

UNIVERZITA KARLOVA
HUSITSKÁ TEOLOGICKÁ FAKULTA

Katedra učitelství

Musíš/smíš/nesmíš: Výuka etiky a morální

psychologie

Diplomová práce

Autor práce: Mgr. Patrik Chmel

Vedoucí práce: Mgr. Matěj Král, Ph.D.

Praha 2024

Poděkování

Na tomto místě bych rád poděkoval především svému vedoucímu práce Mgr. Matěji Královi, Ph.D. za podnětné rady a připomínky k mému textu, neméně také za důkladnost a vstřícnost. Velké poděkování patří také Mgr. Lence Fárové, která mě nechala si mnou připravené lekce vyzkoušet na studentech Gymnázia v Sedlčanech. Vděčnost si tím pádem zaslouží právě i tito studenti za svou zvědavost, ochotu se mnou spolupracovat a především shovívavost v hodnocení mých hodin. Velký dík patří také mým rodičům za to, že mě počali, krmili a vychovali. Děkuji mamince za to, že mě porodila. A děkuji tatínkovi za to, že jí poznal a udělal jí dítě, a to takové dítě, ze kterého vyrostl tak velký filozof a pedagog, jako jsem já :-)

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předloženou diplomovou prací *Musíš/smíš/nesmíš: Výuka etiky a morální psychologie* vypracoval samostatně. Dále prohlašuji, že všechny použité prameny a literatura byly řádně citovány a že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu. Současně dávám svolení k tomu, aby tato práce byla zpřístupněna v příslušné knihovně UK a prostřednictvím elektronické databáze vysokoškolských kvalifikačních prací v depozitáři Univerzity Karlovy a používána ke studijním účelům v souladu s autorským právem.

V Praze dne 5. 5. 2024

Mgr. Patrik Chmel

Anotace

Tato diplomová práce si klade za úkol vytvořit a důkladně popsat sedm lekcí vzdělávacího bloku o etice a morální psychologii, které budou následně sloužit jako návod pro pedagogy občanského a společenskovedního základu, kteří se rozhodnou vyučovat podobná témata.

První lekce se bude zabývat tramvajovým dilematem, druhá základními etickými teoriemi deontologie, utilitarismu a etiky ctností, třetí stadii morálního vývoje, čtvrtá etikou péče, pátá kognitivní disonancí a efektivním altruismem, šestá kulturním relativismem a poslední sedmá hodina bude věnována finální reflexi celého bloku.

Klíčová slova

Etika, morální psychologie, tramvajové dilema, utilitarismus, deontologie, etika ctností, stadia morálního vývoje, etika péče, kognitivní disonance, efektivní altruismus, kulturní relativismus.

Title

You Must/May/Must not: Teaching Ethics and Moral Psychology

Annotation

This master thesis aims to create and describe seven lessons of an educational block on ethics and moral psychology, which will subsequently serve as guidance for pedagogues who decide to teach similar topics.

The first lesson will deal with the trolley problem, the second with the basic ethical theories of deontology, utilitarianism, and virtue ethics, the third with the stages of moral development, the fourth with the ethics of care, the fifth with cognitive dissonance and effective altruism, the sixth with the cultural relativism and the last seventh lesson will be devoted to the final reflection of the whole educational block.

Key words

Ethics, moral psychology, trolley problem, utilitarianism, deontology, virtue ethics, stages of moral development, ethics of care, cognitive dissonance, effective altruism, cultural relativism.

Obsah

Předmluva.....	1
Úvod.....	2
1. Tramvajové dilema.....	6
2. Základní etické teorie.....	11
3. Stadia morálního vývoje.....	19
4. Femininní morálka péče.....	25
5. Kognitivní disonance a efektivní altruismus.....	31
6. Kulturní relativismus.....	37
7. Závěrečná hodina.....	44
Závěr.....	45
Seznam literatury.....	46

Předmluva

Domnívám se, že dnešní doba výuce morálky, ani etiky moc nepřeje. Mnoho rodičů si pro své děti přeje radši úspěch spojený se slávou, penězi a mocí, než aby z nich chtěli mít dobré lidi. Být morálně dobrým člověkem je až na druhé koleji, a pokud by snad etika měla stát v cestě úspěchu, nebude na ni brán zřetel. Danou situaci velice trefně shrnuje Fabrice Hadjadj ve své knize *Když je všechno na cestě ke zkáze*:

„Nezáleží na tom, aby z našeho malého byl člověk, jen ať vydělá a v životě se neztratí, jak se říká, takže ať je z něj kardiolog, soudce, absolvent prestižní školy... A tak máme superbohaté voly, svinské absolventy..., prestižní dravé šelmy anebo hlavy skopové, kardiology bez srdce a soudce, kteří na posledním soudu špatně dopadnou.“¹

Ani školy se bohužel kolikrát nebrání tomu, aby z mladého člověka udělaly pouze další mechanickou součástku do fungování stroje tržní ekonomiky anebo ho vložily do mašinérie pracovního trhu jako další ozubené kolečko.² Škola se tak někdy stává místem, kde žáky za každou cenu připravujeme na snášení požadavků výkonové společnosti, ale už vůbec nehledíme na to, s jakým charakterem naši instituci opustí. A proto tvrdím, že věci lidské, alespoň co se výuky etiky týče, nejsou úplně v pořádku.

Ale svítá i naděje, že věci lidské nejsou ani úplně ztraceny. Česká *Bílá kniha*, dokument Ministerstva školství formulující vládní strategii reformy českého vzdělávacího systému, se v této souvislosti odvolává na Jana Amose Komenského a jeho nárok na vzdělávání lidí k plnému lidství. Komenský opakoval, že právě vzdělávání má pečovat o celého člověka a nejen o některé jeho části. „Byl přesvědčen, že výchova znamená ‚učit znát dobré, chtít dobré a konat dobré‘, a to ‚i když se nikdo nedívá‘.“³ Někdy předpokládáme, že větší vědění přináší i větší dobrotu, a že zlo můžeme páchat pouze z nevědomosti, ale tak to bohužel není. Někdy, čím více toho jedinec ví, tím sofistikovaněji může své znalosti používat ke škodě druhým a je vlastně daleko nebezpečnější než člověk, který toho mnoho neví.⁴ Chytrost bez moudrosti, pravda bez lásky, vědomosti bez mravů nakonec nevedou ke zušlechtění člověka, nýbrž k jeho devalvaci. Komenský tvrdí, že jedinec, který je pouze informován, ale zároveň není formován, je přítěží pro svět a nečiní-li dobro, stává se méně skutečným a postupně upadá v nečlověka.⁵

Bílá kniha sice nepotvrzuje, že by se člověk morální výchovou stával více lidským, ale potvrzuje, že úlohou školy je nejen předat žákovi poznatkovou základnu a rozvinout jeho kompetence, ale i osvojovat určité postoje a hodnoty. Cílem celého pedagogického snažení je tedy propojovat vzdělávání s výchovou, aby se z našich studentů stávali lepší lidé, jak po stránce intelektuální a dovednostní, tak po stránce morální.

¹ FABRICE HADJAD, *Když je všechno na cestě ke zkáze*, Brno: CDK 2019, s. 116-117.

² LUDMILA MUCHOVÁ, *Cíle a cesty k hlubšímu lidství*, České Budějovice: Petrinum 2016, s. 9.

³ JAN HÁBL, *Na charakteru záleží*, Červený Kostelec: Pavel Mervart 2020, s. 20.

⁴ JAN HÁBL, *Aby člověk neupadal v nečlověka*, Červený Kostelec: Pavel Mervart 2015, s. 113-114.

⁵ HÁBL, *Na charakteru záleží*, s. 27.

Úvod

Má diplomová práce si klade za úkol připravit sedm lekcí zabývajících se výukou etiky a morální psychologie. Měla by sloužit především jako návod pro učitele občanského a společenskovedního základu, kteří by se ve svém vyučování chtěli etikou nebo morální psychologií zabývat. Snažil jsem se materiály připravit tak, aby pedagogům co nejvíce usnadnily práci a vše důležité pro ně bylo k dohledání na jednom místě. Cituji-li v práci dlouhé pasáže různých textů, většinou tak činím proto, aby si je učitelé mohli okopírovat a přetvořit na pracovní listy do svých hodin. Když cituji sekundární literaturu, místo primární, činím tak většinou proto, že mi přijde srozumitelnější a pro účely výuky tím pádem vhodnější. Pedagogové mohou s mým blokem nakládat podle své libosti, vybírat si z něj vhodné podněty pro svou výuku, některá témata mohou vynechat, předělat anebo naopak přidat témata jiná.

Výukový blok poslouží také studentům k tomu, aby lépe poznali sami sebe i své spolužáky, uvědomili si svá morální předporozumění, nahlédli je z většího odstupu, srovnali je s názory ostatních a podrobili je náležité kritice. Žáci se dozví o několika etických teoriích a přístupech morální psychologie a promyslí jejich silné a slabé stránky, aby byli schopni si udělat svůj vlastní opodstatněný názor na některé etické problémy. Výukový blok je koncipován tak, aby studenty učil rovněž kvalitně řešit problémy a nebát se výzev a nových prostředí. Má učit náležitě argumentaci, otevřenou komunikaci, klidné výměně názorů, naslouchání, respektu k odlišným stanoviskům a spolupráci při skupinové práci. Kurz by měl žáky rovněž dovést k tomu, aby některé získané poznatky, dovednosti a hodnoty smysluplně využívali ve svém každodenním životě. V kurzu proto bude zadán domácí úkolem, při němž každý splní alespoň jednu aktivitu, která mu pomůže rozvinout některou z morálních hodnot probíraných v rámci výukového bloku. Všichni studenti budou na konci bloku sdílet své zkušenosti s plněním domácího úkolu a budou mít tak příležitost objektivně zhodnotit svou práci.⁶

S ohledem na výše řečené by se ze studentů po absolvování tohoto výukového bloku měli stát alespoň o něco lepší lidé, jak po stránce intelektuální, dovednostní, tak morální, a měli by alespoň částečně poznat dobré a konat dobré.

S ohledem na výše popsané cíle se ani nesnažím převyprávět celé dějiny filozofie a etiky. Studenti proto v rámci tohoto výukového bloku budou ochuzeni o taková jména jako je třeba Sokrates, Tomáš Akvinský, Leibniz, Nietzsche nebo Wittgenstein. Na druhou stranu však dostanou možnost řešit problémy, které se jich alespoň částečně dotýkají a které snad přitáhnou jejich pozornost. Pro svůj blok jsem si proto zvolil přístup problémově orientované výuky filozofie,⁷ který počítá s několika po sobě jdoucími kroky. Zaprvé musíme s žáky najít problém, kterým se budeme společně zabývat. Mělo by jít o něco, na čem studentům alespoň trochu záleží a budou mít chuť se s tím vypořádat. Učitel může žákům tento problém sám představit. Za druhé se studenty problém řádně vymezíme a uchopíme. V třetím kroku necháme žáky, aby přicházeli s intuitivními řešeními naší problematiky. Ve čtvrtém kroku si na pomoc přizveme myslitele, kteří se problémem zabývali už před námi. V páté fázi si ujasníme vlastní řešení a

⁶ LUDMILA MUCHOVÁ, *Morální výchova v nemorální společnosti*, Brno: CDK 2015, s. 146-147.

⁷ MARKUS TIEDEMANN, „Problémově zaměřená didaktika filosofie,“ Petra Šebešová (ed.), *Proč a jak učit filosofii na středních školách* [e-kniha], Praha: FF UK 2017, s. 87-99.

v posledním kroku celé naše řešení ještě podrobíme řádné kritice.⁸ Celý proces by nás tak měl dovést k tomu, že zaujmeme na problém názor, který už nebude pouze intuitivní, ale dobře zdůvodněný.

První a druhá hodina výukového bloku je s několika úpravami převzata z předmětu Didaktika ZSV vyučovaného na Husitské teologické fakultě Univerzity Karlovy Matějem Králem a je vedena v duchu problémově orientované výuky filozofie. Podklady pro obě hodiny jsou rovněž k dohledání v publikaci *Cvičebnice ZSV*.⁹ První hodina bude věnována tramvajovému dilematu jako palčivé etické otázce, která studenty uvede do etického uvažování, zvědomí jim jejich morální předporozumění a připraví půdu pro lekci následující. Druhá lekce žáky seznámí se třemi základními etickými přístupy, které lze vzít v úvahu při jakémkoli morálním rozvažování a jednání. Konkrétně se bude věnovat základním etickým teoriím deontologie, konsekvencialismu a etiky ctností, jejich hlavním představitelům, silným a slabým stránkám a uplatněním v otázce pravdomluvnosti.

Třetí hodina bude již vstupem do vod morální psychologie, kdy se žáci přes příběh Heinzova dilematu seznámí s výzkumem Lawrence Kohlberga a jeho stadii morálního vývoje. Studenti budou muset řešit dilematickou situaci a pomocí dotazníku se sami zařadí do příslušného stadia morálního vývoje, poznají tak další hledisko, které lze vzít v potaz při řešení různých etických dilemat, a budou mít příležitost celou teorii podrobit kritice.

Čtvrtá hodina se bude věnovat feministické kritice Kohlberga, představí pojetí mužské a ženské morálky dle Carol Gilliganové a etiku péče dle Nel Noddingsové. Právě tato hodina bude tou, kdy studenti dostanou za domácí úkol vymyslet a splnit jakoukoli činnost posilující některou jejich morální hodnotu. Následující hodina se proto zaměřuje na aplikování poznatků, které studenti získají během výuky do reálného života.

Pátá hodina se bude zabývat teorií kognitivní disonance odhalující mechanismy, kterými si často omlouváme své špatné jednání. Bude to také hodina, na níž představíme efektivní altruismus jako radikální přístup k pomáhání lidem.

Šestá hodina se bude věnovat tématu různých přístupů k morálce v různých společnostech světa. Hodina je koncipována tak, aby studenti poznali různé přístupy k morálce, učili se toleranci a přijímání jinakosti.

Závěrečná, sedmá, hodina bude reflexí práce v celém bloku. Studenti budou sdílet před celou třídou své zkušenosti z plnění aktivity, kterou si vymysleli, aby posílili některou ze svých morálních hodnot.

Ve všech hodinách budou mít studenti možnost procvičit své schopnosti kritického myšlení, argumentace, výměny názorů, v každé hodině budou moci svůj názor vyjádřit. První hodina a pátá hodina je spojená se sledováním videa, druhá a třetí s pracovním listem, čtvrtá a šestá bude zaměřena na práci ve skupinách. První a třetí hodina bude zaměřena na řešení etických dilemat, které budou pro studenty výzvou k řešení problémů. Metodickou pestrost vnímám jako důležitou, protože zvyšuje pravděpodobnost, že každého studenta zaujme alespoň něco a že každý bude mít možnost alespoň občas využít svůj potenciál a zažít pocit radosti z dobře odvedené práce.

⁸ ROLF SISTERMANN, „Smysl života“, Petra Šebešová (ed.), *Proč a jak učit filosofii na středních školách* [e-kniha], Praha: FF UK 2017, s. 103.

⁹ MATĚJ KRÁL, „Etika“, *Cvičebnice ZSV*, Praha: Scio 2021, s. 127-135.

Celý blok kromě poslední lekce jsem si vyzkoušel na studentech Gymnázia a střední odborné školy ekonomické v Sedlčanech. Nevyzkoušel jsem si však celý blok na jedné třídě, ale vždy jsem si na několika třídách vyzkoušel některé hodiny z připravovaného bloku. Takto jsem si 1. a 2. hodinu zkoušel na studentech 8. ročníku osmiletého gymnázia (Oktáva). Třetí lekci jsem si zkoušel už v roce 2023 na třídě Oktáva, na žácích 1. ročníku osmiletého gymnázia (Prima) a na studentech 4. ročníku čtyřletého gymnázia (4. G). Čtvrtou a pátou hodinu jsem odučil ve třídě 4. G a šestou lekci jsem zkoušel na spojení tříd 3. ročníku osmiletého a čtyřletého gymnázia (Septima a 3. G).

Na konci každé hodiny jsem studentům rozdával exit tickety, ve kterých jsem chtěl, aby mou hodinu anonymně ohodnotili. Ptal jsem se, co se jim na mé hodině líbilo a měl bych s tím pokračovat, co se jim na mé hodině nelíbilo a měl bych s tím přestat, a co jim na mé hodině chybělo a měl bych s tím začít. Také jsem se ptal, co si z hodiny důležitého odnáší, jakou známku by mi za odučenou lekci udělili a hlavně proč. Za všechny hodiny jsem od studentů získal v průměru hodnocení 1,24 a tedy výborné.

Ke každému tématu jsem vypracoval stručný plán hodiny s doporučeními, jak by měla hodina vypadat. Každý si může témata a metody přepracovat dle vlastního uvážení. Pod každý plán hodiny následně píšu, jak hodina probíhala, co fungovalo a co naopak nikoli.

Vzdělávací oblast	Člověk a společnost – Občanský a společenskovědní základ – Úvod do filozofie a religionistiky
Cíle	<p>RVP G:</p> <ul style="list-style-type: none"> • žák „eticky a věcně správně argumentuje v dialogu a diskusi, uvážlivě a kriticky přistupuje k argumentům druhých lidí...“ • žák „posuzuje lidské jednání z hlediska etických norem a svědomí jednotlivce...“¹⁰ <p>Výukový blok:</p> <ul style="list-style-type: none"> • žák dokáže formulovat etický problém, „uvést možné přístupy k řešení, navrhnout řešení a zhodnotit ho s ohledem na jeho důsledky...“ • žák dokáže „formulovat a ověřovat argumenty...“ • žák zvládne „vyjadřovat své názory a myšlenky kultivovaným a věcným způsobem, podkládat je argumenty a opačným myšlenkám či protiargumentům čelit věcně a s respektem k druhému...“ • žák je schopen „shrnout, vyložit a interpretovat předložené texty...“ • žák umí zaujmout „odstup od vlastních hledisek, zaujímat různá stanoviska ke svým i cizím zkušenostem a postojům, problematizovat je a kriticky hodnotit s ohledem na jejich pravdivost či vztah k osobním anebo společensky uznávaným hodnotám...“ • žák si je „při svém rozhodování i jednání vědom vlastních hodnot, postojů i důsledků rozhodnutí či jednání pro sebe i ostatní,“ umí „své rozhodnutí anebo jednání odůvodnit a nést za ně odpovědnost“¹¹ • žák si utváří vlastní, opodstatněný názor na dané etické otázky • žák přichází s možným využitím etických teorií v reálném životě

¹⁰ KOLEKTIV AUTORŮ, *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*, Praha: Výzkumný ústav pedagogický 2007, s. 42.

¹¹ PETRA ŠEBEŠOVÁ (ed.), *Proč a jak učit filozofii na středních školách* [e-kniha], Praha: FF UK 2017, s. 24-26.

	<ul style="list-style-type: none"> • žák spolupracuje, otevřeně komunikuje a naslouchá svým vrstevníkům
Téma	Etika a psychologie morálky
Plán výuky	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tramvajové dilema: Vstup do tématu skrze přednášku Michaela Sandela 2. Základní etické teorie: Představení deontologie, konsekvenčialismu a etiky ctností skrze výklad a interpretaci textů o pravdomluvnosti 3. Stadia morálního vývoje: Teorie Lawrence Kohlberga ukázaná skrze různé způsoby odpovídání na příběh Heinzova dilematu 4. Mužská a ženská morálka: Etika péče a zadání domácích úkolů na posílení morální hodnoty 5. Kognitivní disonance a efektivní altruismus: Co nám brání naplňovat naše ideály, a jak můžeme pomáhat efektivněji 6. Kulturní relativismus: Rozdílné hodnoty v rozdílných společnostech 7. Závěrečná hodina: Sdílení zkušeností ze zadaného úkolu a dojmů z celého vyučovacího bloku

1. Tramvajové dilema

Tramvajové dilema je myšlenkový experiment, který poprvé představila v roce 1967 filozofka Philippa Footová (1920-2010).¹² Dilema se pak postupně představovalo v mnoha různých podobách, využívalo se k vysvětlení mnoha různých etických přístupů až z něj s jistou nadsázkou vznikl samostatný obor výzkumu s názvem „trolleyology“ (v češtině doslova tramvajologie). Stojí za zmínku, že tramvajové dilema se dodnes využívá například při vývoji autonomních aut nebo samořízených dronů.¹³

Tramvajové dilema považují za velice vhodný vstup do vyučování etiky, protože hned v úvodu studentům pomůže zvědomit některé jejich morální předporozumění, ukáže jim, že se nemohou tak snadno spolehnout na své vlastní morální intuice, že ani dobrá pravidla nelze uplatnit za všech okolností a že na mnohé situace neexistují jednoduché odpovědi. Dilema má učitelé také posloužit jako odrazový můstek pro vysvětlení etických teorií deontologie, konsekvencialismu a etiky ctností. V ideální situaci by tramvajové dilema mělo ve studentech probudit mnohé otázky a zájem o to vyřešit zde vzniklé morální nesrovnalosti.¹⁴

Pokud však chceme s dilematem vstoupit do výuky, měli bychom znát i jeho slabiny a pedagogická rizika. Hlavním problémem může být například jeho nerealističnost. Dilema počítá, že s jistotou známe výsledky svých rozhodnutí, což je ve skutečném světě zcela nedosažitelná situace. Snaží se nám podsunout myšlenku, že musíme volit pouze ze dvou možností a žádných jiných. Avšak v reálném životě máme téměř vždy na výběr z vícero variant a je správné hledat i další cesty řešení. Dilema také ze hry značně vyřazuje kontext, který je však pro rozhodování nesmírně důležitý.¹⁵ Z pedagogického hlediska hrozí riziko, že pokud budeme na tramvajovém dilematu vysvětlovat morální teorie, představíme je v příliš zjednodušené, až pokřivené, podobě. Tomu se však lze vyhnout tím, když myšlenkový experiment podrobíme výše zmíněné kritice a morální teorie doplníme důkladnějším vysvětlením.¹⁶ Ve výuce můžeme využít hned několik scénářů tramvajového dilematu.

