



Morální distres učitelů – skrytý problém

JIŘÍ MAREŠ

Abstrakt: *Přehledová studie se věnuje morální dimenzi učitelovy pedagogické činnosti. Text se soustřeďuje na ty kritické situace ve škole, které jsou vyvolány sociálními tlaky na učitele (ze strany nadřízených orgánů, komunity, vedení školy, členů učitelského sboru, rodičů apod.). Sociální tlaky staví učitele před morální dilemata a on je musí řešit. Musí se rozhodnout: buď se podvolí sociálnímu tlaku a přistoupí na rozhodnutí, s nímž vnitřně nesouhlasí, anebo riskuje, postaví se proti nátlaku a udělá to, co sám považuje za morálně správné. Celý výklad je strukturován do šesti částí. První část shrnuje dosavadní výzkumy etických aspektů činnosti učitelů v zahraničí i v České republice. Druhá část přibližuje základní pojmy typu morálka, etika, dilema. Třetí část rozebírá pojem kritická událost, neboť ta v řadě případů obsahuje etický konflikt, jehož výsledkem je morální distres učitele. Čtvrtá část charakterizuje klíčový pojem studie – morální distres – a přibližuje i obsah příbuzných pojmů. Výklad připomíná, že se distres mění v čase: rozlišuje prvotní morální distres a reaktivní morální distres, který nastupuje až s určitým odstupem. Přibližuje též model kumulování negativních dopadů distresu v čase, tj. narůstání morálních reziduí. Pátá část je věnována diagnostice morálního distresu u učitelů, zejména kvalitativnímu přístupu. Šestá část naznačuje možné intervenční postupy, které by mohly zmírnit či eliminovat morální distres u učitelů. Přehledová studie upozorňuje na skutečnost, že výzkumy morálního distresu u dvou pomáhajících profesí, které jsou si blízké, tj. učitelství a ošetrovatelství, probíhají zatím nezávisle. Přitom dopady zkoumaného jevu – morálního distresu – jsou obdobné: nespokojenost pracovníků v zaměstnání a zvažování odchodu na jiné pracoviště či odchodu z profese vůbec. Výzkumy u učitelů by se mohly inspirovat bádáním u zdravotnických pracovníků, zejména u zdravotních sester; to je totiž teoreticky i metodologicky pokročilejší.*

Klíčová slova: *učitel, škola, sociální tlaky, kritická událost, morální dilema, morální distres, diagnostika, intervence.*

ÚVOD

V učitelské profesi a zejména v každodenní činnosti učitelů můžeme rozlišit řadu dimenzí: vzdělávací, výchovnou, organizační, manažerskou, technickou, ale také *etickou*. Posledně uvedená bývá sice

u nás občas zmiňována, ale teoreticky i výzkumně nestojí v centru zájmu našich badatelů. Je to škoda, protože je stejně důležitá jako ty ostatní a v reálné praxi staví učitele před nelehká rozhodnutí, na která je tradiční pregraduální studium – na rozdíl třeba od lékařů (např. Branch, 2005),



kteří využívají výukových případových studií – téměř nepřipravuje. Obdobná situace je např. v USA, ale tam už registrujeme snahu hledat praktická řešení v rámci pregraduální přípravy učitelů (viz Sanger, 2008) nebo v rámci dalšího vzdělávání učitelů v činné službě (Pryor, Martinez & Pugliese, 2012).

