2002 Sb., o soudech a soudcích*

*Zákon č. 85/1996 Sb., o advokacii*

### **4. Seznam použité judikatury**

*People v. Belge, 50 A.D.2d 1088 (N.Y. App. Div. 1975)*



## **Název diplomové práce, abstrakt a 3 klíčová slova v českém jazyce**

### **Výuka etiky na právnických fakultách**

Diplomová práce se zaměřuje na význam a potřebu výuky etiky na právnických fakultách. Základní tezí této práce je, že etika by měla být jedním z nejdůležitějších předmětů na právnických fakultách. Pro podporu této teze jsou zkoumány tři klíčové otázky: proč učit etiku na právnických fakultách, co učit v rámci výuky etiky, a jak přesně výuku etiky vyučovat. Práce využívá analýzu psychologických studií, řešerše relevantní odborné literatury, zejména zahraničních zdrojů, a místy i komparatistiku stavu výuky etiky ve Spojených státech amerických se stavem v České republice. Výsledkem je obhájení základní teze a poskytnutí obecného referenčního rámce, který může být použit pro další evoluci právnického vzdělávání. Práce také otevírá prostor pro další diskusi o nutnosti změn ve výchově budoucích právníků a nabízí směr, jakým by se mohla tato výuka ubírat, včetně integrace didaktických metod.

Práce je strukturována tak, že postupuje výkladem od abstraktního ke konkrétnímu. Zároveň každá kapitola staví základ pro pochopení té následující. V první kapitole práce poskytuje obecná definiční východiska. Zevrubně vysvětluje, co je to morálka, etika, jaký je vztah práva a morálky, či co je to právní etika.

Po objasnění těchto definičních východisek práce navazuje kapitolou, kde předkládá argumenty na otázku proč etiku na právnických fakultách vlastně učit. V ní se věnuje širokému spektru zdrojů od psychologických studií až po historické okolnosti vývoje výuky etiky na právnických fakultách ve Spojených státech amerických.

Ve třetí kapitole práce přechází ke konkrétní analýze výukových cílů a didaktických postupů při výuce etiky na právnických fakultách. V této kapitole se práce opírá o závěry různých studií z oblasti vývojové psychologie i osobních zkušeností světových špiček v oblasti výuky etiky na právnických fakultách. Pozornost je také věnována tomu, jestli a případně jak měřit pokrok studentů v oblasti etické citlivosti a rozvoje jejich profesní etické identity.

**Klíčová slova: Výuka etiky, právnická fakulta, právní etika**

## **Název diplomové práce, abstrakt a 3 klíčová slova v anglickém jazyce**

### **Teaching Ethics at Law Schools**

The thesis focuses on the importance and need for teaching ethics at law schools. The basic thesis of this text is that ethics should be one of the most important subjects in law schools. To support this thesis, three key questions are explored: why teach ethics in law schools, what to teach in teaching ethics, and how exactly to teach ethics. The thesis employs an analysis of psychological studies, a search of relevant literature, particularly foreign sources, and, in places, a comparative analysis of the state of ethics teaching in the United States with the state of ethics teaching in the Czech Republic. As a result, the basic thesis is defended and a general frame of reference is provided that can be used for the further evolution of legal education. The thesis also opens the space for further discussion on the necessity of changes in the education of future lawyers and offers a direction in which this teaching could be directed, including the integration of modern didactic methods.

The thesis is structured in such a way that it proceeds in an explanatory way from the abstract to the concrete. At the same time, each chapter lays the foundation for understanding the next. In the first chapter, the thesis provides a general definitional background. It explains in detail what morality is, what ethics is, what the relationship between law and morality is, or what legal ethics is.

After explaining these definitional backgrounds, the thesis continues with a chapter where it presents arguments on the question of why ethics should be taught in law schools in the first place. In it, it discusses a wide range of sources, from psychological studies to the historical circumstances of the development of the teaching of ethics in law schools in the United States.

In Chapter Three, the thesis moves on to a specific analysis of the instructional goals and didactic practices for teaching ethics in law schools. In this chapter, the thesis draws on the findings of various studies in the field of developmental psychology as well as the personal experiences of world leaders in the field of teaching ethics in law schools. Attention is also given to whether and, if so, how to measure students' progress in ethical sensitivity and the development of their professional ethical identity.

**Klíčová slova: Ethics teaching, law faculty, legal ethics**