Scénář s názvem „řidič“, bychom mohli představit například takto:

Představte si, že řídíte tramvaj, která se řítí vpřed ohromnou rychlostí a najednou se jí rozbijí brzdy. Vidíte, že na trati přímo před vámi pracuje pět dělníků, kteří jsou plně zabráněni do práce a nevědí, že jim hrozí smrtelné nebezpečí. Nemáte je jak varovat, a srazíte-li je, všichni zemřou. Náhle si však všimnete, že napravo od vás je vedlejší kolej, na kterou můžete přejet. Na ní bohužel také stojí dělník, ale naštěstí jen jeden. Hlavou vám prolétne myšlenka, že byste tramvaj mohli odklonit na druhou kolej a zabít tak jednoho dělníka, ale pět jich ušetřit. Co byste udělali?

¹² PHILIPPA FOOTOVÁ, „The Problem of Abortion and the Doctrine of the Double Effect“, *Oxford Review* 5 (1967): s. 5-15.

¹³ RYAN JENKINS, DAVID ČERNÝ a TOMÁŠ HRÍBEK, *Autonomous Vehicle Ethics*, New York: Oxford University Press 2022.

¹⁴ VAUGHN BRYAN BALZLY, „Trolleyology as First Philosophy“, *Teaching Philosophy* 44 (4/2021): s. 407.

¹⁵ LAURA MARTENAOVÁ, „Thinking Inside the Box“, *Teaching Philosophy* 41 (4/2018): s. 390-391.

¹⁶ MARTENAOVÁ, „Thinking Inside the Box“, s. 402; BALZLY, „Trolleyology as First Philosophy“, s. 424.

Valná většina lidí odpoví, že správné je odbočit a raději zabít jen jednoho člověka, než aby jich muselo zemřít pět.¹⁷ Smrt nevinného člověka je jistě tragédií, avšak smrt pěti nevinných lidí je tragédií daleko větší. Nechat zemřít jednoho, aby přežilo pět, se zdá být správným rozhodnutím.

Avšak vše nemusí být až tak jednoduché, jak by se mohlo na první pohled zdát. Celou věc nesmírně zproblematizovala filozofka Judith Thomsonová (1929-2020), která k původnímu myšlenkovému experimentu přidala další scénář.¹⁸

Scénář nazvaný „tlustý muž na mostě“¹⁹ bychom mohli popsat třeba takto:

Nyní si představte, že už nejste řidičem tramvaje, ale pouhým přihlízejícím na mostě nad tratí. Najednou si všimnete, že se na pět dělníků řítí ohromnou rychlostí neovladatelná tramvaj, která je jistě srazí a všechny zabije. Jste bezradní. Snažíte se dělníky varovat, ale oni vás neslyší a neví, že jim hrozí smrtelné nebezpečí. Nevíte, co máte dělat, až si náhle uvědomíte, že vedle vás stojí velice otlý muž. Dojde vám, že ten muž je tak tlustý, že kdybyste ho strčili dolů z mostu a on spadl na koleje, tramvaj by svým tělem jistě zastavil. On by sice zemřel, ale pět dělníků by přežilo. Vy tam skočit nemůžete, protože vaše hubené tělo by tramvaj nezastavilo. Co byste udělali v tomto případě?

Valná většina lidí odpoví, že v tomto případě rozhodně není v pořádku svrhnout nevinného muže dolů na koleje, aby tak svou smrtí zachránil pět dělníků.²⁰ Avšak proč tomu tak je? Proč se princip, který se nám jevil správný v prvním případě, najednou zdá být špatný? Proč už se nám nezdá správné obětovat jeden život pro záchranu pěti?

Někdo bude argumentovat tím, že tloušťák si nemohl svůj osud zvolit sám a my jsme z něj pouze učinili prostředek pro svůj cíl. Avšak podobně to někdo může vnímat i v prvním případě. Někdo jiný by se třeba snažil ukázat, že v prvním příběhu nebylo záměrem řidiče usmrtit dělníka, kdežto v druhém případě tomu tak již bylo. Kdyby na druhé koleji nikdo nestál, pak by se přejezdem na ní nikomu nic nestalo, kdežto v druhém případě tramvaj nešlo zastavit bez úmrtí tloušťáka. Avšak i v druhém případě šlo muži na mostě především o zastavení tramvaje. Kdyby mohl místo tloušťáka dolů shodit velrybu nebo těžký pytel obilí nebo skočit sám, zřejmě by to udělal. Vysvětlit morální rozdíl mezi těmito dvěma případy, zdá se, není vůbec jednoduché.²¹

Z více než 200 000 osob z celého světa, kterým výzkumníci představovali oba výše popsané příběhy, 89 % souhlasilo s tím, že je morálně naprosto v pořádku sjet na druhou kolej a zabít jednoho dělníka místo pěti. Avšak 89 % respondentů nepokládalo za správné strčit muže z mostu, aby jeho oběť zabránila smrti pěti dělníků. Výzkumníci u svých respondentů rovněž monitorovali mozkovou činnost a zjistili, že u prvního příběhu docházelo ke zvýšené aktivitě té části mozku spojené s abstraktním uvažováním a řešením problémů, u druhého scénáře se

¹⁷ JOSHUA GREENE, *Moral Tribes*, New York: Penguin Press 2013, s. 116.

¹⁸ JUDITH JARVIS THOMSONOVÁ, „The Trolley Problem“, *Yale Law Journal* 94 (1985): s. 1395-1415.

¹⁹ Nevýhodou tohoto scénáře je sice nezamýšlený přesto možný bodyshaming, a proto by bylo možná lepší zvolit variantu „muž na mostě s batohem“. Musíme však předpokládat, že si sami nestihneme batoh nasadit, abychom mohli tramvaj zastavit svým tělem a že batoh sám o sobě by tramvaj nezastavil. Já budu i nadále pracovat s „tlustým mužem“, protože ho využívá i Michael Sandel, z jehož přednášky v hodině vycházím.

²⁰ GREENE, *Moral Tribes*, s. 114.

²¹ MICHAEL SANDEL, *Spravedlnost*, Praha: Karolinum 2015, s. 31.

zvýšila aktivita části mozku spojené s emocemi a sociálním poznáním.²²

Lze říci, že morální dilema zde vzniká na základě soupeření dvou stejně dobrých principů. Jeden říká, že máme zachránit co možná nejvíce lidských životů, avšak druhý zase říká to, že je špatné zabít nevinného člověka, i když by to bylo pro dobrou věc. Ve chvíli, kdy se záchrana několika životů žádá usmrcení nevinného člověka, začneme váhat a nevíme, který z principů má větší morální platnost.²³

Oba scénáře by šlo smířit třeba tím, kdybychom do hry přizvali rozdíl mezi zabitím a ponecháním zemřít. V prvním scénáři se nerozhodují mezi tím, jestli nechám pět lidí zemřít nebo jednoho zabiju, nýbrž jsem jako řidič nucen porušit pravidlo nezabiješ a rozhoduji se jen o tom, kolik obětí mé rozhodnutí bude mít. Jako řidič zabiju buď pět lidí nebo jednomu jednoho člověka, a proto se zdá správné zabočit a zabít jen jednoho. V druhém scénáři jsem však už jen pouhým přihlížejícím a nevolím mezi tím, jestli zabiju pět lidí, nebo jednoho, ale mezi tím, jestli ponechám pět lidí zemřít, anebo jednoho člověka zabiju. V tomto případě se zdá správné, ponechat pět lidí zahynout, než abychom museli jednoho člověka zabít.²⁴ Avšak zde uvedené řešení by v nás nemělo vyvolat mylný dojem, že je už vše rozhodnuté a etikou se není potřeba dále zabývat. Stále se například můžeme ptát, proč by měl být mezi zabitím a ponecháním zemřít zásadní morální rozdíl, když je výsledek vždy tentýž. Přišlo by nám špatné strčit tloušťku, i kdybychom tím zachránili před smrtí 500 lidí?

Konkrétní postup popíšeme zde: 1. vyučovací hodinu zahájíme sledováním přednášky Michaela Sandela,²⁵ kterou budeme v určitých místech zastavovat a rozebírat spolu se studenty. Vždy když je ve videu Sandelem položena otázka, o které nechá v přednáškové místnosti hlasovat, přehrávání zastavíme a necháme první hlasovat své žáky ve třídě. Je ideální nechat je hlásit se zavřenýma očima, aby se vzájemně neovlivňovali, a teprve po hlasování nechat žáky, aby oči otevřeli a rozhlédli se po třídě, jak se rozhodli ostatní. Nebo si místo toho můžeme otázky předpřipravit v aplikaci Mentimeter²⁶, nechat žáky vyjádřit svůj názor tam, a pak jim ukázat výsledky. Po proběhlém hlasování vyvoláme několik zájemců, aby obhájili, proč se rozhodli hlasovat jedním anebo druhým způsobem. Ideálně by měly zaznít argumenty podporující obě varianty rozhodnutí. Hlasujeme-li například o tom, kdo by jako řidič tramvaje raději zabočil a srazil jen jednoho dělníka místo pěti, nabízí se, aby své rozhodnutí obhájili jak studenti, kteří se rozhodli zatočit, tak i ti, kteří se rozhodli nezatočit. Pokud bylo hlasování v celé třídě jednomyslné, měli bychom žáky povzbudit k tomu, aby zkusili vymyslet argumenty podporující opačné stanovisko a vžít se do někoho, kdo by takto volil. Vnímám to jako důležité, protože pak ve studentech posílíme schopnost kritického myšlení, neutrálního hledání argumentů pro a proti a snížíme tím i míru konfirmačního zkreslení. Poprosíme žáky, zdali by zvládli zformulovat nějaké obecné pravidlo, které vyplývá z daného scénáře. Poté video znovu spustíme a shlédneme hlasování a argumenty studentů Michaela Sandela. Můžeme ještě komentovat některé odpovědi, které ve videu zazní, nechat žáky, aby se doptávali na nesrovnalosti a postupně shrnovali dosažené poznatky. Podobným způsobem budeme

²² MICHAEL GAZZANIGA, *Kdo to tedy řídí?*, Praha: Dybbuk 2013, s. 152-153.

²³ SANDEL, *Spravedlnost*, s. 32.

²⁴ JUDITH JARVIS THOMSONOVÁ, „Turning the Trolley“, *Philosophy & Public Affairs* 36 (4/2008): s. 367.

²⁵ „Morální stránka vraždy“ (online), *Sandel.cz*, září 2011, cit. duben 2024, dostupné online:

<https://www.sandel.cz/spravedlnost-epizoda-1/>.

²⁶ Dostupné online: <https://www.mentimeter.com/>.

pokračovat velkou část hodiny. Spolu se studenty budeme sledovat přednášku, zastavovat ji na vhodných místech, hlasovat, obhajovat své volby a sledovat hlasování a argumenty studentů ve videu. Na konci hodiny učiníme shrnutí rozličných morálních pozic a necháme žáky hledat řešení nastalých problémů. Zbude-li čas, můžeme už tramvajové dilema využít k tomu, abychom na něm ilustrovali pozice deontologie, konsekvencialismu a etiky ctností, k nimž určitě dospějeme v další hodině.

Pokud by někdo chtěl téma probírat zevrubněji a věnovat mu více vyučovacích hodin, pak mohu doporučit video, kde zkoušeli tramvajové dilema naživo. V jejich případě šlo konkrétně o scénář „přihlízející u výhybky“. Zajímavostí je, že většina lidí ve videu výhybku nepřehodila a nechala by tak zemřít pět dělníků místo jednoho. Nikomu se naštěstí nic nestalo.²⁷

Pokud by v hodině nezbylo na vše dost času, můžeme studentům zadat dobrovolný domácí úkol, v němž budou mít za úkol znovu napsat, jak by se zachovali v jednotlivých scénářích a proč a zformulovat své řešení tramvajového dilematu.

Téma	1. hodina Tramvajové dilema
Cíl	Výuková jednotka: <ul style="list-style-type: none"> • žák pomocí hlasování vyjadřuje svůj názor na etické dilema • žák si uvědomuje své morální intuice a předporozumění • žák dokáže podat patřičné argumenty na podporu svého stanoviska • žák je schopen svými slovy popsat tramvajové dilema • žák je schopen přijít s vlastním řešením problému a podpořit ho argumenty
Pomůcky	<i>Dataprojektor, promítací plátno, tabule</i>
Průběh hodiny	<ol style="list-style-type: none"> 1. Učitel krátce seznámí žáky s průběhem hodiny. (1 minuta) 2. Učitel žákům promítne začátek videa „Morální stránka vraždy“ a zastaví ho v čase 1:45, když se Michael Sandel zeptá, kdo by jako řidič tramvaje odbočil na druhou kolej, aby zabil jednoho dělníka místo pěti. Nechá své žáky hlasovat se zavřenýma očima nebo přes aplikaci Mentimeter. Po odhalení výsledků hlasování nechá několik zájemců obhájit své rozhodnutí. Když už nikdo nechce nic dalšího dodat, učitel znovu pustí video a sleduje se třídou odpovědi Sandelových studentů. (10 minut) 3. Učitel video opět zastaví v čase 4:12. Dá žákům prostor okomentovat odpovědi Sandelových studentů, doptat se na nesrovnalosti a požádá je, aby si na papír zformulovali obecné etické pravidlo platné pro první scénář tramvajového dilematu. Mohlo by znít například: „Je lépe obětovat jeden lidský život, než aby jich muselo zemřít pět.“ (5 minut) 4. Učitel opět video spustí a zastaví ho v čase 5:40, když se Sandel zeptá, kdo by jako přihlízející strčil tlustého muže na koleje, aby zastavil tramvaj a zachránil tak pět dělníků. Učitel opět nechá první hlasovat své žáky a pár dobrovolníků obhájit své stanovisko podobně jako v kroku číslo 2. Pak video opět spustí, znovu sleduje se svými žáky odpovědi Sandelových studentů a tentokrát přednášku zastaví až v 10:00. Znovu nechá žáky okomentovat odpovědi Sandelových studentů a požádá je o zformulování obecného etického pravidla pro druhý scénář tramvajového dilematu podobně jako v kroku číslo 3. Mohlo by znít třeba: „Nezavraždím jen tak nevinného člověka, i kdybych tím zachránil pět jiných lidí.“ (20 minut)

²⁷ „The Trolley Problem in Real Life“ (online), *YouTube.com*, prosinec 2017, cit. duben 2024, dostupné online: https://www.youtube.com/watch?v=1sl5KJ69qiA&ab_channel=Vsauce.

	<p>5. Učitel žáky požádá, aby si každý sám za sebe napsal na papír dosavadní poznatky, ke kterým jsme dospěli, svými slovy zformuloval hlavní problém tramvajového dilematu a zkusil vymyslet jeho řešení. Po chvíli se žáci mohou radit se sousedy. (5 minut)</p> <p>6. Na úplný závěr hodiny učitel studenty, aby na papír připsali co si z hodiny odnáší nového, a nad čím chtějí ještě přemýšlet. Papíry si od studentů vybere a ještě nechává prostor na případné dotazy. (4 minuty)</p> <p>7. Pokud zbude čas, může už na tramvajové dilema aplikovat etické teorie deontologie, konsekvencialismu a etiky ctností. Naopak pokud není v hodině dost času, může učitel návrhy řešení tramvajového dilematu zadat jako dobrovolný domácí úkol.</p>
Doplňující literatura	MICHAEL SANDEL, <i>Spravedlnost</i> , Praha: Karolinum 2015, s. 30-33.

Zkušenosti po odučení lekce: Hodinu jsem si vyzkoušel 9. dubna 2024 ve třídě Oktáva na dvaceti třech studentech. Vše probíhalo víceméně tak, jak jsem si to naplánoval. Studenti moc hezky reagovali a měli dobré nápady. Díky jejich připomínkám jsem do debaty mohl naprosto nenásilně vložit zmínku o výzkumu z knihy *Kdo to tady řídí?* o různých částech mozku zapojujících se v různých scénářích tramvajového dilematu. Mluvil jsem také o vyzkoušení tramvajového dilematu ve skutečném životě, což studenty velmi pobavilo. V diskusi se rovněž hodilo připomenout, že tramvajové dilema je pouze myšlenkový experiment, a tedy umělý konstrukt, který nemáme šanci v reálném světě zažít, protože nikdy nebudeme s naprostou jistotou vědět, jak by naše rozhodnutí dopadlo. Jeden student sám od sebe přišel s rozdílem mezi zabitím a ponecháním zemřít, avšak tvrdil, že i ve scénáři s řidičem je lepší ponechat pět lidí zemřít než zatočit a jednoho zabít. Vnímá to tak, že v obou situacích jsem jen pasivním elementem, který nenese za osud dělníků žádnou odpovědnost, a pokud bych zatočil nebo strčil muže z mostu, už bych se stal aktivním a za jejich osud odpovědným. Mně osobně přijde morálně správné ve scénáři s řidičem zabočit, protože jako řidič tramvaje jsem aktérem celé situace, za osud dělníků jistou odpovědnost nesu a je lepší zabít jednoho než zabít pět. Další studentka vnímala, že se oba scénáře liší v tom, že v prvním volím mezi zabitím jednoho na úkor pěti (1×5), kdežto v druhém volím mezi zabitím jednoho na úkor zabití nikoho (1×0). Hodina se studentům ve výsledku líbila, ale někomu se nezamlouvalo, že musel formulovat etická pravidla. Jedné dívce zase vadilo, že jsem náhodně nevyvolával, a tak mluvilo jen pár studentů, kteří prý mluví vždycky a na ostatní se nedostane. Nicméně další ocenili, že jsem nikoho nevyvolával proti jeho vůli. Jeden student navrhoval, že by hodina fungovala i bez videa, avšak valná většina třídy video považovala za dobrou pomůcku. I když jsem studenty na konci hodiny požádal, aby každý zkusil napsat řešení tramvajového dilematu a kus papíru s řešením mi odevzdat, dostal jsem na konci hodiny jen dva papíry. Na jednom stálo „vždy vol menší zlo.“ Nevím, jestli mi papíry s řešením nepřinesly, protože bylo zadání moc těžké nebo protože na něj bylo moc málo času. Každopádně bych toto zadání navrhoval žákům dát jako dobrovolný domácí úkol.

2. Základní etické teorie

Tramvajové dilema nám může dobře posloužit jako plátno pro ilustraci některých hlavních etických teorií a jejich hlavních rozdílů. Pomůže nám vysvětlit přístup deontologický, konsekvencialistický a etiky ctností.

Lidské jednání lze zjednodušeně rozložit do tří oblastí: Jednající → samo jednání → důsledky jednání.²⁸ Každý z níže popsaných přístupů považuje za hlavní morální kritérium jednu z těchto oblastí a ostatní považuje za méně podstatné či dokonce irelevantní. Konsekvencialismus hodnotí naše jednání na základě následků, které z něj vycházejí. Deontologie se zaměřuje na hodnocení jednání samotného. A konečně etika ctností poměřuje dané jednání dle charakteru jednajícího. Všechny tři tyto etické teorie si následně lépe popíšeme.²⁹

Deontologický přístup se zaměřuje především na správnost jednání samotného a neřeší tolik, jaké důsledky z něj vyplynou. Hlavním hlediskem mravnosti je jednání dle zásad a povinností bez ohledu na výsledky. Tento etický přístup bývá nejčastěji spojován s osvícenským filozofem Immanuelem Kantem (1724-1804) a jeho knihami *Základy metafyziky mravů* a *Kritika praktického rozumu*.

Kant předpokládá existenci mravního zákona, který je dostupný všem lidem, platí a priori, kategoricky a bezpodmínečně. Dle něj si každý člověk v morálně relevantních situacích uvědomuje, že by se měl chovat eticky, a že má něco udělat.³⁰ Kant považuje za správné jen takové jednání, které je v souladu s kategorickým imperativem, jenž vyplývá z mravního zákona. V *Základech metafyziky mravů* se nachází dvě jeho základní znění. První je formulováno takto: „Jednej jen podle té maximy, u níž můžeš zároveň chtít, aby se stala obecným zákonem.“³¹ Druhé zní: „Jednej tak, abys používal lidství jak ve své osobě, tak i v osobě každého druhého vždy zároveň jako účel a nikdy pouze jako prostředek.“³² Obě znění kategorického imperativu mohou být bohužel pro řadu lidí dosti nesrozumitelné, a proto je pojďme nyní dovysvětlit.

První formulace kategorického imperativu cílí na všeobecnou zobecnitelnost maxim, tedy našich subjektivních pravidel jednání. Máme jednat jen podle těch zásad, u nichž můžeme rozumně požadovat, aby platily obecně pro všechny lidi. Správné je tedy takové jednání, které může učinit kdokoli v obdobné situaci.³³ Ukrást sousedovi auto je nemorální, protože zásada „ukradni cizí majetek, když chceš“ není zobecnitelná, neboť kdyby ji dodržovali všichni lidé, právo na osobní vlastnictví by zcela ztratilo svůj význam. Avšak sama krádež záruku osobního vlastnictví předpokládá, protože zloděj chce, aby mu pak odcizené dále patřilo.

²⁸ JAKUB JIRSA, „Jednej tak, jak by jednal ctnostný člověk“, Jakub Jirsa et al., *Přístupy k etice III.*, Praha: Filosofie 2016, s. 181.

²⁹ JIRSA, „Jednej tak, jak by jednal ctnostný člověk“, s. 181-182.

³⁰ JAKUB SIROVÁTKA, „Bezpodmínečně platný mravní zákon“, Jakub Čapek et al., *Přístupy k etice II.*, Praha: Filosofie 2015, s. 88-89.

³¹ IMMANUEL KANT, *Základy metafyziky mravů*, Praha: Oikoymenth 2014, s. 40.

³² KANT, *Základy metafyziky mravů*, s. 48.

³³ MATEJ CÍBIK, „Kant v současné etice a politické teorii“, Jakub Jirsa et al., *Přístupy k etice III.*, Praha: Filosofie 2016, s. 168.