Je paradoxní, že zájem badatelů, učitelů fakult připravujících budoucí učitele, tvůrců vzdělávací politiky, ale i široké veřejnosti se soustřeďuje na absolventy studia učitelství, kteří nenastupují do škol, či na učitele, kteří ze škol odcházejí. Nevíme však, proč ti ostatní – navzdory obtížím – do školy *nastupují* a ve školách *zůstávají*. D. Santorová (2011), když popisuje situaci v USA, říká: Učitelské povolání přitahuje a podržuje si i jedince, kteří chtějí dělat dobrou práci, přestože učitelská profese má relativně nízký status a není dobře placena. Badatelé, kteří se o tyto učitele zajímají (autorka zmiňuje např. Stotkovou et al., 2007; Freedmanovou et al., 2008; Margolise & Deuelovou, 2009), konstatují, že takoví učitelé se nebojí vyučovat v chátrajících centrech amerických měst nebo na školách, jež jsou situovány ve vyloučených lokalitách. Jedná se o učitele, kteří jsou altruističtí a svou práci berou jako poslání. Jsou pro pedagogickou činnost vnitřně motivováni a záleží jim na „psychických a morálních odměnách“ za vyučování žáků. Ve hře tedy nejsou u učitelů jen peníze, o nichž odboráři,

politici a média mluví, ale též morální hodnoty.

Nahlédnutím do odborné literatury zjistíme, že učitelova činnost, tj. vyučování (*teaching*), je považovaná např. Buzzellim a Johnstonem (2001) za svébytné morální jednání (*moral action*), Sangerem (2008) za morální snažení, usilování (*moral endeavour*), Mahonym (2009) za morální záležitost, doslovně „morální podnik“ (*moral enterprise*). Učitel jako představitel profese by měl podle Fallona (2000) ve svém jednání se žáky projevovat morální ctnosti (*moral virtues*). Učitelovo morální působení (*moral influence*) je trvale přítomno při výuce žáků, ale – jak ukazují empirické výzkumy – učitel si často neuvědomuje morální dopad (*moral impact*) svého jednání na žáky, intenzitu, s níž na ně působí (Colnerud, 2006). Navíc je učitel morálně odpovědný i za obsahovou stránku učiva (mluví se o tzv. *moral responsibility for the content taught*), tj. za tu podobu kurikula, které žákům zprostředkovává¹ (Tom, 1984). Učitel by měl za svou pedagogickou práci zažít morální odměnu (*moral reward*), morální zadostiučinění (Santorová, 2011).

Naše přehledová studie se věnuje specifickému tématu – **morální dimenzi** učitelovy pedagogické činnosti. Souhlasíme se Santorovou (2011, s. 3), že u učitelů to bývá právě některé obtížné údobí v jejich profesním životě, které je přiměje ujasnit si, co je v jejich práci klíčové. Podle autorky

¹ Stačí připomenout např. složitou problematiku školního vzdělávání ve státech, kde panoval či ještě panuje totalitní režim. Tam docházelo či stále dochází ke skrytému, dlouhodobému manipulování s psychikou žáků prostřednictvím pečlivě vybraného učiva. Jedná se o indoktrinaci mladé generace pomocí učiva, které žákům zprostředkovávají učitelé.



je třeba přejít od analýzy důvodů, proč učitelé *odcházejí* z profese, tedy analýzy, která je založena na *individuálních* charakteristikách učitele (např. na jedincovu vyhoření), k širšímu pohledu. Je třeba se podívat se na reálnou praxi vykonávání učitelské profese (zejména na efekt demoralizace učitelů). Nabízí se tím nový pohled na udržení učitelů na školách, než je ten, který staví na psychologických zvláštěnostech jedinců (anebo – ale to už dodáváme my – na zvyšování platů). Nová, *širší sociální perspektiva* umožňuje lépe analyzovat stav učitelské profese. I ve škole se totiž vyskytují situace, kdy je učitel pod sociálními tlaky; je mu naznačováno, aby akceptoval „ve vyšším zájmu“ rozhodnutí nadřízených anebo sám přijal takové rozhodnutí, s nímž vnitřně nesouhlasí.

V této přehledové studii se soustředíme na jeden z možných psychologických přístupů ke zkoumání morálních aspektů učitelovy činnosti. **Cíle naší práce** budou: 1. vyložit pojem kritická událost (ta obvykle staví učitele do dilematické situace, v níž se musí rozhodnout pro určitou alternativu); 2. charakterizovat ty kritické situace, které jsou vyvolány sociálními tlaky na učitele (ze strany nadřízených orgánů, vedení školy, komunity, členů učitelského sboru, rodičů apod.) a staví učitele před *morální dilema*; 3. analyzovat pojem *morální distres* (tj. negativní stres) a přiblížit jeho využití při popisu a analýze toho, co učitelé ve školách vnímají a prožívají; 4. naznačit možnosti, jak posilovat odolnost učitele vůči morálnímu distresu, jak tento distres zvládat, jak dospívat k morálnímu aktérství a projevit morální odvahu.

SHRNUTÍ DOSAVADNÍCH VÝZKUMŮ

V zahraničí (např. v USA, ale i v Evropě) zájem o etické aspekty činnosti učitelů stoupá od devadesátých let 20. století – viz např. přehledové články Campbellové (2008) a Bullougha (2011). Nebudeme zde vyjmenovávat jednotlivé autory a jejich práce, pouze shrneme, že podle teoretického zakotvení můžeme spolu s Campbellovou (2008) rozlišit přístupy zajímavější se o:

- ctnosti učitelů (v duchu aristotelické tradice);
- výchovné a vzdělávací principy, jakož i práva a povinnosti učitelů;
- etické aspekty výchovy dětí a péče o děti (*caring*);
- etapy morálního vývoje jak žáků, tak učitelů;
- sociální spravedlnost při výchově a vzdělávání;
- morální účel školní edukace (jak žáků, tak budoucích učitelů).

Domácí tradice je poněkud odlišná. Ponecháme stranou teoretická východiska českých prací, která obvykle nejsou jasně vyjádřena, anebo autoři předkládají přehled různých teoretických přístupů. Po **tematické stránce** se dosavadní práce týkají těchto okruhů:

- *žáci samotní*: morální vývoj žáků a studentů (např. Vacek 2000, 2005, 2008, 2013; Slováčková, 2003); neetické chování žáků ve škole: podvádění (např. Mareš st., 2005; Vrbová & Stuchlíková, 2012), šikanování spolužáků (např. Řičan, 1995; Řičan & Janošová, 2010; Kolář, 2011; Černá et al., 2013);



- *vzdělávání a výchova žáků v etické a morální problematice*: proměny výuky morální výchovy na českých školách v historických souvislostech (např. Štátná, 2014); výuka v rámci předmětu Etická výchova (např. Nováková et al., 2003; Vaněk, 2011); výchova žáků ve škole k morálnímu chování v rámci průřezových témat Rámcových vzdělávacích programů (např. Valenta, 2011);
- *etické aspekty klimatu školy*: morální, etické a sociální aspekty školního klimatu (Mareš st., 2004);
- *etické kodexy na českých školách*: etické kodexy pro žáky a učitele, které si formulují samy školy (např. Trčková, 2008);
- *profesní etika učitelského povolání*: profesní etika učitelství (Dorotíková et al., 2003; Štáva, 2015);
- *etický kodex učitele*: např. etický kodex křesťanského učitele (Červený, 2005), etický kodex učitele (Trčková, 2008; Štáva, 2015);
- *učitel, jeho rozhodování a jednání*: učitel v nezvyklých školních situacích (Pařízek, 1990), učitelovo uplatňování moci nad žáky (např. Lukas, Bradová & Lojďová, 2013; Mareš ml., Vlčková & Šalamounová, 2013; Šalamounová, Bradová & Lojďová, 2014; Lojďová & Lukas, 2015; Vlčková et al., 2015), neetické chování učitelů vůči žákům (Mareš st., 2013), postoje učitelů k nařízené kurikulární reformě (Beran, Mareš ml. & Ježek, 2007);
- *neetické chování osob vůči učitelům*: šikanování učitelů ze strany žáků (např. Tomá-

šek, 2008), mobbing ze strany kolegů ve sboru a bossing ze strany vedení školy (např. Čech, 2011).