Pro Kanta je rovněž velmi důležité, že správné jednání musí být vedeno dobrou vůlí. Vždy musím být motivován tím, že mám naplnit svou mravní povinnost a nikoli tím, že z toho budu mít osobní prospěch. Správné věci musím konat, i kdyby se mi to nevyplatilo, a i kdyby se mi vyplatily, mám je činit, protože jsou správné, a ne proto, že se mi vyplatí. To, že budu jednat morálně, vůbec nemusí být spojeno s příjemnými pocity. Člověk se někdy sám musí ke správnému jednání nutit. Kant proto opakuje, že teorie mravnosti není naukou o tom, jak se učinit co nejvíce šťastným, ale o tom, jak se stát blaženosti hodným. Mohu se sice starat o své vlastní štěstí, ale má starost o sebe musí být vždy zasazena do perspektivy morální a tam, kde povinnost koliduje s mým štěstím, má dle Kanta povinnost jednoznačnou přednost.³⁴

Druhá formulace kategorického imperativu nás nabádá k vnímání všech lidí jako účelů o sobě. Každý jednotlivec má svou hodnotu už jen proto, že je člověkem a nikdo nikdy by s ním neměl zacházet jako s pouhým prostředkem pro svůj cíl. „Kantovská úcta a respekt k vnitřní hodnotě jednotlivce tu nabírají formu silné a rozsáhlé koncepce lidských práv. Lidé jsou si rovni, jsou svobodní a mají možnost formovat a řídit svůj život podle sebe. Stát ani nikdo jiný nemůže jednotlivci předepisovat jeho úlohu, a to ani v případě, kdy by tento předpis vedl k většímu společenskému užitku či jeho vlastnímu štěstí.“³⁵

V případě tramvajového dilematu už tedy můžeme počítat s tím, že by Kant tloušťka z mostu nestrčil, protože by tím radikálně zasáhl do jeho práva na život a použil ho pouze jako prostředek pro svůj cíl. Sice si nemůžeme být úplně jisti, ale dá se očekávat, že v roli řidiče by Kant zabočil na druhou kolej, protože je lepší zabít jednoho nevinného než jich zabít pět.

Slabiny deontologického přístupu leží především v jeho podřízení se povinností, zájmu o abstraktní důvody a odhlédnutí od konkrétního života jednotlivých lidí. Lidský život je však daleko pestřejší, než se dá popsat pouze v rámci povinností a důvodů. Jde o formu redukcionismu, který „v konečném důsledku pouze hledá, koho by mohl obvinít a vyčítat mu porušení povinnosti.“³⁶ Navíc pokud jsou některá pravidla vyžadována absolutně, pak mohou generovat nespravedlivé výsledky odporující zdravému rozumu. Připomeňme známý případ citovaný níže v textu, kdy Kant hájí nutnost mluvit pravdu i za cenu toho, že by to někoho mohlo stát život. Dokonce snad i kdyby se mi na půdě schovávala Anna Franková s celou svou rodinou a ptal se na ně člen nacistického přepradového oddílu, bych mu měl podle Kanta pravdivě odpovědět, abych neporušil samotný zdroj práva.³⁷ Většina z nás si bude asi myslet, že se Kant musel někde splést a kategorický imperativ buď špatně použil, anebo to jen ukazuje jeho pošetilost. Nutno podotknout, že Kant sice nepřipouští lhát v žádném případě, ale i přes svou velkou úctu k říkání pravdy připouští možnost dát alespoň zavádějící odpověď.

Konkvencialistický přístup, ke kterému patří například utilitarismus, hledí především na důsledky daného jednání. S utilitarismem jsou tradičně spojena jména dvou filozofů Jeremy Benthama (1748-1832) a Johna Stuarta Milla (1806-1873). Hlavním kritériem správnosti činů je dle nich to, „nakolik přispívají k dobrému stavu věcí nebo ho zachovávají, případně nakolik

³⁴ SIROVÁTKA, „Bezpodmínečně platný mravní zákon“, s. 98.

³⁵ CÍBIK, „Kant v současné etice a politické teorii“, s. 152.

³⁶ CÍBIK, „Kant v současné etice a politické teorii“, s. 171.

³⁷ SANDEL, *Spravedlnost*, s. 143-144.

zmírňují či eliminují stavy špatné.³⁸ Činy jsou dobré, pokud se dá domyslet a předpokládat, že ve výsledku přinesou štěstí nebo sníží utrpení. Utilitarismus se obecně zaměřuje na následky daného jednání, a proto se tolik nezabývá motivacemi skutků, ani ctností nebo neřestí, které naše jednání provázejí, a dokonce ani vnitřní podstatou daného činu.

Velmi důležitým principem utilitaristického uvažování, kromě ohledu na důsledky činu a navýšení blaženosti, je nestrannost. Slast či strast kteréhokoli jedince je za stejných podmínek stejně důležitá jako slast či strast jakéhokoli jiného jedince. Ať jde o prince nebo chudáse, štěstí nebo neštěstí obou má z morálního hlediska vždy stejnou váhu. Nemohu si tedy myslet, že blaho mých dětí je důležitější než blaho kteréhokoli jiného dítěte anebo snad, že mé štěstí má větší hodnotu než štěstí někoho dalšího. Každé jednání se dá ohodnotit na základě toho, kolik slasti ve výsledku přináší a každý by měl volit ten čin, který přinese největší blaho největšímu počtu bytostí.³⁹ Nutno podotknout, že utilitarismus se nezaměřuje pouze na rozumné lidské bytosti, jak je tomu v případě Kantovy praktické filozofie, nýbrž do svých etických kalkulů zahrnují každého, kdo je schopen vnímat slast či strast, tedy všechny cítící bytosti, tedy i mentálně postižené nebo zvířata.

Někteří kritikové utilitarismu mají pocit, že štěstí není dost dobré na to, aby platilo za nejvyšší dobro, ale jeho zastánci jim odpovídají, že často není nic jiného co bychom sobě, svým blízkým nebo všem bytostem přáli více než právě štěstí. I když jim přejeme hodně zdraví, pohody, lásky, bohatství, moci, slávy nebo přízně bohů, přejeme jim to proto, že jim to má přinést pravou blaženost.⁴⁰

Srovnejme nyní pozice utilitarismu a deontologie na příkladu vraha se sekerou. Představme si, že před našimi dveřmi stojí muž se sekerou a hledá dívku, která k nám zrovna zašla na návštěvu. Dobře víme, že pokud mu řekneme, kde dívka je, zabije jí. Kategorický imperativ zakazuje lhát v jakémkoli případě, a to i tehdy, pokud by lež měla zabránit vraždě, protože lhaní je ze své podstaty špatné a rozrušuje společenský řád postavený na důvěře. Kant by tedy trval na tom, že bychom měli muži říci pravdu anebo nějaký zavádějící výrok, který ho zmate, ale nikdy ne lež. Utilitarista však může bez výčitek svědomí sdělit vrahovi, že dívka, kterou hledá, tu není, a překazit mu tak jeho zlovolný čin. Utilitarista staví na přesvědčení, že lhaní a ani nic jiného není špatné samo o sobě a v takto výjimečné situaci je zcela náležité k dosažení většího blaha. Avšak ani podle Milla by se nemělo lhát za normálních okolností, protože by pak pravda ztratila svou váhu.

Tramvajové dilema by utilitarista řešil porovnáváním všech předpokladatelných důsledků daného rozhodnutí a zjišťováním míry výsledného štěstí. Z hlediska utilitarismu se zdá ospravedlnitelné jak zabočit jako řidič, tak i strčit tloušťku z mostu, protože záchrana pěti lidí je zkrátka více než oběť jednoho života. Na druhou stranu musí vzít utilitarismus v potaz i fakt, že strčení tloušťky z mostu by mohlo ve společnosti vyvolat všeobecný strach o svůj život a vzájemnou nedůvěru, což by v konečném důsledku přineslo více škody než užítku.⁴¹

³⁸ JAMES HILL, „Soudný utilitarismus Johna Stuarta Milla“, Jakub Čapek et al., *Přístupy k etice II.*, Praha: Filosofie 2015, s. 180.

³⁹ HILL, „Soudný utilitarismus Johna Stuarta Milla“, s. 183.

⁴⁰ HILL, „Soudný utilitarismus Johna Stuarta Milla“, s. 182.

⁴¹ KRÁL, „Etika“, s. 130.

Problémy utilitarismu lze shrnout do několika bodů. Hledisko největšího blaha pro co největší počet lidí v některých situacích ospravedlňuje brutální jednání porušující práva jednotlivce nebo dokonce celých menšin. Radikálním příkladem je obětování několika málo křesťanů v cirku, protože taková podívaná v konečném důsledku přinese velké blaho velkému množství Římanů.⁴² Bohužel se může stát, že největší počet lidí nalezne své největší dobro ve věcech, které jsou jednoznačně špatné.

Utilitarismus obecně žádnému jednání nepřikládá morální hodnotu o sobě, ale vždy řeší pouze to, jaké bude mít ono jednání dopady. Avšak někteří kritikové utilitarismu poukazují na to, že některé skutky jsou prostě špatné bez ohledu na to, kolik dobra přinesou. Mučení je špatné z principu, protože porušuje lidská práva a protirečí účtě k přirozené důstojnosti osoby. Bylo by zvrhlé mučit dceru teroristy, který nastražil po New Yorku výbušniny, i kdybychom z něj pak dostali informace o tom, kde bomby jsou a zachránili tak statisíce lidí. Utilitarista by se možná i tak snažil dokázat, že na počtech zkrátka záleží, a pokud je v sázce dostatečně velké množství životů, měli bychom překonat své skrupule a vykonat i sebeodpornější činy, třeba i mučení nevinné dívky. Deontologové však tvrdí, že lidská práva a lidská důstojnost vyrůstají na morálním základě, který stojí mimo otázku užitku. Pokud mají pravdu, je utilitaristická filozofie mylná.⁴³

Další námitkou proti utilitarismu je naše neschopnost v reálném životě plně domyslet všechny možné důsledky, které naše jednání přinese. Chtít spočítat všechny možné dopady nás může velmi snadno paralyzovat a znemožnit nám se jakkoli rozhodnout. Je i velkou otázkou, zdali opravdu lze všechny hodnoty převést na jedno společné měřítko užitku.⁴⁴

Utilitarismus by možná považoval za ideál společnost, která se nechá uzavřít v zážitkovém stroji s virtuální realitou, kde budou naplněna všechna její přání a tajné tužby, i když by tak obětovala život ve skutečném světě.

Přístup etiky ctností hodnotí jednání především z hlediska charakteru jednajícího. Dle etiky ctností se nestačí řídit pravidly, která určí správnost daného činu. Správné je totiž to jednání, které by vykonal ctnostný člověk. Etika ctností počítá s tím, že bychom už od raného mládí měli být vychováváni k morálně dobrým charakterovým vlastnostem jako je například spravedlnost, statečnost, uměřenost nebo moudrost. Posilováním takovýchto ctností se jedinec může učit správně se rozhodovat. Tato etická teorie vychází především z antického myslitele Aristotela (384-322 př.n.l.) a jeho knihy *Etika Nikomachova*. Aristoteles mluví o tom, že každý člověk usiluje především o vlastní blaženost, po které touží nejen jako po prostředku, ale touží po ní pro ni samotnou, a pokud jí dosáhne, už nemusí usilovat o nic jiného. „Pokud jsme šťastní, je zbytečné žádat si něco dalšího. Bez štěstí naopak zůstává náš život nezavršený a cosi podstatného mu schází.“⁴⁵ Cestou k blaženosti je dle Aristotela uskutečňování života na základě a ve shodě s dokonalou ctností, které se učíme skrze zvyk a zkušenost. Aby se z kytaristy stal dobrý hráč, nestačí mu mít pouze teoretické znalosti, nýbrž musí vzít svůj nástroj do rukou a začít na něj hrát. Bude-li hrát špatně, bude špatným hráčem, avšak bude-li hrát dobře, může se

⁴² SANDEL, *Spravedlnost*, s. 45.

⁴³ SANDEL, *Spravedlnost*, s. 46-48.

⁴⁴ SAM HARRIS, *The Moral Landscape*, New York: Free Press 2010, s. 67-68.

⁴⁵ ŠTĚPÁN ŠPINKA, „Blaženost smrtelných bytostí“, Štěpán Špinka et al., *Přístupy k etice I.*, Praha: Filosofia 2014, s. 16.

stát dobrým hudebníkem. Stejně tak se nestanu dobrým malířem tak, že si přečtu několik knih o umění. Podobně nestačí člověku, pokud chce žít ctnostně, dobro pouze znát, nýbrž ho musí i konat a vypořádávat se s mnohými překážkami. Vezměme si například strach: zvyká-li si mu člověk podléhat, stává se zbabělcem, avšak učí-li se ho ovládat, stává se člověkem statečným.⁴⁶ Etika ctností není studium spravedlnosti, odvahy nebo lásky, je to spíše úsilí stát se spravedlivým, odvážným a milujícím. Pomocí zušlechťování sebe sama, vzkvétáním a zkušeností se jedinec může stávat stále ctnostnějším, tak že bude schopen se náležitě rozhodovat v různých situacích. Teprve propojení správného usuzování, citění a sklonu jednat určitým způsobem člověku pomáhá přispívat k dobrému životu sebe i celé společnosti. Aristoteles dále ještě tvrdí, že člověku jako bytosti společenské nakonec nemůže jít jen o jeho vlastní blaho, ale také o uskutečnění blaha pro celou obec.⁴⁷

Jedním z rozdílů etiky ctností oproti deontologii je představa, že cílem „lidského života... není mravní jednání založené na rozumově pochopené povinnosti, která se prosazuje navzdory našim přirozeným sklonům, ale dosažení vnitřní jednoty, v níž již rozum natolik přemluvil naši nerozumovou složku, že mu nejen neklade odpor, ale že mu pomáhá v jednotlivých konkrétních situacích vidět příležitost k uskutečnění zdařilého života.“⁴⁸ Aristoteles nehlasá přílišně ustaraný a skrupulózní životní postoj, kdy se ke konání povinnosti musíme hodně přemáhat. Jeho etika je spíš etikou životní bdělosti vůči nabízejícím se příležitostem, kdy soustavná péče o vlastní ctnost může dát životu až překvapivou lehkost.

Oproti utilitarismu Aristoteles nepovažuje subjektivní pocit štěstí za dobro samo o sobě, nýbrž za vedlejší produkt něčeho docela jiného. Osobního pocitu štěstí lze dosáhnout pouze tehdy, když není cílem našeho snažení, ale když k němu přistupujeme takřka mimochodem jako jakési třešniče na dortu dosažení plně zdařilého lidského života. Hlavní je tedy uskutečnění lidské přirozenosti v ctnostném jednání.⁴⁹ Štěstí je tak odměnou těch, kdo ji ani nehledali.

Od deontologie i utilitarismu se pak etika ctností liší tím, že nedává žádná jasná pravidla a jednoduché odpovědi na to, jak by se mělo jednat. Každá situace si vždy žádá své vlastní posouzení, a proto není aplikace přístupu etiky ctností na tramvajové dilema vůbec snadná.

Hlavní námitky proti etice ctností mohou mířit právě proti nedostatečnému kritériu rozhodování v jednotlivých situacích. Je sice hezké, že etika ctností řekne, že bychom se měli například zachovat čestně nebo statečně, ale už nám nepoví, co to přesně znamená. Je však třeba upozornit, že „obdobnému problému čelí i další rodiny etických teorií. Utilitaristé musí vysvětlit, jaké důsledky jsou dobré a proč, případně proč zrovna štěstí... je určující hodnotou. Deontologie musí také poskytnout náležitě odůvodnění, jaká pravidla jsou správná a proč je například zobecnitelnost morálně relevantní.“⁵⁰ Sama etika ctností absenci jednoznačného postupu v rozličných etických situacích nepovažuje za svůj nedostatek, nýbrž za svou hlavní přednost. Život je příliš komplexní, než abychom v něm byli vždy schopni najít jasně zřetelné a morálně čistá řešení. Pokud nějaké jednoduché řešení etického problému nacházíme, pak je to dle etiky ctností věrohodným znamením, že se jedná o řešení příliš zjednodušující, a tedy

⁴⁶ ŠPINKA, „Blaženost smrtelných bytostí“, s. 23.

⁴⁷ ŠPINKA, „Blaženost smrtelných bytostí“, s. 35.

⁴⁸ ŠPINKA, „Blaženost smrtelných bytostí“, s. 37.

⁴⁹ ŠPINKA, „Blaženost smrtelných bytostí“, s. 41.

⁵⁰ JIRSA, „Jednej tak, jak by jednal ctnostný člověk“, s. 201.

nesprávné.

Další slabinou dané etické teorie může být relativnost a subjektivnost ctností napříč různými historickými obdobími, různými kulturami nebo i různými generacemi.

Odhlédnutí od hodnocení činů samotných a jejich důsledků může vést k omlouvání nemorálního jednání, pokud je konáno s dobrým úmyslem nebo ctnostným jedincem.

Konkrétní postup popíšeme zde: 2. vyučovací hodina je zaměřena na výuku základních etických teorií. První se věnuje podrobnému vysvětlení deontologie na příkladu praktické filozofie Immanuela Kanta a několika dalších příkladech. Žáci jsou vyzváni, aby se pokusili deontologii aplikovat na tramvajové dilema. Posléze se přejde k vysvětlení utilitarismu i s jeho aplikací na tramvajové dilema. A to samé se pak udělá i s přístupem etiky ctností. V druhé části hodiny se budeme zabývat otázkou pravdomluvnosti, abychom studentům lépe ukázali rozdíly mezi výše popsanými etickými teoriemi. Žáci dostanou pracovní list obsahující tři úryvky zabývající se přípustností lhaní: jeden bude mluvit z pozice deontologie, druhý z pozice utilitarismu a třetí z pozice etiky ctností. Úkolem žáků bude si vytvořit skupiny po třech, kdy se každý ze skupiny chopí četby jednoho ze tří úryvků. Každý si potichu přečte svůj text, zformuluje si pro sebe jeho hlavní poselství, zapíše si nakolik s daným přístupem souhlasí a proč. Poté, co tak učiní, každý postupně seznámí zbytek skupiny s hlavními myšlenkami své ukázky a tím, k čemu při četbě došel. Skupina se následně domluví na tom, se kterým přístupem nejvíce souhlasí a proč. Tyto úryvky používá ve výuce Matěj Král, od kterého jsem je převzal, ale já jsem je zkrátil a mírně upravil.

První úryvek pochází z textu Immanuela Kanta *O domnělém právu z lásky k lidem lhat:*

„1. Pravdivost ve výpovědích... je povinnost člověka vůči každému, ať už z toho jemu nebo někomu jinému plyne sebevětší újma; a i když (lhaním někomu) nečiním bezprávi... přesto se... dopouštím bezprávi, (protože) způsobuji... že výpovědi nemají žádnou věrohodnost, a tudíž i všechna práva, která se zakládají na smlouvách, odpadají a ztrácejí svoji sílu, a to je bezprávi dopuštěné na lidstvu vůbec. 2. Lež, definovaná jako úmyslně nepravdivé prohlášení vůči jinému člověku, tedy nepotřebuje dovětek, že musí někomu jinému škodit. 3. Neboť ta škodí vždy někomu nebo něčemu jinému, když ne jinému člověku, přece však lidstvu vůbec, a to tím, že činí nepoužitelným zdroj práva. 4. Tato dobromyslná lež se však může stát také náhodou trestnou. 5. Jestliže jsi totiž lži zabránil v činu člověku, který se právě nyní zabýval úmyslem vraždit, jsi za následky, jež by z toho mohly vzejít, v právním ohledu zodpovědný. 6. Zůstal-li jsi však u pravdy, nemůže ti veřejná spravedlnost nic vytýkat, ať už je nepředvídatelný následek, jaký chce. 7. Je přece možné, že když jsi vrahovi na otázku, zda je jím pronásledovaný v domě, poctivě odpověděl ‚ano‘, tento člověk nepozorovaně vyšel ven, a tak by se vrahovi nedostal do rány, ten čin by se tedy ve skutečnosti nestal; jestliže jsi však lhal a řekl, že v domě není, a on také skutečně (aniž bys to věděl) vyšel ven, kde by ho vrah na odchodu potkal a svůj čin na něm spáchal, pak můžeš být právem obžalován jako původce jeho smrti. 8. Pravdivost je povinnost, kterou je třeba považovat za základ všech povinností, jež se mají

zakládat na smlouvě a jejichž zákon se stává rozkolísaným a zbytečným, pokud u nich připustíme sebemenší výjimku.“⁵¹

Druhý úryvek vychází z textu *Utilitarismus* od Johna Stuarta Milla:

„Víme... ,že pěstování lásky k pravdivosti je jednou z nejužitečnějších věcí, a oslabování tohoto cítění jednou z nejškodlivějších věcí. Víme také, že každé odchýlení od pravdy přispívá k oslabení lidské důvěryhodnosti... Všichni moralisté však uznávají, že i toto pravidlo připouští výjimky. Hlavní z nich je, když zamlčení faktu (například informace zločinci nebo špatné zprávy vážně nemocnému) by uchránilo jedince od velkého a nezaslouženého zla, a když zamlčení se může uskutečnit jen lhaním. Ale aby tato výjimka měla co nejmenší vliv na oslabení důvěry v pravdomluvnost, je třeba vymezit její hranice. A je-li princip užitečnosti k něčemu dobrý, musí být dobrý pro vzájemné zvážení těchto konfliktních užitečností a pro určení oblasti, v níž jedno užitečné nebo druhé užitečné převažuje.“⁵²

Třetí úryvek pochází z textu Rosalindy Hursthouseové *Virtue Theory* a asi nejlépe charakterizuje stanovisko etiky ctností k pravdomluvnosti:

„Nelži. ‘ To stále dovoluje ,šetřit pravdou‘ způsobem, který volí někteří lstiví lidé; zatím jsme tedy stanovili standard pro to, co znamená být čestný a upřímný, příliš nízko. Máme tedy doplnit: ,Nešetřete pravdou, vždy ji říkejte‘? Ne, protože nyní jsme zašli příliš daleko a předepsali nikoliv čestnou upřímnost, ale nelitostnou otevřenost... Neexistuje žádný lepší způsob, jak vyjádřit, kdy člověk musí mluvit otevřeně a kdy má zůstat ohleduplně tichý, kdy má sdělit celou pravdu a kdy jen její část, než tím, že řekneme, když by to typicky udělal čestný a upřímný člověk. ‘ Při aplikaci takovýchto pravidel v obtížných případech je ovšem potřebná praktická rozumnost, vědění zrozené z životních zkušeností. Neočekáváme, že ji nalezneme u dospívajících. Zde jsou příklady chyb učiněných v konkrétních případech upřímnými adolescenty: Řekne pravdu buď v tak nevhodné situaci, že osoba, která ji potřebuje znát, ji nebude schopná přijmout, nebo příliš bez obalu, takže bude adresát zbytečně zraněn nebo otráven. (Toto bývala obvyklá chyba mezi lékaři, dokud si lidé neuvědomili, že je třeba je školit, jak sdělovat špatné zprávy správným způsobem, ve správné situaci.)“⁵³

Na konci hodiny vždy jeden zástupce ze skupiny představí, k čemu společně dospěli. Pokud zbude dostatek času, nabízí se aby studenti dospěli k hlavním problémům ale i těm nejsilnějším stránkám jednotlivých etických teorií. Tomuto počínání může být věnována vlastní hodina anebo může být zadán formou dobrovolného domácího úkolu. Napadá mne ještě zadání, kdy by studenti měli za úkol vymyslet svůj vlastní etický systém.