Štech (1998) se zamyslel nad dilematy, která učitel prožívá a musí řešit. První dvě se přímo netýkají etických aspektů učitelské profese. Zní takto: Přijímají mne žáci, získal jsem si je a mohu s nimi dobře pracovat, anebo jsem je nezískal, nepřijímají mne a pedagogická činnost zde bude obtížná? Mám užívat ve své pedagogické činnosti osvědčené, rutinní postupy, anebo se pokusit o vlastní inovativní a kreativní postupy? Druhá dvě dilemata se už týkají etických aspektů: Mám usilovat o blízkost svého vztahu se žáky, anebo si raději udržovat odstup, být neosobní? Mám uplatňovat učitelskou moc nad žáky, anebo „sdílet“ určitou část moci se svými žáky? Etických dilemat, jak ukážeme v dalším výkladu, je ovšem více a v zahraničí se začínají důkladně studovat.

Téma naší studie zní: rozhodování učitele v kritických dilematických situacích, které jsou vyvolány **sociálními tlaky** na učitele a jejich dopady na osobnost učitele. Jedná se o téma, které není v domácí literatuře příliš zkoumáno. Dříve, než začneme rozebírat jeho důležité aspekty, přiblížíme základní pojmy, jež se učitelova rozhodování a s ním spojeného *morálního distresu* týkají.

POJMY ETIKA, MORÁLKA, DILEMA

V běžném diskursu nebývají první dva pojmy zřetelně rozlišovány. Přítom **etika** je teoretická disciplína zabývající se mravností a morálkou. Hodnotí jednání člověka či



skupin osob z hlediska dobra a zla. Uvažuje o společných, tj. obecných základech, na nichž morálka stojí, a snaží se nacházet zdůvodnění hodnotících soudů.

Podle McElhinneye (1992) můžeme rozlišit mj. tři podoby etiky. *Deskriptivní etika* se soustřeďuje na analýzu údajů získaných antropologickým, historickým, sociologickým nebo psychologickým výzkumem. Provádí srovnávací a transkulturní bádání, aniž stanovuje relativní pořadí různých etických systémů. Normativní etika se věnuje lidskému jednání a hodnotám, které ho řídí. *Obecná normativní etika* diskutuje o principech lidského jednání a zkoumá, nakolik je ovlivněno hodnocením důsledků. Např. argumenty mohou být formulovány vzhledem k příznivým důsledkům určitého jednání, anebo mohou být odvozovány ze správnosti či nesprávnosti jednání samotného, bez ohledu na možné důsledky. *Aplikovaná normativní etika* se soustřeďuje na posouzení specifických morálních problémů. Příkladem může být lékařská etika, podnikatelská etika, právní etika, pedagogická etika atd.

Připomeňme i vztah mezi etikou a **právní normami**. Rozdíl mezi nimi spočívá v tom, že etika formuluje určité mravní normy pro jednání lidí, ale nevyhýbá se ani etickým dilematům. Ví, že se v reálném životě vyskytují eticky složité situace, které nemají jednoznačné řešení. Právní normy naopak usilují o to, aby formulovaly požadavky na chování lidí (pokud možno jednoznačné) a stanovily sankce za jejich nedodržení. Přitom právní normy nemohou pamatovat na všechny speciální situace, neboť jsou formulovány obecněji. Tak se

stává, že se v běžném životě vyskytne nemorální jednání, na které zákon nepamatuje a neřeší je. Avšak obecně akceptované morální hodnoty v dané komunitě vedou k tomu, že společenství lidí takové jednání odsuzuje jako nepřijatelné. Jinak řečeno: jednání jedince může být odsuzováno veřejným míněním, ale není možné jedince za to odsoudit podle platných zákonů. Vyskytnou se však i případy, kdy nastává shoda mezi všeobecně sdílenými mravními normami a legislativní zákonnou úpravou, a potom mluvíme o **legalitě**.