⁵¹ KRÁL, „Etika“, s. 131.

⁵² KRÁL, „Etika“, s. 132.

⁵³ KRÁL, „Etika“, s. 133.

Téma	2. hodina Základní etické teorie
Cíl	Výuková jednotka: <ul style="list-style-type: none"> • žák je schopen svými slovy popsat rozdíly mezi etickými východisky deontologie, utilitarismu a etiky ctností • žák je schopen základní etické teorie aplikovat na tramvajové dilema a otázky pravdomlupnosti • žák je schopen kriticky zhodnotit základní etické teorie • žák je schopen spolužákům vysvětlit hlavní poselství úryvku o etice
Pomůcky	<i>Dataprojektor, promítací plátno, tabule, pracovní list</i>
Průběh hodiny	<ol style="list-style-type: none"> 1. Učitel žákům zjednodušeně představí etickou teorii deontologie, konsekvencialismu a etiky ctností. Požádá žáky, aby se je všechny pokusili aplikovat na tramvajové dilema. (20 minut) 2. Učitel žákům rozdá pracovní list obsahující tři ukázky různých etických přístupů k pravdomlupnosti s otázkami po hlavním poselství textu, míře souhlasu s danou argumentací a krátkém zdůvodnění svého názoru. Žáci budou mít za úkol rozdělit se do skupin po třech, každý si pro sebe přečte jeden z úryvků, odpoví na otázky a seznámí zbytek skupiny s poselstvím textu a svými odpověďmi. Skupina bude mít za úkol se domluvit, který přístup jí nejvíce vyhovuje a proč. Když jsou studenti hotovi, učitel postupně vyvolá tři žáky, kteří shrnou závěry prvního, druhého a třetího textu. Nakonec zástupce z každé skupiny představí své závěry před zbytkem třídy. (20 minut) 3. Nyní se zaměříme na to, aby žáci shrnuli základní slabiny v hodině probíraných etických teorií. Následně společně naopak zdůrazníme ty nejsilnější stránky námi probíraných etických teorií. (5 minut) 4. Jako dobrovolný domácí úkol můžeme žákům zadat, aby vypracovali svůj vlastní etický systém.
Doplňující literatura	MATĚJ KRÁL, „Etika“, <i>Cvičebnice ZSV</i> , Praha: Scio 2021, s. 127-135.

Zkušenosti po odučení lekce: Hodinu jsem si vyzkoušel 11. dubna 2024 ve třídě Oktáva na dvaceti studentech. Nebyl jsem úplně spokojen se svým vysvětlením rozdílů mezi jednotlivými etickými teoriemi a nedokázal jsem dostatečně přesvědčivě aplikovat Kantovu filozofii na tramvajové dilema. Studenti se mi zdráhali svými slovy zformulovat znění kategorického imperativu, ale na otázky, jak aplikovat probírané teorie na tramvajové dilema, reagovali dobře. Překvapilo mě, že pročtení a vzájemné seznámení s texty v pracovním listu studentům zabralo pouze nějakých patnáct minut, i když jsme počítal alespoň s dvaceti. Na závěr hodiny jsem opět rozdál exit tickety, ve kterých mne studenti chválili a v průměru jsem dostal jedničku. Všem se líbili pracovní listy s konkrétními příklady daných etických teorií. Dva studenti by však uvítali, kdyby texty byly jednodušší. Jeden student si také přál, abych teorie důkladněji vysvětlil a zřetelněji je aplikoval na tramvajové dilema. Musím s ním souhlasit, protože jsem se do vysvětlování trochu zamotal a nedokázal jsem dobře použít Kantův princip zobecnitelnosti na tramvajové dilema. Příště by bylo lepší tento princip vynechat anebo ho rovnou podrobit kritice, protože nedává jednoznačné odpovědi na to, jak se správně zachovat.

3. Stadia morálního vývoje

Nyní se již přesuneme k tématu morální psychologie. Zaměříme se na seznámení s teorií stadií morálního vývoje, se kterou přišel Lawrence Kohlberg, abychom studentům ukázali další způsob, s nímž se dá hledět na lidské jednání a morální rozvažování.

Americký psycholog Lawrence Kohlberg (1927-1987) ve své disertační práci z roku 1958 vypracoval teorii stadií morálního vývoje, která velmi ovlivnila tehdejší vývojovou a morální psychologii. Dospěl k ní na základě zkoumání 72 chicagských chlapců ve věku 10, 13 a 16 let a vyhodnocení jejich odpovědí na deset otázek následujících po příběhu Heinzova dilematu, který je spolu s otázkami citován níže.⁵⁴ Identifikoval šest kvalitativně odlišných stadií morálního vývoje lišících se v komplexitě argumentace jednotlivých testovaných subjektů. Svůj výzkum opakoval ještě několikrát a potvrdil korelaci mezi věkem respondenta a jeho morálním stadiem tak, že čím byl testovaný starší, tím pravděpodobnější bylo, že se bude nacházet na vyšším stupni morálního vývoje.

Heinzovo dilema a otázky k němu přiřazené Kohlberg formuluje následovně:

„V Evropě žila smrtelně nemocná žena. Trpěla zvláštním druhem rakoviny. Existoval lék, o němž se lékaři domnívali, že by ji mohl zachránit. Byla to forma radia, kterou jeden lékárník v tom samém městě nedávno objevil. Vyrobit tento lék bylo velmi drahé, ale lékárník si účtoval desetkrát více, než ho stála výroba léku. Zaplatil 200 dolarů za radium a účtoval si 2000 dolarů za malou dávku léku. Manžel nemocné ženy, Heinz, navštívil každého, o kom věděl, že by mu mohl půjčit peníze, ale dal dohromady pouze něco okolo 1000 dolarů, polovinu toho, co stál lék. Heinz sdělil lékárníkovi, že jeho žena umírá, a požádal ho, aby mu lék prodal levněji, anebo mu umožnil zaplatit později. Ale lékárník dopověděl: ‚Ne, já jsem lék objevil a chci na tom vydělat peníze.‘ Tak Heinz, po vyčerpání všech legálních prostředků, propadá zoufalství a uvažuje o vloupání do lékárníkova obchodu, aby pro svoji ženu lék ukradl.“⁵⁵

„1. Má Heinz ukrást lék? Proč ano, nebo proč ne?

2. Pokud Heinz nemiluje svoji ženu, má pro ni lék přesto lék ukrást? Proč ano, nebo proč ne?

3. Předpokládej, že umírající osobou není jeho žena, ale cizí člověk. Má Heinz lék ukrást pro cizí osobu? Proč ano, nebo proč ne?

4. (...) Představme si, že se jedná o nějaké domácí zvíře, které miluje. Měl by Heinz krást, aby zvíře zachránil? Proč ano, nebo proč ne?

5. Je důležité, aby lidé udělali všechno pro záchranu života druhého člověka? Proč ano, proč ne?

6. Krást znamená pro Heinze být v rozporu se zákonem. Je pak jeho čin morálně špatný? Proč ano, nebo proč ne?

⁵⁴ HORST HEIDBRINK, *Psychologie morálního vývoje*, Praha: Portál 1997, s. 72.

⁵⁵ LAWRENCE KOHLBERG, *Philosophy of Moral Development*, San Francisco: Harper & Row 1981, s. 12.

7. *Měli by se lidé pokoušet udělat vše proto, aby se podrobili zákonu? Proč ano, nebo proč ne? Jak by šlo uvedené aplikovat na to, co by měl udělat Heinz?*“⁵⁶

Základní dilema příběhu spočívá v tom, že si Heinz musí vybrat mezi tím, jestli lék ukradne nebo ne. Když lék ukradne, proviní se proti zákonu. Když lék neukradne, dopustí tak smrt své manželky. Buď Heinz tedy poruší zákon anebo vážně ohrozí život své ženy.

Kohlberg svůj výzkum prováděl kvalitativní cestou, kdy on nebo jeho kolegové vedli s testovanými subjekty rozhovor a důkladně se doptávali na jejich zdůvodnění odpovědí na Heinzovo dilema. Záznam z interview byl následně vyhodnocován dalšími spolupracovníky, kteří předešlé rozhovory nevedli, a tedy neznali identitu výzkumných osob, ani jejich věk, rasu nebo pohlaví.⁵⁷ Výzkumníky nezajímaly ani tak věcné obsahy výpovědí, netrápilo je, jestli pokusné osoby odpověděly „ano“, nebo „ne“, ale šlo jim především o argumenty, které uváděly na zdůvodnění svých postojů.⁵⁸ Kohlberg totiž předpokládal, že u každého stadia dochází nejen k nárůstu vědomí morálních norem a hromadění znalostí, ale že každé stadium sebou nese i zcela odlišný způsob morálního rozhodování. Z odpovědí, které od svých respondentů dostal, vypracoval šest stadií morálního vývoje zařazených do tří skupin morální úrovně. Tyto stadia si nyní představíme:

První skupina, označována jako prekonvenční morální úroveň, se skládá ze dvou stadií, kterými jedinec v rámci svého vývoje projde. Na této úrovni se člověk řídí především nařízenými zvnějšku, které sám ještě nemá, a pokud je ještě dítětem, ani nemůže mít internalizovány ve svou vlastní morálku.

1. stadium Kohlberg charakterizuje orientací na poslušnost autoritám. Jedinec čin posuzuje na základě odměny či trestu z jednání vyplývajícího. Pokud za čin hrozí trest, pak ho dotazovaný vyhodnotí jako morálně špatný, pokud za jednání trest nehrozí anebo je naopak ještě odměněno, dotazovaný ho vyhodnotí jako dobrý. Konkrétně v příběhu Heinzova dilematu by děti buď považovaly krádež léku za nepřijatelnou, protože by kvůli ní mohl jít protagonista do vězení, anebo by ji považovaly za správnou, protože jinak by se na něj jeho žena zlobila.⁵⁹

Pro 2. stadium je typické usilování o odměnu a ocenění. V této fázi si již jedinec uvědomuje, že je nutno respektovat i zájmy a potřeby druhých lidí, avšak podobně jako v předešlém stadiu chce jedinec stále především uspokojit zájmy a potřeby své vlastní.⁶⁰ Dítě je tedy sice pak ochotné dělat cosi dobrého pro lidi ve svém okolí, ale pouze za předpokladu, že i oni dělají na oplátku něco dobrého pro něj. Typickou odpovědí na Heinzovo dilema v tomto stadiu může být buď argument, že protagonista má své ženě pomoci, protože ona toho pro něj jistě také mnoho udělala a ještě udělá, anebo že by lék krást neměl, protože jeho žena stejně pravděpodobně zemře, než se Heinz dostane z vězení.

Druhá skupina se označuje jako konvenční úroveň morálky, v jejíž fázi jedinec překračuje čistě egocentrický pohled na svět a začíná více vnímat svou příslušnost k určitým společenským skupinám, jako je rodina, spolužáci nebo kamarádi.

⁵⁶ ANNE COLBYOVÁ a kol., „A Longitudinal Study of Moral Judgment“, *Monographs of the Society for Research in Child Development* 48 (1-2/1983): s. 77.

⁵⁷ COLBYOVÁ a kol., „A Longitudinal Study of Moral Judgment“, s. 18.

⁵⁸ MUCHOVÁ, *Morální výchova v nemorální společnosti*, s. 98.

⁵⁹ RICHARD GROSS, *Psychology*, London: Hodder Education 2015, s. 596.

⁶⁰ HEIDBRINK, *Psychologie morálního vývoje*, s. 76.

3. stadium se vyznačuje lpěním na shodě s ostatními. Jedinec chce žít tak, aby jeho chování odpovídalo přáním a očekáváním jeho nejbližších. Vnímá se skrze perspektivy těchto svých blízkých a je schopen jednat důsledně dle jejich pravidel, a to bez ohledu na jeho osobní prospěch nebo na kvalitu této skupiny. Jednání je hodnoceno především z hlediska hodnot a principů dané skupiny a příliš se nehledí na jeho důsledky. V tomto stadiu jedinci vnímají, že plnou silou máme pomáhat především našim blízkým a ostatním není třeba přikládat žádnou větší pozornost.⁶¹ Příkladem odpovědi v našem dilematu může být buď argumentace, že by měl zachránit svou ženu bez ohledu na následky, protože je to jeho blízká osoba, anebo že by lék krát neměl, protože by tím pošpinil čest svého rodu.

4. stadium charakterizuje orientace na společenský systém a řád. Jedinec se nyní cítí být podřízen už nejen přáním několika skupin, nýbrž se jeho horizont rozšiřuje na celou společnost. Snaží se za každou cenu plnit zákony státu a je jim vydán na milost i nemilost. Nechce je porušovat, protože jinak by podle něj nastal celospolečenský chaos a systém by se rozpadl. Spravedlivé je tedy dodržovat zákony, a to i za předpokladu, že by byly v rozporu s jeho svědomím.⁶² Příkladem odpovědi může být buď, že Heinz nesmí krát, protože brání spravedlnosti do vlastních rukou by mohlo narušit chod celé společnosti, anebo že má lék ukrást, protože jinak by nepotrestání lékárníkova sobectví mohlo ohrozit sociální řád postavený na spolupráci.

Třetí skupina se nazývá postkonvenční morální úrovní a vyznačuje se schopností jedince rozeznat morální hodnoty bez ohledu na vliv autority určité skupiny nebo zákony společnosti. Jedinec stále více vnímá, že nemá on sloužit zákonům, ale že zákony mají sloužit jemu.

V 5. stadiu se jedinec ohlíží na společenskou smlouvu a na individuální práva. Jedinec rozumí tomu, že současně existují relativní hodnoty spojené s určitým společenským nastavením a absolutní hodnoty, které musí být respektovány v každé společnosti bez ohledu na názor většiny, jako je například právo na život nebo svobodu. Zákony jsou tu pro to, aby nám pomáhaly chránit lidská práva, avšak neplní-li tento svůj úkol, pak by měly být demokratickou cestou změněny. Právo by nemělo být následováno vždy a za každou cenu. Příkladem odpovědi na tomto stupni na Heinzovo dilema by mohlo znít buď, že by lék ukrást měl, protože zákon nepočítá se situací, kdy by jeho dodržování stálo lidský život, anebo že by lék krást neměl, protože ani takovéto okolnosti neumožňují, aby jedinec bral zákon do svých rukou.⁶³

6. stadium se vyznačuje orientací na etické principy. Dostanou-li se zákony do konfliktu s absolutními hodnotami, pak je vždy zvolen morální princip. Hlavním kritériem je vlastní svědomí jednotlivce vedené například zlatým pravidlem nebo kategorickým imperativem. Rozhodnutí na racionální úrovni je podpořeno i emocionální odezvou a připraveností správně jednat. Lidský život se stává univerzálním a nezpochybnitelným lidským právem.⁶⁴ Příkladem odpovědi na tomto stupni morálního vývoje by mohl znít buď tak, že by Heinz měl lék ukrást, protože máme jednat v zájmu vyššího principu záchrany lidského života, anebo že by ho krást neměl, protože by tím o lék připravil lidi, kteří ho potřebují stejně jako jeho žena a tím by

⁶¹ MUCHOVÁ, *Morální výchova v nemorální společnosti*, s. 95.

⁶² KOHLBERG, *Philosophy of Moral Development*, s. 18.

⁶³ GROSS, *Psychology*, s. 596-597.

⁶⁴ MUCHOVÁ, *Morální výchova v nemorální společnosti*, s. 96.

znevažil hodnotu života všech zúčastněných.

Ve zkratce se první dva stupně vztahují k poslušnosti nám nadřazeným autoritám a k instrumentálním hodnotám (správné je to, co je odměňováno, a špatné je to, co je trestáno). Další dvě stadia nejvíce řeší konformitu a loajalitu vůči vlastní skupině nebo společnosti (správné je to, co schvaluje má skupina nebo společnost, a špatné je to, co neschvaluje). Poslední dvě stadia se orientují na respekt vůči společenským dohodám a morálním principům (správné je jednat dle zlatého pravidla nebo kategorického imperativu zásad, a špatné je jednat proti nim).

Kohlberg výše představená stadia řadil hierarchicky a předpokládal, že jimi jedinec musí projít v přesně daném a neměnném sledu. Nemůže se dle něj stát například to, že by jeden člověk z druhého stupně přeskočil najednou do stupně čtvrtého. Nejprve se jedinec musí dostat z druhého stadia do třetího, a pak teprve může pokročit do stadia čtvrtého. Nemůže se stát ani to, že by někdo, kdo už se dostal na pátý stupeň, zničehonic spadnul opět do stadia čtvrtého nebo nižšího. To však ještě neznamená, že by všichni lidé museli dosáhnout všech vývojových stupňů. Kohlberg naopak předpokládal, že do šestého stadia orientace na etické principy dospěje maximálně 10 % všech lidí. Šesté stadium Kohlberg navíc na základě kritiky odborné veřejnosti nakonec ze svého schématu vypustil a označil ho za stadium pouze hypotetické.⁶⁵

Problematické body teorie Lawrence Kohlberga, na které upozornili někteří badatelé, uvedeme zde: 1) Nejsou přímé důkazy toho, že by skutečně existovaly jasně ohraničená stadia morálního vývoje, z nichž by vyplývaly jasně kvalitativně odlišitelné způsoby morálního uvažování. Ukazuje se, že jedinci, kteří by na bázi jednoho morálního dilematu byli zařazeni do pátého stadia, by na základě odpovědi v jiném morálním příběhu byli zařazeni do stadií nižších. Dá se to vysvětlit tím, že naše morální uvažování je vysoce ovlivněno i kontextem, v němž je prováděno. Také v tom hraje roli to, že vyhodnocování rozhovorů často podléhá jisté libovůli toho, kdo zrovna odpovědi skóruje.⁶⁶

2) Některé výzkumy naznačily, že uvažování malých dětí o morálce může být daleko sofistikovanější, než ukazuje teorie stadií morálního vývoje. Děti mají často už v útlém věku značné zkušenosti se sdílením jídla a půjčováním si hraček s kamarády, ale mají ještě pramalou nebo v lepším případě vůbec žádnou zkušenost s krádeží nebo s úmrtím blízké osoby. I když mohou mít tedy pouze mlhavou představu o významu lidského života a dostávat se tak na nízké příčky morálních stadií, přesto pokud se úkol týká problému, který je jim bližší, mohou mít vlastně daleko komplexnější a sofistikovanější morální uvažování, než by Kohlberg připouštěl.⁶⁷

3) Morální uvažování se ne vždy pojí i s morálním jednáním. Musíme počítat s tím, že i když někdo ví, co by měl dělat, ještě to neznamená, že to také udělá. Nebo že i když někdo moc dobře ví, že je něco moc špatné udělat, přesto to udělá.

4) Feministická kritika poukazuje na to, že Kohlberg svou teorii postavil pouze na zkoumání 72 chicagských chlapců a žádných dívek, a proto jde o teorii veskrze maskulinní. A dokonce i

⁶⁵ RITA ATKINSONOVÁ, *Psychologie*, Praha: Portál 2003, s. 86.

⁶⁶ PAUL VITZ, „Critiques of Kohlberg’s Model of Moral Development,“ *Revista Española de Pedagogia* 52 (197/1994): s. 17-18.

⁶⁷ GROSS, *Psychology*, s. 597.

když Kohlberg do dalších výzkumů dívky zařadil, Carol Gilliganová ve své knize *Jiný hlas*⁶⁸ tvrdí, že je jeho teorie i nadále předpojatá, protože se v ní chlapci obvykle umísťují na vyšších stupních než dívky. Právě jejím přístupem se budeme zabývat hned v další kapitole.

5) Poslední bod kritiky, který zde zmíníme, ukazuje kulturní zakotvenost teorie stadií morálního vývoje. Všichni její respondenti pocházeli z USA, a proto nelze její závěry jednoduše zobecnit a aplikovat i na jiné kultury.⁶⁹

Konkrétní postup popíšeme zde: 3. hodině se zaměří na seznámení s teorií stadií morálního vývoje, se kterou přišel Lawrence Kohlberg. Na počátku hodiny učitel žákům rozdává pracovní list obsahující text Heinzova dilematu a k němu přiložené otázky citované výše. Žáci dostanou dostatek času na to, aby si příběh pozorně přečetli. Ještě než se žáci pustí do vyplňování svých odpovědí, se učitel přesvědčí, že všichni rozumí dilematickosti předestřené situace a zdůrazní, že je opravdu nutné každou odpověď řádně zdůvodnit. Vyzve je také k tomu, aby nebáli odpovídat upřímně. Studenti v tichosti píšou své odpovědi na přiložené otázky, učitel prochází třídou, pomáhá a vysvětluje případné nesrovnalosti.

Po několika minutách mohou studenti své odpovědi konzultovat se sousedem v lavici. Zhruba po deseti minutách necháme žáky hlasovat se zavřenými očima anebo přes aplikaci Mentimeter, o tom kdo by manželku zachránil a kdo ne. Náhodným losováním necháme několik žáků zdůvodnit své rozhodnutí. Správně by měly zaznít argumenty těch, kteří by ženě pomohli, i těch, kteří nikoli. Následně učitel začne vysvětlovat teorii stadií morálního vývoje, popíše průběh výzkumu, jednotlivé skupiny morální úrovně a samotná stadia morálního vývoje. Učitel uvede několik příkladů, na kterých bude patrné, v čem se odlišuje uvažování na jednotlivých stupních. Pochopení látky pedagog ověří tím, že studenty nechá několik zdůvodnění na pracovním listě přiřadit ke správnému stupni morálního vývoje. Mohlo by jít například o výroky jako: 1) Pokud bychom zakázali potraty, pak se rozpadne celý náš společenský řád. 2) V naší rodině se potrat považuje za nemorální, a proto bych ho nikdy nepodstoupila. 3) Pokud půjdeš na potrat po třetím měsíci těhotenství, spácháš trestný čin. 4) Když půjdeš na potrat, uděláš tím radost svému partnerovi a on tě bude mít ještě víc rád. 1. výrok by patřil do čtvrtého stadia morálního vývoje, 2. výrok patří do třetího stadia, 3. výrok do prvního stadia a 4. do druhého stupně morálního vývoje.

Poté se studenti pokusí dle svých odpovědí na Heinzovo dilema sami sebe zařadit do náležitého stadia. Nakonec studenti dostanou prostor vyjádřit svůj názor na celou teorii a najít její slabá místa a vyjádřit se k nim. V posledních pár minutách učitel studenty požádá, aby mu do aplikace Mentimeter nebo na pracovní list napsali, co si z hodiny odnáší.

Téma	3. hodina Stadia morálního vývoje
Cíl	Výuková jednotka: <ul style="list-style-type: none"> • žák je schopen svými slovy vysvětlit teorii stadií morálního vývoje • žák sám zjistí, ve kterém stadiu se zrovna nachází • žák je schopen teorii podrobit konstruktivní kritice
Pomůcky	<i>Dataprojektor, promítací plátno, tabule, pracovní list</i>

⁶⁸ CAROL GILLIGANOVÁ, *In a Different Voice*, Cambridge: Harvard University Press 2003.

⁶⁹ JONATHAN HAIDT, *Morálka lidské mysli*, Praha: Dybbuk 2013, s. 39 a 134.

Průběh hodiny	<ol style="list-style-type: none"> 1. Učitel krátce seznámí žáky s průběhem hodiny. (1 minuta) 2. Učitel žákům rozdá pracovní list obsahující příběh Heinzova dilematu s přiřazenými otázkami, které mají studenti za úkol písemně zodpovědět. Po nějakém času mohou studenti své odpovědi konzultovat se sousedem nebo i širší skupinou. (15 minut) 3. Následně proběhne hlasování se zavřenýma očima nebo přes aplikaci Mentimeter o tom, kdo by Heinzovu manželku zachránil a kdo ne. Náhodně vyvoláme několik studentů, kteří vysvětlí, proč by manželku zachránili, a pár dalších, kteří vysvětlí, proč by ji nezachránili. (10 minut) 4. Učitel představí teorii stadií morálního vývoje Lawrence Kohlberga a sám uvede několik příkladů, na kterých by mělo být patrné, v čem se uvažování v jednotlivých stadiích odlišuje. Učitel vyzve studenty, aby několik příkladů uvedených v pracovním listu přiřadili ke správnému morálnímu stadiu. Studenti se následně na základě svých odpovědí v dotazníku sami zařadí do příslušného stadia. (10 minut) 5. Studenti dostanou prostor, aby teorii kriticky zhodnotili a odhalili její slabá místa (problém celkové koncepce, předsudek z hlediska kultury, věku, genderu a problém s aplikovatelností). Studenti sami nemusí vymyslet úplně všechno a učitel může některé nevyřešené problematrické body teorie sám doplnit. Na úplný konec učitel poznatky krátce shrne a požádá žáky, aby zapsali přes aplikaci Mentimeter nebo na pracovní listy, co si z hodiny odnáší. (9 minut)
Doplňující literatura	LUDMILA MUCHOVÁ, <i>Morální výchova v nemorální společnosti</i> , Brno: CDK 2015, s. 90-91.

Zkušenosti po odučení lekce: Hodinu jsem si vyzkoušel 28. března 2023 poprvé ve třídě 4. G na dvaceti osmi studentech, podruhé v Oktávě na dvaceti sedmi studentech a potřetí 29. března v Primě na třiceti jedna studentech. Hodiny probíhaly velice dobře a podle plánu. Rozdal jsem pracovní listy, požádal někoho, aby příběh Heinzova dilematu nahlas přečetl a ptal se, v čem dilema tkví. I studenti Primy byli bez problémů schopni dilema popsat. Při vyplňování dotazníků se ukázalo, že i přes mé upozornění někteří žáci své argumenty formulovali velice vágně a následně se s nimi dalo jen stěží pracovat, tak aby je šlo přiřadit k správným stadiím morálního vývoje. Hlasování, obhajování svých názorů i vysvětlování Kohlbergova výzkumu a stadií morálního vývoje probíhalo ve všech třídách velmi dobře a poklidně. Ve třídě Prima žákům trvalo delší dobu vyplnit dotazník, a proto jsme se nedostali ke kritickému zhodnocení celé teorie. V třídě Oktáva se mnou studenti nechtěli tolik mluvit, a proto jsem na závěr hodiny ke svému vysvětlení ještě pustil video, které znovu celou teorii shrnulo a ukázalo na jiných příkladech, než jsem volil já.⁷⁰

⁷⁰ „Kohlberg’s 6 Stages of Moral Development“ (online), *YouTube.com*, listopad 2019, cit. duben 2024, dostupné online: https://www.youtube.com/watch?v=bounwXLkme4&t=24s&ab_channel=Sprouts.

4. Femininní morálka péče

Nyní se budeme věnovat feministické kritice teorie stadií morálních vývoje skrze níž se dostaneme k přemýšlení o hodnotě pečování o druhé.

Harvardská psycholožka a Kohlbergova kolegyně Carol Gilliganová dospěla ve svých výzkumech k závěru, že muži a ženy využívají zcela rozdílné druhy mravního uvažování, a to až do takové míry, že existují dvě různé morálky, mužská morálka spravedlnosti a ženská morálka péče.⁷¹

Už dlouho před i ještě dlouho po výzkumech, které Gilliganová provedla, se objevovaly mnohé publikace, které potvrzovaly značné rozdíly mezi muži a ženami a vysvětlovaly je jako produkt přírody, nikoli výchovy a prostředí. Muži se tak dle nich prý daleko více zaměřují na dosažení úspěchu, abstraktní principy a dodržování pravidel, zatímco ženy daleko více usilují o dobré vztahy, citová pouta a péči. Muži mají daleko větší sklony k dravé soutěživosti, kdežto ženy inklinují spíše k důvěrným sociálním vazbám. Muži daleko více vnímají mravnost jako soubor pravidel napomáhajících fungování řádu. Ženy ve větší míře spatřují v mravnosti typ vztahu, založeného na empatii a soucitu. Mužská morálka je daleko rigidnější oproti ženské, která se daleko více ohlíží na širší kontext. Ženy se tolik neptají po normách, řádu ani přirozenosti, ale spíše po tom, zda dané jednání někomu ubližuje, nebo ne. Muži obecně lépe vytváří různé právní systémy, jsou fascinováni tím, jak věci fungují a dohlížením na to, aby fungovaly. Ženy se zase spíše vztahují k lidem a umějí dobře rozpoznávat lidské pocity. „Obecně lze říci, že ženy se raději zabývají lidmi a muži se raději zabývají věcmi.“⁷²

Gilliganová se domnívá, že právě svým zaměřením na rodinu, blízké vztahy a morálku péče se ženy daleko častěji umísťovaly jen na 3. stupeň morálního vývoje, kdežto muži obecně preferující fungování právního systému na úkor jednotlivce a morálku spravedlnosti se dostávali až na 4. stupeň. A protože Kohlbergova teorie dle Gilliganové upřednostňuje muže, vyjmula třetí a čtvrtý stupeň z jejich hierarchických vztahů a postavila je vedle sebe jako zcela rovnocenné a vzájemně se doplňující stadia.⁷³

Přestože Carol Gilliganová představila veřejnosti femininní morálku péče jako rovnocennou k maskulinní morálce spravedlnosti, byla to především Nel Noddingsová, která ji přenesla do oblasti morální výchovy.⁷⁴ Noddingsová ve svých knihách jasně spojuje veškerý morální život se staráním se o druhé. Ustanovuje péči jako univerzální lidskou hodnotu, bez níž se nelze obejít. Všichni se totiž rodí jako absolutně závislí na péči ostatních. Aby vůbec mohl lidský život existovat, aby byl jedinec vůbec počat, narozen a vychován, aby vůbec přežil, je nezbytně odkázán na starost a péči druhých lidí. Autorka nezapomene hned v úvodu své první knihy *Pečování* (1984) v duchu své předchůdkyně připomenout, že péče žen byla v průběhu dějin často přehlížena a jejich hlasu nebyl dosud dopřán patřičný sluch na úkor toho mužského:

„Někdo by mohl říci, že etika byla většinu času diskutována jazykem otce: pomocí principů, předpokladů a termínů jako je ospravedlnění, férovost a spravedlnost. Matčin hlas byl dosud

⁷¹ GILLIGANOVÁ, *In a Different Voice*, s. 173-174.

⁷² JONATHAN SACKS, *Velké partnerství*, Praha: Triton 2021, s. 58.

⁷³ HEIDBRINK, *Psychologie morálního vývoje*, s. 120.

⁷⁴ ROGER BERGMAN, „Caring for the Ethical Ideal“, *Journal of Moral Education* 33 (2/2004): s. 149.

tichý. Lidská péče a vzpomínky na pečování, které tvoří základ etického jednání, zatím nezískaly pozornost... Jednomu se skoro chce říct, že etika byla zatím vždy vedena Logem, mužským principem, zatímco mnohem přirozenější a možná i silnější přístup by byl skrze Eros, tedy femininní princip.“⁷⁵

Je to právě Noddingsová, která chce, aby morálka péče byla viděna nejen jako jedna z možných cest, ale jako přístup k výuce etiky, který lze předávat univerzálně mužům i ženám. Nesouhlasí s tím, aby se etika vykládala pouze z pozice racionálně-kognitivní, kdy by se žáci pouze nazpaměť učili různé poučky nebo přístupy k etice. Nikdo se nenaučí dobru jen tím, že dobře napíše test z dějin etiky nebo si přečte nějakou dobrou knihu. Pro morální výchovu je zcela nezbytný dialog, modelování a praxe.⁷⁶ Je potřeba o daných etických tématech mluvit, a to ne pouze tak, že učitel něco žákům vykládá, ale že v nich probouzí otázky a snahu na ně najít společné řešení a dobrou odpověď. Vytváří tak prostor pro sdílení pocitů, nápadů, různých perspektiv, zkušeností a světových názorů, které ovlivňují eventuální morální rozhodnutí. Právě v dialogu, prozkoumávání těch největších otázek, které lidské bytosti kdy kladly, lépe poznáváme druhé i sebe sama. Ale jen mluvit často nestačí. Je nezbytné, aby učitel sám svým jednáním ukazoval, co to znamená pečovat např. o své studenty. Ale těžko stačí jen o etice mluvit anebo někoho vidět, jak se stará. Žáci si musí péči i samy v praxi vyzkoušet.

Kritická místa má i tento přístup. Závěry Carol Gilliganové, že morálku lze rozdělit na protikladnou mužskou a ženskou část, se ukázaly být dosti diskutabilní. Kohlberg se její kritikou opakovaně zabýval a popíral strukturní rozdíly mezi ženskou morálkou péče a mužskou morálkou spravedlnosti. Přišlo mu, že se spíše obě vzájemně doplňují. Navíc může být sice pravda, že se chlapci povětšinou zabývají morálními dilematy spíše z hlediska spravedlnosti a dívky z perspektivy péče, avšak obě pohlaví jsou celkem snadno schopna přepnout a vnímat situaci i z opačného úhlu pohledu. Toto pozorování nahrává tomu, že skutečně existuje více morálních hlasů, avšak neznamená to, že by byla etika péče protikladná k etice spravedlnosti, a že by mohla být vztažena pouze na ženy.⁷⁷ Horší je, že Gilliganová pro své tvrzení, že se dívky zastávají častěji na třetím stupni, kdežto chlapci až na čtvrtém, nemá žádné empirické podklady. Debra Nailsová jí kritizuje za to, že materiál z rozhovorů prezentuje jednostranně a selektivně tak, aby zapadal do jejích vlastních hypotéz a vůbec nehledí na skutečná data.⁷⁸

A podobně dopadla téměř každá studie naznačující, že příčina genderových odlišností je biologická spíše nežli kulturní. Jednou z nejvýznamnějších badatelek na poli kulturních rozdílů mezi pohlavími byla antropoložka Margaret Meadová (1901-1978). V knize *Pohlaví a temperament u tří primitivních společností*⁷⁹ (1935) doložila, jak různé kultury ovlivňují obsah mužské a ženské role – tedy to, co je náležitým chováním pro muže, a co zase správným pro ženu. Meadová pozorovala tři kmeny žijící na území Nové Guineje. První kmen role obou pohlaví nijak zvlášť nerozlišuje. Muži i ženy se chovají způsobem, který je v naší společnosti

⁷⁵ NEL NODDINGSOVÁ, *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*, Berkeley and Los Angeles: University of California Press 1984, s. 1.

⁷⁶ BERGMAN, „Caring for the Ethical Ideal“, s. 154.

⁷⁷ GROSS, *Psychology*, s.598.

⁷⁸ HEIDBRINK, *Psychologie morálního vývoje*, s. 125.

⁷⁹ MARGARET MEADOVÁ, *Sex and Temperament in Three Primitive Societies*, London and Henley: Routledge and Kegan Paul 1977.

vnímán spíše za femininní, a kladou tedy důraz na citovost, ohleduplnost a vstřícnost k druhým. Druhý kmen také nečiní žádné výraznější rozdíly mezi rolí obou pohlaví. Muži i ženy jsou však shodně vnímáni způsobem, který je v naší společnosti chápán jako maskulinní, a projevují se například silným nepřátelstvím vůči sousedním kmenům, akceptací projevů násilí, dodržováním přísných pravidel a trestáním za jejich neuposlechnutí. Třetí kmen už výrazně rozlišuje mezi vlastnostmi obou pohlaví, ale oběma přisuzuje opačné charakteristiky, než na které jsme zvyklí v naší západní společnosti. Muži jsou spíše mírní, závislí, povídaví, emočně ladění, tráví čas ručními pracemi, zdobením a obchodem. Ženy jsou oproti tomu energické, rozhodné, samostatné a dominantní, ony zajišťují obživu kmene obděláváním půdy a lovem ryb.⁸⁰ Právě díky těmto pozorováním mohla Meadová napsat:

„Mnoho, ne-li všechny, charakterové vlastnosti, které nazýváme mužskými nebo ženskými, se s pohlavím pojí tak lehce jako oblečení, způsoby a podoba účesu, které společnost v dané době připisuje oběma pohlavím.“⁸¹

Meadová tak přesvědčivě ukazuje, že mnoho rozdílů mezi mužským a ženským pohlavím ve společenské roli, vlastnostech, očekávaném chování, způsobu oblékání nebo účesu nepramení z přirozenosti nebo biologické podmíněnosti, nýbrž jde o společenské konstrukty. Argument, že mezipohlavní rozdíly se nachází v genech, by byl mnohem přesvědčivější, pokud by dané rozdíly objevovaly nezávisle a soustavně v mnoha kulturách a historických obdobích. Avšak rozdíly mezi muži a ženami se ukazují jako velice proměnlivé v čase a prostoru, a proto se zdá pravděpodobnější, že odráží spíše společenské než přírodní faktory.⁸² Desítky let důkladného zkoumání dívek a chlapců potvrzují, že se mezi oběma pohlavími nachází pouze velmi málo psychologických rozdílů a že pozorovatelné rozdíly lze přičíst na vrub spíše kultuře než biologii.⁸³

Gilliganová si dnes už nemyslí, že by perspektiva péče byla k nalezení pouze u žen, a ani Noddingtonová netvrdí, že by péče byla přirozená pro ženy a ne pro muže. Přesto obě stále upozorňují, že v průběhu dějin a napříč různými kulturami existuje setrvalý trend, kdy jsou to právě ženy, které někomu poskytují svou péči, spíše než muži.⁸⁴

Za sebe bych rád dodal, že pečování, starost o druhé, empatii nebo soucit nelze vnímat jako záležitosti v jakémkoli ohledu femininní, ženské nebo mateřské. Některá antropologická pozorování, podobně jako Meadová, potvrzují existenci kmenů, kde se otcové velice pečlivě starají o děti, zapojují se do činností spojených s jejich hygienou, krmí je, tráví s nimi část svého volného času a spí dohromady s nimi. Samo sebou jsou i kmeny, kde se muži o děti skoro nestarají a považuje se to za práci čistě ženskou. Antropologická pozorování v této oblasti by šlo shrnout větou: „Pokud společnost očekává, že se otcové zapojí do péče o děti, dělají to – a dělají to dobře. Pokud jim společnost káže, aby od dětí dali ruce pryč, umí to taky moc dobře.“⁸⁵

Tvrzení, že pečování je práce žen a nepečování je práce mužů, jen zbytečně podtrhuje tradiční genderové role a mnohé předsudky. Ve výsledku to nikomu moc nepomáhá. Leda

⁸⁰ ZDENĚK HELUS, *Sociální psychologie pro pedagogy*, Praha: Grada Publishing 2015, s. 47-48.

⁸¹ MEADOVÁ, *Sex and Temperament in Three Primitive Societies*, s. 280.

⁸² DEBORAH CAMERONOVÁ, *Mýtus o Marsu a Venuši*, Praha: Filosofía 2017, s. 156.

⁸³ ANGELA SAINIOVÁ, *Od přírody podřadné*, Praha: Sociologický ústav AV ČR 2018, s. 23.

⁸⁴ BERGMAN, „Caring for the Ethical Ideal“, s. 151; HEIDBRINK, *Psychologie morálního vývoje*, s. 124.

⁸⁵ SAINIOVÁ, *Od přírody podřadné*, s. 120.

mužům v tom, aby nemuseli měnit špinavé plíny s odvoláním na svou nepečující přirozenost. Domnívám se, že péče je a dokonce i má být záležitostí rovněž maskulinní, mužskou nebo otcovskou. Muži se také starají o druhé lidi, otcové o své syny, učitelé o své studenty, doktoři o své pacienty, šéfové o své zaměstnance, kamarádi o sebe navzájem a tak podobně. Myslet na druhé a pečovat o ně není v žádném ohledu ženské nebo zženštilé, i když jsme si to tak třeba zvykli vnímat.

Konkrétní postup čtvrté hodiny je následující: Učitel na úplný úvod připomene Kohlbergův výzkum a jeho teorii stadií morálního vývoje. Z něj přejde k výkladu o Carol Gilliganové, její feministické kritice Kohlberga a vysvětlí žákům rozdíl mezi mužskou morálkou spravedlnosti a ženskou morálkou péče. Od Gilliganové přejde k Nel Noddingsové, představí její pohled na pečování a nabídne několik aktivit, které autorka považuje za užitečné pro posílení hodnoty péče. Učitel může žákům, ještě položit otázku, kde oni pomáhají anebo kde by si přáli pomáhat. Sám jim může dát příklady ze svého života, kde pomáhal on. Zbude-li čas, bylo by vhodné ještě narušit představu o rozdílné morálce mužů a žen.

V druhé části výukového bloku se žákům zadá dlouhodobý úkol, který budou mít za úkol splnit ve svém volném čase. Ve třídě se spolužáky vymyslí aktivitu, která by u nich posílila některou morální hodnotu (spravedlnost, uměřenost, moudrost, statečnost, odpovědnost, čestnost, laskavost, soucit...), a zavážou se jí do konce bloku splnit.

Požádáme studenty, aby se rozdělili do skupinek po čtyřech a vytvořili si myšlenkovou mapu, kde si vypíšou všechny morální hodnoty, které znají. Mohou volit ty, o kterých jsme explicitně mluvili v celém výukovém bloku, nebo některé další, o kterých v bloku řeč nepadla. Dále si ke každé hodnotě napíšou alespoň jednu aktivitu, která by mohla tuto hodnotu posílit. Noddingsová přímo navrhovala aktivity spojené s pečováním, kdy si přála, aby žáci pomohli někde v nemocnici, domově seniorů, školní jídelně, útulku pro zvířata, botanické zahradě, mladším žákům ve škole nebo kdekoli jinde. Hlavně chtěla, aby se někde aktivně zapojili a stali se dobrovolníky. Pro účel výukového bloku však nebudeme trvat na tom, aby se jednalo o hodnoty spojené s péčí a určitě postačí skutky daleko skromnější, než které by si přála Noddingsová. Pokud by si například někdo přál podpořit svou uměřenost, a má třeba sklony k přejídání, pak by bylo vhodné si alespoň na den odeprít něco dobrého. Kdyby však měl naopak sklony k odříkání si potěšení, pak by pro něj bylo vhodnou kúrou si něco dobrého dopřát. Na podporu čestnosti by někdo mohl zkusit celý den ani jednou nezalhat. Nebo na podporu statečnosti udělat něco, čeho se už dlouho obává. Učitel upozorní studenty na to, aby volili cíle dostatečně konkrétní, dosažitelné, ověřitelné, relevantní a časově omezené. Upozorní je, aby si volili aktivity dostatečně bezpečné. Sám jim dá před začátkem společné práce alespoň dva příklady vhodně naplánované aktivity a dva příklady nevhodně naplánované aktivity. Seznámí je s tím, že si bude přát, aby alespoň jednu z vymyšlených aktivit vyzkoušeli sami na sobě. V průběhu skupinové práce učitel obchází skupinky, poslouchá, co se v nich děje a vysvětluje nesrovnalosti. Na úplný závěr hodiny studenty požádá, aby se každý zavázal k jedné aktivitě a řekl, kterou hodnotu tím chce posílit. Je-li dost času, může to každý sdělit před celou třídou, není-li dost času, učitel je požádá, aby to napsali na kus papíru, který podepíší a odevzdají. Nebo lze i vytvořit elektronický dotazník, do kterého mohou studenti zapisovat své nápady. Na konci tohoto výukového bloku o etice proběhne hodina, kde se budou žáci sdílet se svými zkušenostmi s plněním aktivit. Učitel si sám může zvolit jednu aktivitu, která posílí

některou jeho morální hodnotu a někdy během nebo na konci bloku o ní promluvit.