Pojem **morálka** je konkrétnější a je blíže reálnému životu. Zajímá se o soubor hodnot, které jsou pro dané společenství lidí důležité, a soubor pravidel, která uznávají členové určitého společenství. Jedinec, skupina nebo populace (v souladu s obecným míněním) pokládají taková pravidla za závazná pro své jednání. Existují dva přístupy. Buď se studují pravidla, jimiž se jedinci či skupiny lidí ve svém jednání skutečně řídí, a pak jde o deskriptivní přístup. Anebo se zkoumá: a) co je pro jedince či skupiny podle jejich vnitřního přesvědčení správné či nesprávné jednání, b) soubor principů, jimiž se členové daného společenství mají řídit, mají je při svém rozhodování respektovat. Pak jde o normativní přístup.

Výše jsme zmínili hodnoty, které členové daného společenství vyznávají a jimiž se ve svém rozhodování řídí. Podle subjektů, jichž se to týká, se zpravidla rozlišují tři úrovně: hodnoty osobní, skupinové a hodnoty uznávané společností jako celkem. Etický konflikt se objevuje v případech, kdy se hodnoty na téže úrovni dostávají



navzájem do rozporu, anebo v případech, kdy jedna úroveň hodnot se dostává do rozporu s druhou úrovní hodnot (např. hodnoty uznávané jedincem *versus* hodnoty uznávané skupinou). Právě tento druhý případ je pro naše téma zásadní.

Osobní hodnoty jsou ty interpretace významu, důležitosti, který jedinec preferuje u jisté věci, události, nebo v jednání člověka. Jedinci se tedy mohou odlišovat svým hodnocením stejných činů, událostí, lidí. Osobní hodnoty jsou utvářeny v dětství a dospívání; často se vyznačují velkou stabilitou. Pokud nějaký jedinec jedná jinak než ostatní členové skupiny, bývá to proto, že se nechce ztotožnit s názory jiných lidí, má svébytný žebříček hodnot.

Skupinové hodnoty jsou preference rodiny, pracovního týmu nebo organizace, které členové přijali za své. S členstvím v určité skupině, s navazováním vztahů, při spolupráci s ostatními jedinec postupně akceptuje hodnoty, které skupina sdílí. Začíná uvažovat spíše o dobru skupiny než o svých osobních přáních a osobních hodnotách. Problémem bývá, že skupinové hodnoty se mění, což může vést ke konfliktu jedince se „svou“ skupinou a ke konfliktu skupiny s „neposlušným“ členem.

Hodnoty uznávané společností jsou preference jednání a společenské normy, které dominují v daném velkém společenství lidí a jsou uplatňovány vůči skupinám i jednotlivcům. Jedinci i skupiny, jež se řídí jiným žebříčkem hodnot, se pak dostávají do konfliktu s majoritní společností.

K tématu hodnot, na nichž učitelům záleží, uvedeme jeden ilustrativní příklad. Finští autoři Husu a Tirriová (2007) usku-

tečnili kvalitativní výzkum u 24 učitelů základní školy a v jejich vyjádřeních identifikovali 42 morálních hodnot. Badatelé je po obsahové stránce rozdělili do tří velkých skupin: společenské a komunitní hodnoty (např. odborné služby poskytované společnosti, spravedlnost, výchova a vzdělávání žáků a péče o ně); vztahové hodnoty (spolupráce, autonomie, uvážlivost, ohleduplnost); individuální hodnoty (snaha učitelů se zdokonalovat, sebedůvěra).