Téma	4. hodina Feministická morálka péče
Cíl	Výuková jednotka: <ul style="list-style-type: none"> • žák spolupracuje ve skupině • žák si zapisuje různé morální hodnoty • žák vymýšlí aktivity posilující různé morální hodnoty • žák si sám volí aktivitu, kterou posílí některou morální hodnotu
Pomůcky	<i>Dataprojektor, promítací plátno, tabule, čtvrtka A4 nebo A3</i>
Průběh hodiny	<ol style="list-style-type: none"> 1. Učitel krátce připomene teorii stadií morálního vývoje (1 minuta) 2. Učitel započne výklad o rozlišení mužské a ženské morálky dle Carol Gilliganové. Vysvětlí ještě přístup Nel Noddingsové vycházející z knihy <i>Péče</i>. Je-li dost času, navede žáky k tomu, aby si sami všimli slabin této teorie. (10 minut) 3. Učitel žáky poprosí, aby se rozdělili do skupin po čtyřech a vytvořili myšlenkovou mapu, do které zanesou všechny morální hodnoty, které znají. Učitel sám může přidat ty, které mu přijdou důležité, ale od studentů nezazněly. (5 minut) 4. Učitel důkladně vysvětlí dlouhodobý úkol, který budou studenti plnit ve svém volném čase a společně ho ve třídě vyhodnotí až na konci výukového bloku. Studenti zatím společně pracují na tom, aby ke každé hodnotě vymysleli alespoň jednu konkrétní, splnitelnou, časově omezenou a bezpečnou aktivitu, která danou hodnotu u nich posílí. Učitel průběžně sleduje práci v jednotlivých skupinách, radí a diskutuje nápady, které z nich vzešly. (20 minut) 5. Každý student se na konci hodiny buď před celou třídou, na kus papíru, nebo do online formuláře, zaváže ke splnění jedné aktivity, kterou si se spolužáky napsal na myšlenkovou mapu. (10 minut)

Zkušenosti po odučení lekce: Hodinu jsem si vyzkoušel 8. dubna 2024 ve třídě 4.G na devatenácti studentech. S touto hodinou jsem nebyl vůbec spokojen, protože jsem si naplánoval alespoň dvacet minut pracovat na vymýšlení aktivit na posílení morálních hodnot, ale svého původního plánu jsem se vůbec nedržel. První jsem studenty několik minut seznamoval s výzkumem Lawrence Kohlberga, aby měli dostatečný kontext pro pochopení kritiky Carol Gilliganové. Potom jsem dlouho mluvil o rozdílech mezi mužskou a ženskou morálkou, přístupu Nel Noddingsové a ještě jsem do přednášky přidal povídání o antropologických pozorováních Margaret Meadové v třech primitivních společnostech a jejich genderových rozdílnostech. Kvůli tomu všemu bohužel na společnou činnost nezbylo mnoho času. Postup hodiny jsem tedy výše upravil tak, aby aktivitě bylo věnováno více prostoru. O Margaret Meadové není v této hodině vůbec potřeba mluvit a přístup Gilliganové a Noddingsové se dá shrnout velice stručně.

Společnou práci jsem bohužel řádně nevedl a nezdůraznil důležitost dávání si konkrétních, splnitelných, časově omezených cílů, a proto studenti někdy vymýšleli aktivity příliš obecné a nic neříkající. Jedna skupinka žáků navrhovala posílit hodnotu péče tím, že by pomohli studentům ze zahraničí, ale když jsem se ptal, jak by ta pomoc měla vypadat, nevěděli. Další skupina chtěla posílit svou trpělivost při naslouchání starším lidem, ale opět když jsem se

doptával, nevěděli, jak by taková aktivita měla přesně probíhat.

I přes výše zmíněné problémy společná práce studenty bavila. Má hodina dostala opět průměrně hodnocení výborné. Do exit ticketu mi studenti napsali, že by si, stejně jako já, přáli více času na společnou aktivitu. Někteří mi doporučovali, abych nikoho nevyvolával a nenutil mluvit před třídou, když nechce.

Zpětně si uvědomuji, že by se hodina dala koncipovat i tak, že by skupinová práce proběhla hned od začátku lekce a k feministické morálce péče by se přistoupilo až po ní. Mohlo by to být výhodné proto, aby studenti nebyli příliš ovlivněni etikou péče a nevymýšleli především aktivity s ní spojené. Avšak to už záleží čistě na učiteli, zdali chce aktivity více spojené s péčí anebo by radši činnosti spojené s jinými morálními hodnotami. Osobně mi více péče nevadí.

5. Kognitivní disonance a efektivní altruismus

Další kritika výzkumu Lawrence Kohlberga se zaměřovala na podcenění rozdílu mezi morálním uvažováním a morálním jednáním. Asi každý známe situaci, kdy jsme sice věřili, že je některé jednání dobré, ale udělali jsme přesný opak toho, co jsme udělat chtěli. Kritici poukazují na to, že i když bychom si třeba mysleli, že by Heinz měl ukrást lék, aby zachránil svou ženu, protože život je nejvyšší hodnota, ještě to neznamena, že bychom se v podobné situaci tak sami zachovali. Možná, že bychom navzdory svému přesvědčení o nezbytnosti ochrany lidského života, ženu z různých důvodů stejně nechali zemřít. Morální uvažování nemusí vždy vést k morálnímu jednání.

Americký sociální psycholog Leon Festinger (1919-1989) si byl této skutečnosti moc dobře vědom, ale zároveň si všiml, že rozpor mezi vlastním přesvědčením a vlastním konáním v lidech vzbuzuje neklid, který nazval kognitivní disonance. Jeho teorie staví na přesvědčení, že se lidé obecně snaží dosáhnout vnitřní harmonie mezi svými názory, postoji, vědomostmi, hodnotami, chováním a jednáním.⁸⁶ Kdykoli si jedinec uvědomí, že zastává odporující si stanoviska nebo že jeho jednání neodpovídá jeho postojům, pak u něj dochází k vnitřní disonanci, která v něm vytváří nepříjemné napětí. Člověk se pak snaží napětí zbavit snížením disonance a hledáním konsonance dosáhnout vnitřního klidu.

Například vědomí toho, že někdo kouří, je nekonzistentní s vědomím, že kouření škodí zdraví (předpokládáme-li že jedinec chce být zdravý). V tomto případě nejlepší (a rozhodně nejzdravější) řešení, jak snížit disonanci, je přestat kouřit.⁸⁷ Avšak protože je pravděpodobnější, že lidé změní své postoje, než by změnili své jednání, spíše si najdou výmluvy, proč je kouření vlastně v pořádku. Jedna z nich by mohla být, že zapálit si je natolik příjemné, že to za trochu rizika rakoviny stojí. Další kuřák si třeba řekne, že kdyby přestal kouřit, přibral by na váze, což je pro zdraví stejně škodlivé. Někdo jiný si třeba myslí, že šance na vážné poškození jeho zdraví nejsou tak závažné, jak si někteří lidé myslí.⁸⁸ Většinou zazní věty typu: „Na něco přece stejně umřít musíš,“ „Tělo má jít do hrobu zhuntované,“ „Můj dědeček kouřil celý život a dožil se krásných sta let,“ „Ti, kdo kouřili umřeli, a ti kdo nekouřili, umřeli taky.“ Na těchto příkladech se dá celkem hezky ukázat, že lidé jsou velice dovední v tom ospravedlnit před ostatními i sami před sebou jednání, které jim ve výsledku škodí.

Festinger zároveň mluví o tom, že lidé raději změní své názory, postoje a hodnoty, než aby změnili své chování. Proto je nesmírně důležité klást důraz na to, co vlastně děláme. Chceme-li někam jít a někde pomáhat, zapojit se do práce pro seniory, mentálně postižené, bezdomovce, posílat peníze na charitu, sbírat odpadky v krajině, stát se vegetariánem nebo třeba šetřit životní prostředí, pak je zcela nezbytné o tom jen nepřemýšlet, ale začít to také postupně dělat. Budu-li se jenom chtít zapojit nebo něco ve svém životě změnit, ale nikdy to neudělám, hrozí, že si své nicnedělání začnu omlouvat a postupně změním i své postoje. Řeknu si třeba, že nemá smysl sbírat odpadky v lese, protože je tam stejně zase někdo nahází zpátky. Že nemá smysl šetřit vodou, elektřinou, nosit oblečení z druhé ruky, ani omezovat lety letadlem, protože já sám

⁸⁶ LEON FESTINGER, *Theory of Cognitive Dissonance*, Stanford: Stanford University Press 1968, s. 260.

⁸⁷ GROSS, *Psychology*, s. 406.

⁸⁸ FESTINGER, *Theory of Cognitive Dissonance*, s. 2.

stejně nic nezměním, planeta stejně shoří a vesmír stejně zanikne. Nebo že nemá smysl pomáhat bezdomovcům, protože chudí lidé budou existovat prostě vždycky, stejně si za to můžou sami, a ať se každý stará hlavně sám o sebe. Z postoje ochotného pomáhat se tak může pomalu stát postoj velice lhostejný, z mírného altruismu se nicneděláním může stát silný cynismus. Proto chci-li pomoci nějaké charitě, měl bych jim začít posílat alespoň malý obnos peněz, chci-li pomáhat seniorům, měl bych za nimi občas zajít a třeba jim přečíst knihu, chci-li pomáhat životnímu prostředí, měl bych zkusit někde třeba zasadit strom. Chci-li konat něco dobrého, měl bych se prostě sebrat a jít to dělat. Dokud vůbec chci.

K dalšímu tématu souvisejícímu s pomocí se přeneseme pomocí přednášky *The Why and How of Effective Altruism*⁸⁹ australského filozofa a aktivisty Petera Singera (*1946), kterou pronesl v roce 2013 na TedTalks v Kalifornii. Singer v ní hned na začátku ukazuje záznam dvouleté čínské dívky Wang Yue, kterou na ulici srazí dodávka. Holčička leží na zemi v bezvědomí a krvácí. Řidič dodávky z místa ujíždí a dalších několik lidí jen projde kolem, aniž by pomohlo. Když konečně někdo zastaví, zavolá záchranku a nechá dívku odvézt do nemocnice, je bohužel už moc pozdě a Wang Yue umírá.

Singer se svých posluchačů ptá, kolika z nich projela hlavou myšlenka: „Já bych to nikdy neudělal. Zastavil bych a pomohl.“ Přihlásí se téměř všichni přítomní.

Vzápětí Singer ukáže veřejné statistiky charitativní organizace UNICEF, kde se píše, že v roce 2011 zemřelo na s chudobou související nemoci, kterým by bylo možné předejít, 6,9 milionů dětí mladších pěti let. Každý den tak zemřelo neuvěřitelných 19 tisíc dětí. Aby se tomu předešlo, stačilo by, aby každý pravidelně posílal pár desítek dolarů na organizace pomáhající v chudobou postižených lokalitách.

Způsob, kterým Singer svou přednášku vede, nám pomůže přemostit téma kognitivní disonance a přejít k efektivnímu altruismu. Singer schválně ve svých posluchačích vytváří napětí tím, že jim ukazuje rozpor v tom, co si myslí, že by sami udělali, a tím, co ve skutečnosti dělají. Většina z nich by sice pomohla dívce sražené dodávkou, kdyby kolem ní zrovna procházeli, ale pro to, aby pomohli někomu z těch skoro 7 miliónů umírajících dětí, nedělají pravděpodobně vůbec nic. Dle Singera nehraje vzdálenost, národnost nebo rasa dětí žádnou morálně relevantní roli. Důležité je pouze to, abychom každý svým vlastním úsilím ukrojili alespoň kousíček z těch 19 tisíc umírajících. Vyvoláním kognitivní disonance chce Singer v publiku vyvolat změnu chování. Předpokládá, že si všichni lidé přejí pomáhat a vytvářet svým jednáním lepší svět, kde bude více štěstí a méně utrpení. A on si přeje, aby jejich názory, postoje a hodnoty odpovídaly jejich činům. Singer navrhuje, aby každý část svých příjmů začal pravidelně posílat na efektivní charity, které svými aktivitami snižují utrpení a zachraňují lidské životy.⁹⁰ Všem tak nabízí cestu efektivního altruismu.

Efektivní altruismus „je postaven na jednoduchém předpokladu: měli bychom dělat co nejvíce dobra jsme schopni. Dodržování běžných pravidel typu nekrást, nepodvádět, neubližovat nebo nezabíjet nestačí. Alespoň to tedy nestačí od těch, kteří měli to štěstí narodit se do materiálního komfortu, kteří mají ubytování, dostatek jídla a oblečení pro sebe i svou

⁸⁹ „Peter Singer: The Why and How of Effective Altruism“ (online), *YouTube.com*, květen 2013, cit. září 2023, dostupné online: https://www.youtube.com/watch?v=Diuv3XZQXyc&t=140s&ab_channel=TED.

⁹⁰ PETER SINGER, *The Most Good You Can Do*, New Haven: Yale University Press 2015, s. 7.

rodinu a ještě jim mnoho zbývá navíc. Žít alespoň minimálně přijatelný etický život zahrnuje využití části svých zdrojů, aby se svět stal lepším místem. Žít plně eticky zahrnuje dělat co nejvíce dobra jsme schopni.“⁹¹

Život efektivního altruisty spočívá dle Singera ve skromnosti, kdy velkou část svých příjmů, větší část než desetinu, daruje těm nejefektivnějším charitám. Spočívá ve zjišťování toho, které charity jsou ty nejefektivnější. Spočívá v tom si vybrat dobře placené povolání, aby měl co nejvíce prostředků, které bude moc na charity posílat. Spočívá v šíření myšlenek efektivního altruismu. A spočívá i v darování částí svého vlastního těla jako je krev, kostní dřev nebo ledvina, lidem, kteří ji potřebují více.⁹² Zde už by se čtenář mohl Singerových úvah začít celkem značně obávat a ptát se, jestli aby žil opravdu plně morálně, musí se také vzdát veškerého svého majetku a rozdistribuovat veškeré své orgány lidem v nouzi? Singer takhle daleko nezachází. Dar by nebyl efektivní, pokud by škoda pro dárce byla větší než užitek pro darovaného. Avšak Singer má tu zkušenost, že jeho následovníci svůj životní styl rozhodně nevnímají jako askezi nebo jako nesnesitelnou oběť. Naopak tím, že dělají pro druhé co nejvíc dobra jsou schopni, vzkvétají a vnímají svůj život jako smysluplný, naplněný a v konečném důsledku šťastný.⁹³ Efektivní altruisté nejsou podle Singera světci, kteří by obětovali všechno, proto aby spasili svět. Jsou to normální lidé, kteří si nechávají zdroje a čas i na svůj odpočinek a vlastní kratochvíle. Z řady vyčnívají pouze v tom, že si uvědomují limity toho, kolik by toho měli učinit pro sebe nebo svou rodinu a rozhodli se část svého výdělku posílat těm nejpotřebnějším.

Čtenář je však na omylu, pokud si myslí, že Singerovi stačí, aby se lidé snažili pomáhat jen tak nějakým potřebným. Je sice chvályhodné, když někdo pracuje v místním sirotčinci, rozdává chleby bezdomovcům nebo chodí navštěvovat seniory, jenže to není to nejlepší, co by západní člověk mohl (měl) dělat. Singer chce, aby západan pomáhal těm skutečně nejpotřebnějším, protože to přinese největší prospěch za nejmenší cenu. Faktem totiž je, že stejné peníze které člověk hodlá dát na výcvik vodícího psa pro jednoho nevidomého člověka, by mohly v Africe být využity na vyléčení slepoty pěti set lidí.⁹⁴ Okolnost, že upřednostníme rodáka před cizozemci, je sice emocionálně pochopitelná, ale není racionální a vlastně ani morální. „Mé zájmy nebo zájmy určité skupiny nemají větší nebo menší váhu než zájmy všech ostatních. Když koncipuji morální soudy, přijímám stanovisko, podle kterého se mají všechny zájmy posuzovat nestranně.“⁹⁵ Lidé v západním světě zkrátka nemají větší právo na život, zdraví, bezpečí nebo pohodlí než lidé v Africe. Singerův princip rovného zvážení zájmů volá po tom, abychom své peníze posílali raději do rozvojových zemí, kde jsou nejvíce potřeba a maximalizovali tak jejich dopad na zlepšení stavu světa, zmírnění utrpení a zvýšení blaha. Lidé na Západě, kteří vydělávají alespoň 21 tisíc korun měsíčně, mají pořád více finančních prostředků, než vlastní 85 % populace světa.⁹⁶ Lidé žijící ve vyspělých společnostech mají dostatek zdrojů k tomu, abych si plnili své rozmary daleko přesahující míru základních potřeb, zatímco stále větší počet lidí na planetě postrádá prostředky na to, aby si pořídili naprosto

⁹¹ SINGER, *The Most Good You Can Do*, s. vii.

⁹² SINGER, *The Most Good You Can Do*, s. 4.

⁹³ SINGER, *The Most Good You Can Do*, s. 5.

⁹⁴ WILLIAM MacASKILL, *Doing Good Better*, New York: Gotham Books 2015, s. 65.

⁹⁵ MARCUS DÜWELL, „Filosofické předpoklady praktické etiky Petera Singera“, Jakub Jirsa et al., *Přístupy k etice III.*, Praha: Filosofia 2016, s.96.

⁹⁶ MacASKILL, *Doing Good Better*, s. 27. (pře počítáno na měsíční mzdu v České republice)

elementární věci denní potřeby.⁹⁷ Právě z těchto důvodů Singer naléhá, abychom zásadně omezili uspokojování svých vlastních preferencí a začali brát ohled na svou morální povinnost vůči sice nám vzdáleným, ale přesto potřebným lidem.

Musíme si dávat pozor i na to, že nám zcela iracionálně více záleží na jednom identifikovatelném lidském životě, méně na dvou a naše necitelnost roste spolu s počtem trpících. Často jsme bez dobré příčiny zoufalejší z utrpení jednoho konkrétního dítěte nebo dokonce zvířete, ale neteční k řádění války, genocidy nebo hladomoru, což ukazuje naprosté selhání naší morální intuice.⁹⁸ Když parafrázuji Stalinova slova pak platí, že smrt jednotlivce vidíme jako tragédii, smrt milionů je pro nás jen statistika. Avšak ze Singerova utilitaristického hlediska bychom vždy měli myslet spíše na blaho celku než na blaho jednotlivce.

Singerův žák William MacAskill tvrdí, že někdy sami nechceme nic udělat, protože by to byla jenom kapka v moři. Ale co je moře jiného než mnoho kapek? Myslíme si, že něco má smysl činit, jen pokud to dělá dostatečně velké množství lidí, aby vůbec byla vidět nějaká změna. Myslíme si, že žádný jedinec sám za sebe změnu neučiní. „Ale tak jsme došli k paradoxu: sami jedinci nemohou udělat žádnou změnu, nicméně milion jedinců může. Ale činy milionů jsou sumou jednání mnoha jedinců.“⁹⁹ Má smysl, abych já sám zachránil jednoho jediného člověka před vyhladověním, i kdybych tím nevyřešil hladomor, protože jsem tím zachránil alespoň toho jednoho. Inspiruje-li mé jednání další lidi, zachráníme jich daleko víc. Ale i kdyby mé jednání nikoho neinspirovalo, pořád jsem zachránil alespoň toho jednoho.

Slabiny efektivního altruismu jsou následující: Domnívám se, že hlavním nedostatkem Singerova přístupu je zaměření se na projekty s globálním dopadem, ale přehlížení lokálních potřeb. Efektivní altruismus může ve své radikální podobě vést až k tomu, že budeme posílat tisíce dolarů na podporu lidí v zahraničí, protože tam naše peníze pomohou více, ale na potřebné ve vlastním státě nedáme ani korunu. V nejhorším možném případě bychom slepce tady nechali chodit bez vodícího psa, abychom mohli pomoci více lidem stíženým slepotou v Africe.

Singer nás vyzývá k tomu, abychom se pro navýšení všeobecného blaha zříkali i částí vlastního těla. Pokud mohu někomu zachránit život tak, že mu daruji svou ledvinu, měl bych to udělat, protože mé nepatrné snížení kvality života po darování se nedá srovnat s mírou neštěstí, když by potřebný přišel o život. Avšak Singer ignoruje fakt, že se vždy jedná o naše tělo, na které máme právo především my a nikdo jiný. Právo na vlastní tělo by mělo převážet povinnost pomáhat. Darování ledviny není něco, co by po lidech mělo být běžně požadováno, protože jde spíš o hrdinský čin.¹⁰⁰

Ke konkrétnímu postupu: V rámci výuky 5. hodiny o kognitivní disonanci a efektivním altruismu obě témata spojíme, protože se mezi sebou mohou hezky pedagogicky doplňovat. Téma kognitivní disonance se skvěle hodí proto, aby ukázalo, že jednání je většinou silnější než naše postoje a špatné jednání často promění i naše postoje k horšímu. Kognitivní disonance se nejlépe vysvětluje na příkladu silného kuřáka, který však chce zůstat zdravý. Při výuce můžeme studentům položit následující otázky: 1) Jak se podle vás zachová silný kuřák, který

⁹⁷ DÜWELL, „Filosofické předpoklady praktické etiky Petera Singera“, s. 107-108.

⁹⁸ HARRIS, *The Moral Landscape*, s. 69.

⁹⁹ MacASKILL, *Doing Good Better*, s. 89.

¹⁰⁰ JOHN ARTHUR, „Famine Relief and the Ideal Moral Code“, Hugh LaFollete (ed.), *Ethics in Practice*, Oxford: Blackwell Publishers 2002, s. 584.

si uvědomí, že mu kouření silně škodí? 2) Jak by se měl zachovat? 3) Co vy děláte, i když víte, že byste to dělat neměli nebo co neděláte, i když byste to dělat měli? 4) Čím si to omlouváte? Učitel popíše, jak se může kognitivní disonance projevat v etických otázkách. Pokud chci například pomáhat lidem kolem sebe, ale nedělám to a nezačnu s tím, je pravděpodobné, že to časem přestanu považovat za důležité a své nejednání si omluvím tím, že by si vlastně každý měl pomoci sám. Studenti by si tak měli ještě více uvědomit, že pokud chtějí posílit některou ze svých morálních hodnot, pak je praxe a procvičování naprosto nezbytné.

V další části hodiny studentům pustíme přednášku Petera Singera o efektivním altruismu a v čase 3:45 ho zastavíme a zeptáme se studentů, jestli si všimli, kde se ve videu pracuje s kognitivní disonancí. Singer svým posluchačům totiž ukáže, že by sice všichni pomohli malé dívce sražené autem, ale nepomáhají mnoha dětem umírajících na vyřešitelné příčiny spojené s chudobou. Video následně přehrajeme od času 6:45 až do konce a požádáme studenty, aby si zapsali několik bodů, které nejlépe charakterizují efektivní altruismus a hledali silné a slabé stránky tohoto etického přístupu. Po přehrání videa si hlavní charakteristiky efektivního altruismu společně se studenty shrneme a zeptáme se na silné a slabé stránky Singerova přístupu. Zbude-li čas zadáme už povinný domácí úkol, v němž už se studenti budou muset definitivně rozhodnout, kterou morální hodnotu a s ní spojenou aktivitu si zvolí a udělají ji. Můžeme vyžadovat, aby své rozhodnutí vyplnili do některého online formuláře, který studentům pošleme. Do závěrečné hodiny, tak budou mít ještě minimálně týden na splnění aktivity posilující některou morální hodnotu, počítáme-li, že studenti mají vždy dvě hodiny ZSV týdně.

Téma	5. hodina Kognitivní disonance a efektivní altruismus
Cíl	Výuková jednotka: <ul style="list-style-type: none"> • žák umí svými slovy vysvětlit teorii kognitivní disonance a ilustrovat ji na několika příkladech z každodenního života • žák umí svými slovy představit efektivní altruismus a jeho slabiny • žák se zamýšlí nad svými možnostmi pomáhat druhým lidem • žák vyjadřuje svůj názor, otevřeně komunikuje a věcně diskutuje
Pomůcky	<i>Tabule, dataprojektor, promítací plátno</i>
Průběh hodiny	<ol style="list-style-type: none"> 1. Učitel žákům stručně vysvětlí hlavní princip teorie kognitivní disonance, použije několik příkladů ze života a požádá žáky, aby sami přišli s několika příklady z jejich života. (15 minut) 2. Pustíme žákům přednášku Petera Singera o efektivním altruismu. Zastavíme ji v čase 1:20, kdy probíhá hlasování o tom, jestli by diváci pomohli sražené holčice a necháme hlasovat se zavřenýma očima i naše žáky. Po odhalení výsledků hlasování pustíme video dál. Opět ho zastavíme v čase 3:45 a zeptáme se žáků, jak souvisí téma přednášky s kognitivní disonancí. Singer ukazuje napětí mezi tím, že sice chceme pomáhat, ale přitom nepomáháme lidem, kterým bychom pomoci mohli. (5 minut) 3. Požádáme žáky, aby si při sledování videa zapsali několik myšlenek efektivního altruismu a s čím souhlasí a s čím naopak nikoli. Video znovu spustíme, ale až v čase 6:45 a přehrajeme ho až do úplného konce (pokud nezbyvá čas lze video ukončit dříve). Učitel žáky požádá, aby shrnuli základní myšlenky efektivního altruismu. Co studenti sami neřeknou, učitel doplní. Další pozornost se věnuje silným a slabým stránkám Singerova přístupu. (20 minut)

	4. Učitel se žáků zeptá, jak by oni mohli pomáhat, pokud by chtěli, a jakou inspiraci si mohou vzít z efektivního altruismu. (5 minut)
Doplňující literatura	PETER SINGER, <i>The Most Good You Can Do</i> , New Haven: Yale University Press 2015.

Zkušenosti po odučení lekce: Hodinu jsem vyzkoušel 11. dubna 2024 ve třídě 4.G s osmi studenty. Studenti velice dobře reagovali a odpovídali na otázky, které jsem jim kladl. Problém rozdílu mezi našimi postoji a našim jednáním dokázali dobře ilustrovat na příkladu, kdy vědí, že se mají učit, ale vůbec se jim do toho nechce a nakonec se na učení vykašlou. Já jsem uvedl příklad toho, že chci jíst více ovoce a zeleniny, protože je to zdravé, ale často se mi stane, že za celý týden sním sotva jednu mrkev a jablko. Následně jsem žákům pustil video, ve kterém si měli uvědomit spojitost s kognitivní disonancí. Jeden student si ho velice dobře všiml a krásně ho shrnul. Video jsme poté shlédli skoro až do konce. Problém byl, že při přehrávání na YouTube naskakovaly reklamy a Singerovu přednášku několikrát přerušily. Během sledování videa dostali studenti za úkol zapsat si několik myšlenek efektivního altruismu. Všechny jsme je nakonec společně dali dohromady. U slabín studenti zmiňovali, že nechtějí dát svou ledvinu někomu cizímu a raději by si ponechali obě, kdyby jim náhodou jedna onemocněla a selhala. Další studentka upozornila, že najít si práci pouze kvůli penězům by nám asi mnoho štěstí nepřineslo. V exit ticketech mi studenti průměrně udělili známku 1. Přáli by si mít více hodin zaměřených na etiku a jeden student si přál, abych při výkladu používal více příkladů.

6. Kulturní relativismus

Jedna z možných kritik Kohlbergova výzkumu by rovněž mohla mířit k jeho zahledění především na západní kulturu. Kohlberg nezkoumal dostatečné množství lidí z jiných kultur světa, aby bylo možné ukázat, že stadia morálního vývoje jsou skutečně univerzálně lidská. Kohlberg byl přesvědčen, že „ctnosti neexistují ve své mnohosti, existuje pouze jedna ctnost – její jméno je spravedlnost.“¹⁰¹ Byl přesvědčen, že ta není kulturně, ani historicky relativní. Principy spravedlnosti jsou podle něj svoboda, rovnost a respekt vůči osobnosti. Nicméně když do naší práce zapojíme i výzkumy řady antropologů, kteří navštěvovali různé kultury světa už nám bude celkem jasné, že se všichni lidé neřídí pouze jediným pravidlem.

Aby se potvrdila Kohlbergova teorie, vypracoval jeho žák Elliot Turiel (*1938) řadu dalších výzkumů, ve kterých chtěl potvrdit, že se na všechny lidi dá uplatnit pouze jedno morální uvažování. Ptal se dětí například na to, jestli je v pořádku když si chlapec do školy, kde se nosí uniformy, vezme běžné oblečení. Většina dětí odpověděla, že nikoli, ale pokud by mu to učitel dovolil nebo pokud by chodil do školy, kde žádná taková pravidla nejsou, ničemu by to nevadilo. Pak se Turiel ptal, jestli by bylo správné, kdyby holčička ublížila chlapečkovi. Všechny děti odpověděly, že by to bylo jednoznačně špatné, a to i v případě, že by jí to učitel dovolil anebo chodila do školy, kde nejsou žádná pravidla o ubližování druhým stanovena. Turiel z toho usuzuje, že existují pravidla, které jsou pouze společenské konvence, které lze měnit na základě dohody jako je například způsob odívání, stravování nebo dalších aspektů života. Avšak děti dokážou i rozlišit, že pravidla, která zakazují druhým ubližovat, jsou pravidla morální a tedy zcela jasná, neměnná, absolutní, o kterých se prostě nevyjednává.¹⁰²

Turiel vyvrátil Kohlbergův předpoklad, že by děti posuzovaly pravidla pouze z hlediska odměny nebo trestu, a že by přistupovaly ke všem pravidlům stejně. Děti dle Turiela velmi dobře rozumí tomu, že pravidla, která chrání druhé před újmou, jsou čímsi jedinečná a platná v každé situaci, zatímco pravidla ošetřující společenské konvence je možné měnit v různých situacích. „Děti své rozvíjející se morální uvědomění stavějí na neotřesitelné základně tvořené absolutní morální pravdou, že *ubližovat druhému je špatné*. Konkrétní pravidla se mohou kulturu od kultury lišit, ale mezi těmi, jež Turiel zkoumal, se nenašla žádná, kde by děti morální pravidla od konvenčních rozlišit nedokázaly.“¹⁰³

Avšak kdybychom se podívali do zemí mimo západní společnost, zjistili bychom, že tam pravidla, která my vnímáme jako pouhou společenskou konvenci, považují za pravidla morální a neoddiskutovatelná. Zde přiložím tabulku, kterou je vhodné následně použít i ve výuce:

„Činy, jež Indové i Američané shodně označili za špatné:

- Muž si vyšel na procházku a spatřil na ulici spícího psa. Šel k němu a nakopl ho.
- Otec slíbil synovi: ‚Když se ti ta zkouška povede, koupím ti pero.‘ Syn u zkoušky uspěl, otec mu však nic nedal.

Činy, jež Američané prohlásili za špatné, ale Indům se zdály přijatelné:

¹⁰¹ MUCHOVÁ, *Morální výchova v nemorální společnosti*, s. 98.

¹⁰² HAIDT, *Morálka lidské mysli*, s. 33.

¹⁰³ HAIDT, *Morálka lidské mysli*, s. 34.

- Mladá vdaná žena šla bez manželova vědomí sama do kina. Když se vrátila domů, manžel ji varoval: ‚Jestli to uděláš ještě jednou, zbiju tě, až budeš samá modřina.‘ Udělala to znovu a manžel ji zbil. (Posuďte chování manžela.)
- Jeden muž měl ženatého syna a vdanou dceru. Po jeho smrti si syn nárokoval většinu majetku. Dcera nedostala skoro nic. (Posuďte chování syna.)

Činy, jež Indové prohlásili za špatné, ale Američané je posuzovali jako přijatelné:

- V jedné rodině pětadvacetiletý syn oslovuje svého otce křestním jménem.
- Žena uvařila rýži a chtěla se najíst ve společnosti manžela a jeho staršího bratra. A také to udělala. (Posuďte chování ženy.)
- Vdova žijící ve vašem společenství si dvakrát či třikrát týdně dopřeje rybu.
- Po vykonání velké potřeby se žena před vařením nepřevlékla.¹⁰⁴

Z této tabulky je očividné, že sice některé činy Indové i Američané hodnotí stejně, avšak některé činy přijdou Indům nemorální, kdežto Američané je vnímají jako normální a naopak Američanům přijdou některé činy v rozporu s dobrou výchovou, ale Indové jsou právě ony důkazem správné výchovy. Velmi odlišné přístupy různých kultur k tomu, co je ještě správné a co již nikoli, nás celkem jasně vede k závěru, že děti nedospívají k pochopení morálky sami od sebe, jen na základě toho, že by došli k neochvějně jistotě, že škodit druhým je špatné nebo že by chtěli dosáhnout naprosté spravedlnosti. Zdá se, že to, co považujeme za morální, přejímáme ze společnosti, která nás obklopuje, což vyvrací Kohlbergovy i Turielovy závěry.

Rabín Jonathan Sacks projevy rozdílů mezi kulturami vidí už v kognitivní oblasti. Západní člověk má dle něj tendenci vnímat čas jako přímku a uvažovat ve smyslu buď-anebo, dle vzoru aristotelské logiky vyloučeného třetího, Číňané vnímají čas spíše jako kruh a přemýšlí ve smyslu jak-tak, který je typicky vidět v jejich konceptu jing a jang. Občané USA svět daleko více vnímají jako soubor od sebe oddělených věcí a jsou daleko více individualističtí, zatímco občané Číny věci vnímají daleko více z hlediska celku, v kontextu a ve vzájemných vztazích a jsou daleko více kolektivističtí.¹⁰⁵

Richard Nisbett, autor knihy *The Geography of Thought* (Geografie myšlení), vytvořil několik pokusů, na nichž doložil existenci rozdílů mezi vnímáním lidí na Západě a na Východě. Když americkým a japonským studentům ukázal obrázek akvária s rybičkami, v němž však byly vyobrazeny i rostliny, kameny a bublinky, všichni studenti shodně mluvili o rybách, avšak japonské studenty si o 60 % častěji všimli i ostatních objektů v pozadí.¹⁰⁶ V dalším experimentu byly dětem ukázány obrázky krávy, kuřete a trsu trávy, a ony měly určit, které dva obrázky patří k sobě. Děti z USA k sobě tradičně přiřazovaly krávu a kuře, protože jsou to zvířata. Čínské děti volily spíše krávu a trs trávy, protože kráva je tam, kde roste tráva.¹⁰⁷ Ukázalo se rovněž, že americké děti se daleko lépe učí podstatná jména, protože ta slouží ke třídění objektů, kdežto děti z Jižní Asie se lépe učí slovesa, protože ta slouží ke stanovování vztahů.¹⁰⁸ Lidé z USA daleko více uvažují z hlediska práv jednotlivce a mají-li popsat svou osobu, mluví o svém vzdělání, zaměstnání, zálibách nebo charakterových vlastnostech, zatímco Číňané se obecně spíše vnímají jako součást širšího celku a mluví o sobě spíše v kontextu společenských vztahů. Tyto rozdíly mezi kulturami Západu a Východu se dají celkem pěkně ukázat již na slabikářích

¹⁰⁴ HAIDT, *Morálka lidské mysli*, s. 41.

¹⁰⁵ SACKS, *Velké partnerství*, s. 55-57.

¹⁰⁶ RICHARD NISBETT, *The Geography of Thought*, New York: Free Press 2003, s. 90.

¹⁰⁷ NISBETT, *The Geography of Thought*, s. 140.

¹⁰⁸ NISBETT, *The Geography of Thought*, s. 148-149.

pro děti. „Známý americký slabikář začíná větami: ‚Podívej, Dick běží. Podívej, Dick si hraje. Podívej, Dick běhá a hraje si.‘ (...) Ve srovnatelném čínském slabikáři čteme: ‚Starší bratr se stará o mladšího. Starší bratr má rád mladšího bratra. Mladší bratr má rád staršího bratra.‘“¹⁰⁹ Z pohledu některých autorů tak jasně vyplývá, že čím jsme západnější, tím více vidíme svět kolem sebe spíše jako prostor obsazený izolovanými objekty než jako dějiště vztahů, a proto je i chápání vlastního já na Západě daleko nezávislejší a autonomnější než v představách třeba obyvatel východní Asie.

Ve chvíli, kdy se západní a nezápadní lidé liší ve stylu myšlení a vnímání světa, je logické, že se bude lišit i způsob jejich morálního uvažování. Západní společnosti vnímají náš svět jako prostor plný jednotlivců, a tak volají po **individualistické morálce**, která bude chránit tyto jednotlivce, jejich lidská práva a jejich možnost svobodně uspokojovat své potřeby a požadavky. Práva jedince jsou upřednostněny před potřebami větších skupin.

Společnosti existující mimo Západ však pěstují spíše **sociocentrickou morálku**, kde se daleko více dbá na vztahy, souvislosti, skupiny a instituce. Práva skupin a institucí jsou kladeny na první místo, a to mnohdy před potřeby jednotlivce. Jedinec je zde nucen hrát svou předepsanou roli v rámci větších celků jako je rodina, armáda, tým, firma, kmen nebo národ. Oproti individualistické morálce Západu, kde se za hlavní hodnoty považuje svoboda, spravedlnost a ochrana práv jedince, se ve východních společnostech daleko více uplatňují hodnoty povinnosti, oddanosti, respektu, reputace a vlastenectví. „Příslušníkům těchto společností pak lpění Západu na tom, aby i lidé žili podle svých vlastních představ a sledovali své vlastní cíle, připadá sobecké a nebezpečné – z jejich pohledu to nutně vede k oslabení struktury společnost a zkáze institucí i kolektivních entit, na nichž jsou všichni bez výjimky závislí.“¹¹⁰

V Severní Americe, Evropě nebo Austrálii se dovoluje a dokonce podporuje, aby jedinci mezi sebou soutěžili, vyhrávali a získávali výhody na úkor ostatních. Obyvatelé Západu se velmi často snaží maximalizovat svůj zisk a neberou přitom ohled na pocity těch, kteří zůstali poraženi. Děti misionářů, které vyrůstaly na Nové Guineji, a pak se přestěhovaly zpátky do Spojených států, se často musí vyrovnávat „se sobeckými individualistickými způsoby Západu, kdy v sobě musí potlačovat důraz na spolupráci a sdílení, kterému se naučily mezi novoguinejskými dětmi. Popisují, jak se cítí trapně, když mají hrát soutěživé hry a snažit se vyhrát, nebo když se snaží být ve škole lepší než ostatní, nebo když mají získat výhodu nebo využít příležitosti, kterou jejich kamarád nemá.“¹¹¹ Společnosti globálního Východu jsou tedy daleko více zaměřeny na prospěch větších skupin oproti potřebám jedince.

Existuje však ještě jedna morálka a to **morálka teocentrická** založená na hodnotách posvátnosti a čistoty bránícím se proti znesvěcení, hříchu nebo poskvrnění. Tento druh morálky staví na přesvědčení, že člověk není pouze chytřejší opice, ale především obraz Boží. Do jeho těla byla vložena nesmrtelná duše, kterou je třeba kultivovat a udržovat nedotčenou od světských rozkoší. Tělo je chrám a ne hřiště, se kterým je možno nakládat lehkovážně jen tak dle vlastních představ. V rámci této morálky „pak osobní svoboda sekulárních obyvatel Západu

¹⁰⁹ SACKS, *Velké partnerství*, s. 56.

¹¹⁰ HAIDT, *Morálka lidské mysli*, s. 136.

¹¹¹ JARED DIAMOND, *Svět, který skončil včera*, Brno: Jan Melvil Publishing 2014, s. 93.

vpadá jako prostopášnost, požitkářství a oslava nízkých lidských pudů.“¹¹² Je zajímavé, že koncept „čistého“ a „nečistého“ je natolik univerzální, že skutečně každá kultura rozlišuje to, co považuje za nezávadné, od toho, co vnímá jako špinavé, škodlivé nebo odporné. Nicméně každá kultura má dost jiný náhled na to, co vlastně do těchto dvou škatulek patří. Naše společnost se nejčastěji vyhýbá kontaktu se věcmi, které by lidem nějak mohly přinést újmu na zdraví, jako je zkažené jídlo, moč, fekálie, nemocní lidé nebo mršiny. Kdežto jiné kultury mohou za nečisté považovat i pro nás neškodné věci, jako je pobývání s menstruuující ženou v jedné domácnosti, stříhání nehtů nebo jedení stejnou rukou, kterou si člověk utírá zadek, i kdyby si ji rádně umyl mýdlem. Nám se zase zvedá žaludek z toho, když Inuité bez problémů použijí na vaření mísu, do které se právě vymočilo dítě bez toho, aby ji opláchli.¹¹³

S konceptem tří různých morálek přišel americký sociální psycholog Jonathan Haidt (*1963). Mnoha různými výzkumy vyvrátil Turielovu myšlenku, že lidé každé jednání hodnotí pouze z hlediska újmy nebo férovosti. Existují činy, které jsou vnímány jako nemorální, i když nikomu neublíží, ani nejsou ničím nespravedlivé. Souložit s mrtvým kuřetem nebo vyčistit záchod národní vlajkou nikomu neuškodí, ani to není nespravedlivé, přesto mnoho jedinců takové skutky označí za zcela nemorální.¹¹⁴ Haidt tedy kromě ohledu na újmu, férovost a svobodu, které jsou dle něj velice silné na Západě, přidává ještě ohled na loajalitu, poslušnost autoritě a posvátnost, které jsou dominantní v kulturách mimo Západ.¹¹⁵

Připusťme však, že se jedná o pouhé zjednodušení, které nám má pomoci uvidět určité vzorce. To, že se dle Haidta v západních společnostech vyskytuje především individualistická morálka, ještě vůbec neznamena, že by se tam zbylé dvě morálky nenacházely. I na Západě se samozřejmě můžeme setkat kromě hodnot spravedlnosti, svobody a ochrany práv jednotlivce i s ohledem na povinnost, poslušnost, oddanost, respekt a posvátnost.

Slabiny kulturního relativismu tkví například v tom, že jen stěží můžeme přebírat hodnoty jakékoli kultury a myslet si, že všechny jejich zásady jsou stejně dobré jako ty naše. Přístup Jonathana Haidta je pro některé západní intelektuály nepřijatelný v tom, že ženskou obřízku vnímá jen jako něco ošklivého, nikoli jako něco morálně špatného.¹¹⁶

Jedním z kritiků kulturního relativismu je například Samuel Harris, který si nemyslí, že jsou všechna morální hlediska stejně dobrá a vycházejí pouze z jiných morálních intuic. Harris je přesvědčen, že existuje morálně správné jednání, a že se dá určit z hlediska jeho dopadu na lidské blaho a vzkvétání.¹¹⁷

Konkrétní postup: Následující hodina věnující se otázce kulturního relativismu se dá uchopit velice různě. Abychom ukázali některé rozdílné přístupy v rámci jiných kultur, můžeme vybrat praxi, která nám přijde velmi chvályhodná a následováníhodná. Mohli bychom zvolit například praxi existující na Nové Guineji, kde se děti učí spolupracovat a dělit se pomocí jedné hry s banány a je jim proti srsti spolu soutěžit a bojovat o vítězství.¹¹⁸ Na druhou stranu bychom

¹¹² HAIDT, *Morálka lidské mysli*, s. 137.

¹¹³ MARTIN RYCHLÍK, *Dějiny lidí*, Praha: Academia 2022, s. 134 a 540.

¹¹⁴ JONATHAN HAIDT, „The Emotional Dog and Its Rational Tail,“ *Psychological Review* 108 (4/2001): s. 817.

¹¹⁵ HAIDT, *Morálka lidské mysli*, s. 194-195 a 230.

¹¹⁶ JOHN GIBBS, *Moral Development and Reality*, New York: Oxford University Press 2014, s. 37.

¹¹⁷ HARRIS, *The Moral Landscape*, s. 87.