Jedinec, který se rozhoduje, jak se má v morálně složitě situaci zachovat, řeší určité dilema. **Dilema** můžeme definovat jako morální problém, který nastává, když se dostávají do konfliktu dva morální principy (příp. i více principů), jež jsou stejně přesvědčivé, stejně závažné, ale navzájem se vylučují. Přitom situace, v níž se takový morální problém vyskytl, vyžaduje od jedince řešení. Jedinec se musí rozhodnout, neboť alternativa nevybrat žádné řešení nepřípadá v úvahu (Close, 2016). Jsou i autoři, kteří připomínají, že může jít o stejně obhajitelné alternativy (Nash, 1996) anebo o stejně neobhajitelné alternativy (Boss, 1998).

Švédská badatelka Colnerudová (2006, s. 379 a násl.) klade badatelům znepokojující otázky typu: Proč je tak obtížné být morálně dobrým učitelem? Je obtížnější být dobrým učitelem než dobrým člověkem? Utlumuje výkon učitelského povolání ctnosti daného člověka? Pokud ano, tak proč? Sama odpovídá takto: je třeba připustit, že působení institucionálních struktur a jejich tlaků, jakož i zaběhané školské praktiky *smižují* učitelovu morální citlivost a utlumují jeho ctnosti. Učitel se



tedy snaží hledat cestu „minovým polem“ rozporných sil. Snaží se být loajální jednak vůči oficiálně stanoveným edukačním cílům, jednak vůči samotnému smyslu školní výchovy a vzdělávání z pohledu žáků samotných. Učitel často zjistí, že je sám vnitřně rozpolcen, protože rozdílná řešení dilematické situace, v níž se ocitl, lze z morálního hlediska vždy nějak ospravedlnit, a není tedy snadné se rozhodnout. Tolik stručný exkurs do problematiky pojmů etika, morálka a dilema.

Nyní můžeme pokročit k vlastnímu výkladu. Především, že naše studie spadá do oblasti aplikované etiky, přesněji do profesní etiky, a týká se etických aspektů **rozhodování učitele** v morálně složitých situacích, ve chvílích kritických událostí, které nemají jednoznačné řešení.

POJEM KRITICKÁ UDÁLOST

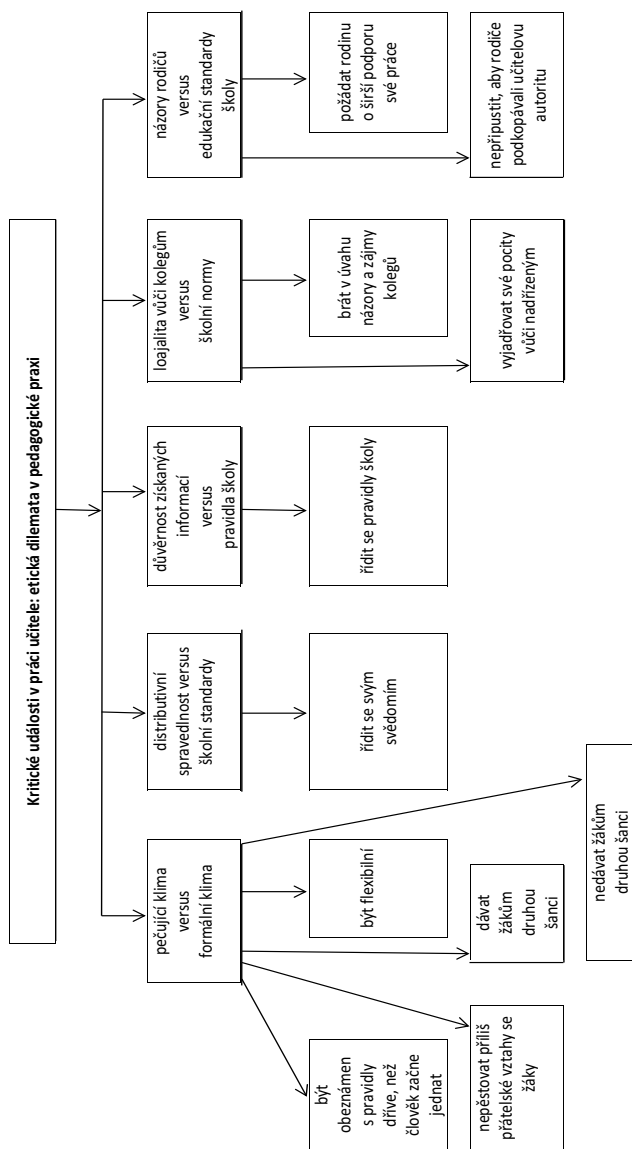
Jedním ze spouštěčích momentů prožívaného distresu je specifický typ ohrožující události, který jedinec intenzivně prožívá. Odborníci mluví o tzv. kritické události (*critical incident*). Obvykle se jí rozumí nežádoucí situace, jež znamená: a) výraznou změnu či dokonce bod obratu v jedincově dosavadním životě, b) výraznou změnu v dosavadním průběhu nějakého sociálního procesu.