¹¹⁸ Diamond, *Svět, který skončil včera*, s. 92.

z jiných kultur mohli vybrat i praktiky, která jsou pro nás naprosto nepřijatelné a strašlivé a učinit je tématem k diskusi, jako je například zabíjení novorozenců některými brazilskými indiánskými kmeny, kanibalismus, rituální upalování vdov nebo ženská obřízka. Oba přístupy mají svá úskalí. Ten první by mohl ve studentech implikovat, že ostatní kultury jsou lepší než ta naše, a vést k naivnímu, neinformovanému a nekritickému obdivu třeba k domorodým společnostem nebo východním náboženstvím. Ten druhý by zase mohl neprávem evokovat domněnku, že naše kultura je ta správná a přirozená a v ostatních společnostech žijí jen necivilizovaní, nevzdělaní, špinaví barbaři. Myslím si, že lepší by bylo oba přístupy kombinovat a ukazovat, že jiné kultury přinášejí pohledy a aktivity, ze kterých se můžeme něčemu přiučit, ale na druhou stranu jsou i nositelkami mnoha pohledů a aktivit, které bychom v naší společnosti asi nechtěli. Studenti by si tohoto napětí měli být vědomi.

Lekci koncipujeme tak, abychom žákům věrně představili individualistickou, sociocentrickou a teocentrickou morálku. První je vhodné zahájit hodinu vysvětlením pojmu kulturní relativismus. Následně učitel nechá, aby každý student postupně ohodnotil sedm činů výše citovaných v tabulce na škále od 1 do 5, kdy 1 označuje velmi správné jednání, 2 správné, 3 neutrální, 4 špatné a 5 velmi špatné jednání. Činy může mít učitel připravené na pracovním listu anebo je promítat v prezentaci a studentům je nahlas číst, s tím, že žáci si své hodnocení píšou na papír. Poté co si studenti dopsali svá hodnocení, začneme na tabuli psát ke každému jednotlivému činu výsledné hodnocení celé třídy. Prvním činem bylo nakopnutí psa. Učitel se zeptá, kdo jednání ohodnotil 1 nebo 2 jako správné, kdo 3 jako neutrální, a kdo 4 nebo 5 jako špatné. Žáci se hlásí a učitel zapisuje průměrné skóre ke každému ze sedmi činů. U některých z činů se učitel může zeptat, proč mu studenti dali takové hodnocení. Po zapsání výsledků hlasování třídy na tabuli, učitel promítne výše citovanou tabulku, kde ukáže, jak různě hodnotily sedm činů Američané a Indové. Celá tato aktivita má posloužit k tomu, aby nám ukázala rozdíl v morálním hodnocení mezi námi a typickými Indy a poukázat tak na rozdílná pojetí morálky v různých kulturách.

Dalším krokem bude představit Jonathana Haidta, jeho knihu *Morálka lidské mysli* a jeho výzkum zabývající se rozdílnými hodnotami lidí na Západě a Východě. Zde je dobré přijít s konceptem tří morálek: individualistické, sociocentrické a teocentrické. Je vhodné zdůraznit, že lidé na Západě preferují hodnoty péče a férovosti, kdežto lidé na východě daleko více preferují hodnoty loajality, autority a posvátnosti.

Další část hodiny má poukázat na kognitivní rozdíly mezi vnímáním lidí na Západě a Východě, které se pak následně propisují do jejich pojetí dobrého a špatného. Promítáme žákům obrázek akvária z knihy *The Geography of Thought*, po zhruba dvaceti vteřinách dáme obrázek pryč a necháme je, aby si zapsali, co na něm viděli. Naši studenti by si měli všimnout především ryb a v daleko menší míře všeho ostatního, abychom mohli věrně představit výzkum, kde si japonští studenti na obrázku o 60 % více všimají i rostlin, bublinek a kamenů. Následně promítáme obrázky anebo napíšeme na tabuli slova „kráva“, „kuře“ a „tráva“ a požádáme žáky, aby spojili dva obrázky nebo dvě slova, která k sobě patří. Naši žáci by měli volit slova nebo obrázek krávy a kuřete, protože jsou to zvířata, aby učitel mohl říct, že čínské děti daleko častěji volili spojení krávy a trsu trávy, protože kráva je tam, kde je tráva. Učitel dále může studenty seznámit s mezikulturními rozdíly v jazyce, kdy se lidé ze Západu údajně lépe učí podstatná jména a lidé z Východu se lépe učí slovesa. Je tomu tak prý proto, že naše kultura

svět vnímá daleko víc jako od sebe oddělené objekty a i lidé jsou vnímáni spíše jako samostatné jednotky, kdežto východní kultura uvažuje daleko více ve vztazích a vnímá jednotlivce vždy jako součást vyššího celku.

Nyní už můžeme přejít k vysvětlení rozdílů mezi individualistickou, sociocentrickou a teocentrickou morálkou. Dáme studentům prostor se doptat na nesrovnalosti a poprosíme je, aby čtyři výroky přiřadili ke správnému typu morálky a své zařazení zdůvodnili. Mohou to být výroky jako: 1) Sex před svatbou je hřích. 2) Když není tatínek doma, musíš poslouchat svého staršího bratra! 3) Když vyhraju poctivě v soutěži, pak se přece nemusím s nikým dělit. 4) Je odporne vařit jídlo levou (nečistou) rukou. První a čtvrtý výrok patří do teocentrické morálky, druhý vychází z morálky sociocentrické a třetí patří k morálce individualistické.

Poslední část hodiny můžeme věnovat problematice nošení hidžábu ve škole, kde není povoleno nosit pokrývku hlavy. Představíme příběh dívky, která si přála ve společnosti nosit muslimský šátek, ale škola jí to nepovolila. Dívka poté dala školu k soudu. Studenti se následně rozdělí do skupin po čtyřech a dva ze skupiny vymyslí argumenty na podporu dívky a zbylí dva přijdou s argumenty na podporu školy. Následně má celá skupina dojít k závěru, jak by rozhodli v roli soudce. V posledních minutách učitel shrne základní informace o individualistické, sociocentrické a teocentrické morálce.

Tuto hodinu ponecháme bez dobrovolného úkolu, protože studenti budou mít dost práce s tím splnit aktivitu, kterou si vymysleli na posílení své morální hodnoty.

Téma	6. hodina Kulturní relativismus
Cíl	Výuková jednotka: <ul style="list-style-type: none"> • žák si uvědomuje rozdíly mezi individualistickými, sociocentrickými a teocentrickými kulturami • žák poznává rozdíly mezi různými kulturami a přemýšlí o nich • žák hledá způsoby, jak integrovat lidi z jiných kultur do naší společnosti
Pomůcky	<i>Tabule, dataprojektor, promítací plátno</i>
Průběh hodiny	<ol style="list-style-type: none"> 1. Učitel žákům promítne několik krátkých příběhů z výše ocitované tabulky a poprosí žáky, aby si každý za sebe na kus papíru zhodnotil, nakolik jsou jednotlivá jednání morálně přijatelná nebo naopak nepřijatelná. Po odhalení výsledků hlasování se učitel chvíli baví se studenty o tom, proč hlasovali tak, jak hlasovali. (15 minuta) 2. Učitel žákům ukáže, jak na otázky odpovídal typický Američan a jak na otázky odpovídal typický Ind. Odhalení rozdílů mezi názory obyvatel USA a Indie pedagogovi poslouží jako podklad pro vysvětlení individualistické, sociocentrické a teocentrické morálky v kroku č. 4. (5 minut) 3. Učitel žákům představí Jonathana Haidta a jeho knihu <i>Morálka lidské mysli</i>. Vysvětlí, v čem přispěl morální psychologii a představí jeho teorii sociální intuice. (5 minut) 4. Nyní žákům vysvětlíme rozdíl mezi individualistickou, sociocentrickou a teocentrickou morálkou. Abychom ověřili, že je pochopili, necháme je zařadit několik výroků do správného typu morálky. (10 minut) 5. Učitel žáky požádá, aby se rozdělili do skupin po čtyřech a představí jim případ muslimské dívky, která chce ve škole nosit hidžáb, avšak není jí to dovoleno, protože nošení pokrývky hlavy je při výuce zakázáno. Dva studenti ze skupiny budou hledat argumenty na podporu muslimské dívky,

	druzí dva budou obhajovat školu. Nakonec se má skupina rozhodnout, jak by se zachovala v roli soudce. (10 minut)
Doplňující literatura	JONATHAN HAIDT, <i>Morálka lidské mysli</i> , Praha: Dybbuk 2013.

Zkušenosti po odučení lekce: Hodinu jsem si vyzkoušel 8. dubna 2024 na předmětu seminář ze společenských věd pro spojení tříd 3.G a Septima na osmnácti studentech. Hodina probíhala poměrně dobře a svižně, avšak i přesto jsem závěrečnou aktivitu musel zkrátit, protože už nezbýval čas. Studenti reagovali velice dobře, hlasovali tak, jak jsem si představoval, a byli překvapeni, když se dozvěděli, jak by některá jednání hodnotil typický Ind. Bohužel experiment s akváriem, ani s krávou, kuřetem a trávou mi nevyšel. Studenti svými odpověďmi nepotvrdili teorii, že si lidé ze Západu tolik nevíšimají rostlin, kamení, vody a bublinek v pozadí. Všimli si jich až moc dobře. Experiment by možná vyšel, pokud bychom obrázek akvária nechali na prezentaci jen tak v pozadí a příliš na něj neupozorňovali. U pokusu s krávou, kuřetem a trávou by naši studenti dle výzkumů měli spíše dávat dohromady krávu a kuře, protože jsou to obojí zvířata, kdežto čínské děti dávají častěji dohromady krávu a travu, protože kráva je tam, kde je tráva. Bohužel pro můj pedagogický záměr studenti v hodině spojili slova kráva a tráva, protože se obě slova rýmují. V příští lekci by se tomuto spojení dalo vyhnout tím, že místo slova „tráva“ použijeme například slovo „jetel“, „sláma“, „seno“ nebo „trava“ (trava). Na poslední aktivitu už bohužel kvůli vyplňování exit ticketů nezbylo mnoho času a už nešlo udělat práci ve skupinách. Nechal jsem alespoň dva dobrovolníky, aby před třídou řekli jeden argument hájící práva dívka a jeden argument hájící právo školy. Dívku by hájili s ohledem na svobodu vyznání, školu by hájili pomocí ohledu na povinnost dodržování školního řádu. V exit ticket mi studenti udělili průměrné hodnocení 1, avšak někteří by si přáli více aktivit a lepší rozvržení času hodiny.

7. Závěrečná hodina

Závěrečná hodinu bude mít podobu reflexe a společného sdílení dlouhodobého domácího úkolu, který byl studentům zadán na čtvrté hodině vyučovacího bloku o etice. Na začátek hodiny učitel připomene, v čem vlastní úkol spočíval a požádá studenty, aby si na kus papíru napsali, jaké zkušenosti měli s plněním úkolu a co jim přineslo. Učitel pro příklad sdělí studentům, jak úkol splnil on. Při zapisování mohou komunikovat se sousedem v lavici. Poté učitel žáky požádá, aby každý ze své lavice nebo před tabulí řekl, kterou morální hodnotu si přál posílit, a kterou aktivitu splnil, aby toho dosáhl. Každý by měl také říct, proč si zvolil zrovna tuto aktivitu, jak mu to šlo a jaký z toho měl pocit, co mu to přineslo, co by třeba příště udělal jinak. Po sdílení zkušeností všech žáků přejdeme ke krátkému slohovému cvičení, kdy si bude mít každý za úkol napsat, co si z celého výukového bloku o etice odnáší. Na papír by si také měli napsat, k čemu mají ještě nějaké otázky a co dalšího by se chtěli k tématu dozvědět. Na úplný závěr studenti sdílí s ostatními, co si napsali.

Na konci hodiny by bylo vhodné studenty požádat o zhodnocení celého bloku a zeptat se jich, co jim přišlo nejzajímavější a mělo by se s tím ve výuce pokračovat, co jim zajímavé nepřišlo a mělo by se s tím přestat a co by třeba do výuky přidali a mělo by se s tím začít.

Téma	7. hodina Závěrečná hodina
Cíl	Výuková jednotka: <ul style="list-style-type: none">• žák sdílí své zkušenosti z plnění domácího úkolu před třídou a diskutuje o nich se sousedem v lavici• žák si zapisuje, co si z celého bloku odnáší• žák si uvědomuje hodnoty, které při svém jednání uplatnil• žák ví o důsledcích své aktivity pro sebe i ostatní, umí své jednání odůvodnit a nést za ně odpovědnost
Průběh hodiny	<ol style="list-style-type: none">1. Učitel žáky seznámí s průběhem hodiny. Každý žák si nejprve napíše na kus papíru, kterou morální hodnotu si vybral, jakou vymyslel aktivitu na její posílení a proč. Napíše si, jak mu to šlo, jaký z toho měl pocit, co mu to přineslo a co by příště třeba udělal jinak. Učitel se studentům svěří se svými zkušenostmi s plněním tohoto úkolu. Studenti u toho mohou spolupracovat se sousedem v lavici. (10 minut)2. Každý student řekne před třídou své zkušenosti s plněním domácího úkolu. (20 minut)3. Po společném sdílení, studenty požádáme, aby napsali krátké slohové cvičení, kde zachytí, co si z celého bloku odnášejí. Co jim přišlo nejdůležitější, nejzajímavější, k čemu mají ještě nějaké otázky. (10 minut)4. V poslední části hodiny studenty požádáme, aby sdíleli, co si napsali. (5 minut)

Závěr

Ve své diplomové práci jsem popsal sedm lekcí zaměřených na výuky etiky a morální psychologie. Pedagogům občanského a společenskovedního základu jsem tak nabídl několik postupů, jak využít přístup problémově orientované výuky filozofie, aby své žáky získali pro řešení složitých etických otázek. Studentům jsem zas nabídl možnost zaobírat se něčím, co se jich bytostně dotýká, lépe poznat jejich morální předporozumění, poznat nové etické pohledy a udělat si svůj vlastní opodstatněný názor na některé etické otázky. Procvičili si svou schopnost spolupracovat ve skupinách, otevřeně komunikovat, akceptovat odlišná stanoviska, řádně argumentovat, řešit problémy a v neposlední řadě měl každý možnost poznané etické zásady aplikovat, tím že by splnil činnost, která by u něj posílila některou morální hodnotu.

Mým hlavním cílem bylo, aby se ze studentů po absolvování tohoto bloku stali alespoň o něco lepší lidé, jak po stránce intelektuální, dovedností, tak morální. Bylo to možná až moc velké sousto, ale tak, jak jsem blok připravil, snad mohu s klidným srdcem a trochou nadsázky říci, že studenti měli možnost poznat i konat dobré. Mám naději, že se budou nyní více zamýšlet nad některými aspekty svého jednání, budou daleko více zaměřeni na pomoc druhým lidem a budou se chtít stávat ctnostnými lidmi. Doufám, že můj blok alespoň částečně přispěje k tomu, že z nich vyrostou pokorní absolventi prestižních škol, skromní bankéři, laskaví policisté, vělí učitelé, pravdomluvní novináři, spravedliví politici, kardiologové se srdcem nebo soudci, kteří na posledním soudu dobře dopadnou.

Seznam literatury

- ARTHUR, John, „Famine Relief and the Ideal Moral Code“, Hugh LaFollete (ed.), *Ethics in Practice*, Oxford: Blackwell Publishers 2002, s. 582-590.
- ATKINSONOVÁ, Rita, *Psychologie*, Praha: Portál 2003.
- BALTZLY, Vaughn Bryan, „Trolleyology as First Philosophy“, *Teaching Philosophy* 44 (4/2021): s. 407-448.
- BERGMAN, Roger, „Caring for the Ethical Ideal“, *Journal of Moral Education* 33 (2/2004): s. 149-162.
- CAMERONOVÁ, Deborah, *Mýtus o Marsu a Venuši*, Praha: Filosofia 2017.
- CÍBIK, Matej, „Kant v současné etice a politické teorii“, Jakub Jirsa et al., *Přístupy k etice III.*, Praha: Filosofia 2016, s. 149-178.
- COLBYOVÁ, Anne a kol., „A Longitudinal Study of Moral Judgment“, *Monographs of the Society for Research in Child Development* 48 (1-2/1983): s. 1-124.
- DIAMOND, Jared, *Svět, který skončil včera*, Brno: Jan Melvil Publishing 2014.
- DÜWELL, Marcus, „Filosofické předpoklady praktické etiky Petera Singera“, Jakub Jirsa et al., *Přístupy k etice III.*, Praha: Filosofia 2016, s. 81-113.
- FESTINGER, Leon, *Theory of Cognitive Dissonance*, Stanford: Stanford University Press 1968.
- FOOTOVÁ, Philippa, „The Problem of Abortion and the Doctrine of the Double Effect“, *Oxford Review* 5 (1967): s. 5-15.
- GAZZANIGA, Michael, *Kdo to tady řídí?*, Praha: Dybbuk 2013.
- GIBBS, John, *Moral Development and Reality*, New York: Oxford University Press 2014.
- GILLIGANOVÁ, Carol, *In a Different Voice*, Cambridge: Harvard University Press 2003.
- GREENE, Joshua, *Moral Tribes*, New York: Penguin Press 2013.
- GROSS, Richard, *Psychology*, London: Hodder Education 2015.
- HÁBL, Jan, *Aby člověk neupadal v nečlověka*, Červený Kostelec: Pavel Mervart 2015.
- HÁBL, Jan, *Na charakteru záleží*, Červený Kostelec: Pavel Mervart 2020.
- HADJADJ, Fabrice, *Když je všechno na cestě ke zkáze*, Brno: CDK 2019.
- HAIDT, Jonathan, *Morálka lidské mysli*, Praha: Dybbuk 2013.
- HAIDT, Jonathan, „The Emotional Dog and Its Rational Tail“, *Psychological Review* 108 (4/2001): s. 814-834.
- HARRIS, Sam, *The Moral Landscape*, New York: Free Press 2010.

- HEIDBRINK, Horst, *Psychologie morálního vývoje*, Praha: Portál 1997.
- HELUS, Zdeněk, *Sociální psychologie pro pedagogy*, Praha: Grada Publishing 2015.
- HILL, James, „Soudný utilitarismus Johna Stuarta Milla“, Jakub Čapek et al., *Přístupy k etice II.*, Praha: Filosofia 2015, s. 177-200.
- JENKINS, Ryan, David ČERNÝ a Tomáš HRÍBEK, *Autonomous Vehicle Ethics*, New York: Oxford University Press 2022.
- JIRSA, Jakub, „Jednej tak, jak by jednal ctnostný člověk“, Jakub Jirsa et al., *Přístupy k etice III.*, Praha: Filosofia 2016, s. 179-218.
- KANT, Immanuel, *Základy metafyziky mravů*, Praha: Oikoymenh 2014.
- KOHLBERG, Lawrence, *Philosophy of Moral Development*, San Francisco: Harper & Row 1981.
- KOLEKTIV AUTORŮ, *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*, Praha: Výzkumný ústav pedagogický 2007.
- KRÁL, Matěj, „Etika“, *Cvičebnice ZSV*, Praha: Scio 2021, s. 127-135.
- MacASKILL, William, *Doing Good Better*, New York: Gotham Books 2015.
- MARTENAOVÁ, Laura, „Thinking Inside the Box“, *Teaching Philosophy* 41 (4/2018): s. 381-406.
- MEADOVÁ, Margaret, *Sex and Temperament in Three Primitive Societies*, London and Henley: Tourledge and Kegan Paul 1977.
- MUCHOVÁ, Ludmila, *Cíle a cesty k hlubšímu lidství*, České Budějovice: Petrinum 2016.
- MUCHOVÁ, Ludmila, *Morální výchova v nemorální společnosti*, Brno: CDK 2015.
- NISBETT, Richard, *The Geography of Thought*, New York: Free Press 2003.
- NODDINGSOVÁ, Nel, *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*, Berkeley and Los Angeles: University of California Press 1984.
- RYCHLÍK, Martin, *Dějiny lidí*, Praha: Academia 2022.
- SACKS, Jonathan, *Velké partnerství*, Praha: Triton 2021.
- SAINIOVÁ, Angela, *Od přírody podřadné*, Praha: Sociologický ústav AV ČR 2018.
- SINGER, Peter, *The Most Good You Can Do*, New Haven: Yale University Press 2015.
- SIROVÁTKA, Jakub, „Bezpodmínečně platný mravní zákon“, Jakub Čapek et al., *Přístupy k etice II.*, Praha: Filosofia 2015, s. 77-110.
- SISTERMANN, Rolf, „Smysl života“, Petra Šebešová (ed.), *Proč a jak učit filosofii na středních školách* [e-kniha], Praha: FF UK 2017, s. 100-104.
- ŠEBEŠOVÁ, Petra (ed.), *Proč a jak učit filosofii na středních školách* [e-kniha], Praha: FF UK 2017.

ŠPINKA, Štěpán, „Blaženost smrtelných bytostí“, Štěpán Špinka et al., *Přístupy k etice I.*, Praha: Filosofia 2014, s. 11-46.

TIEDEMANN, Markus, „Problémově zaměřená didaktika filosofie“, Petra Šebešová (ed.), *Proč a jak učit filosofii na středních školách* [e-kniha], Praha: FF UK 2017, s. 87-99.

THOMSONOVÁ, Judith Jarvis, „The Trolley Problem“, *Yale Law Journal* 94 (1985): s. 1395-1415.

THOMSONOVÁ, Judith Jarvis, „Turning the Trolley“, *Philosophy & Public Affairs* 36 (4/2008): s. 359-374.

VITZ, Paul, „Critiques of Kohlberg’s Model of Moral Development“, *Revista Española de Pedagogía* 52 (197/1994): s. 5-35.

Online:

„Kohlberg’s 6 Stages of Moral Development“ (online), *YouTube.com*, listopad 2019, cit. duben 2024, dostupné online:
https://www.youtube.com/watch?v=bounwXLkme4&t=24s&ab_channel=Sprouts.

„Morální stránka vraždy“ (online), *Sandel.cz*, září 2011, cit. duben 2024, dostupné online:
<https://www.sandel.cz/spravedlnost-epizoda-1/>.

„Peter Singer: The Why and How of Effective Altruism“ (online), *YouTube.com*, květen 2013, cit. září 2023, dostupné online:
https://www.youtube.com/watch?v=Diuv3XZQXyc&t=140s&ab_channel=TED.

„The Trolley Problem in Real Life“ (online), *YouTube.com*, prosinec 2017, cit. duben 2024, dostupné online: https://www.youtube.com/watch?v=1s15KJ69qiA&ab_channel=Vsauce.