V pedagogickém kontextu nemusí jít jen o jednorázovou událost, která je velmi intenzivní a jedinec ji prožívá jako tenzi či dokonce trauma. Existuje i jiná cesta: může jít o každodenní, drobné negativní situace, jejichž účinky se postupně kumulují. To, zda překročí kritickou hranici

a stanou se kritickou událostí, je inter-individuálně odlišné. Je to výsledek subjektivního hodnocení, tj. záleží na významu, smyslu, který jim daný učitel připisuje, na jeho žebříčku hodnot (Angelides, 2001; Shapira-Lishchinsky, 2011). Nás však primárně zajímají případy, kdy se učitel ocitá pod **sociálními tlaky** ze strany vedení školy, kolegů v učitelském sboru, orgánů spolupracujících se školou.

Shapirová-Lishchinská (2011, s. 648) mluví o **kritické události** a jejích důsledcích. Charakterizuje ji jako událost, v níž učitelův názor na to, co je správné udělat, není brán v úvahu. Soubor faktorů, které působí v běžné pedagogické praxi, donutí učitele akceptovat takové rozhodnutí, jež bylo přijato a prosazeno proti tomu, co on sám považuje v dané situaci za „správné jednání“. Takováto kritická událost obsahuje etický konflikt, jehož výsledkem je morální distres učitele. Souhrnnou představou o pěti empiricky zjištěných zdrojích rozporů, které před učiteli vyvstávají, dává schéma na obr. 1.

S oporou o práci Shapirové-Lishchinské (2011) připojíme ke schématu podrobnější komentář. První rozpor je mezi tendencí pečovat o druhé lidi (např. o žáky) a tendencí dodržovat předpisy (školní řád, standardy učitelské profese atp.). Zmíněný rozpor pramení z napětí mezi dvěma etickými dimenzemi klimatu školy: pečujícím klimatem, které si všímá individuálních a sociálních potřeb žáků na jedné straně a formálním klimatem školy, které zdůrazňuje důležitost neosobních pravidel, na straně druhé. Zkratkovitě řečeno: rozpor mezi solidaritou se žáky a podřízením se autoritě instituce.



Obř. 1. Aspekty, které konstituují podstatu kritické události (Shapira-Lishchinsky, 2011, s. 652)



Druhý rozpor panuje mezi tzv. distributivní spravedlností na jedné straně a rozhodovacími pravidly, standardy v dané škole na straně druhé. Právníkový pojem distributivní spravedlnost staví na dvou principech: principu ekvity (tedy relativní rovnosti lidí) a principu odměňování podle zásluh (podle podílu na vykonané práci, podle kvality vykonané práce, podle vynaloženého úsilí). Rozhodovací pravidla obsahují kritéria a postupy, podle nichž se na dané škole dospívá k rozhodnutím. Otázkou je, zda ve všech pedagogických situacích lze uplatnit stejný postup. Ve složitějších případech stojí učitel před dilematem, jak rozhodnout, a může se stát, že žáci, jichž se jeho rozhodnutí týká, vnímají přijaté rozhodnutí jako nespravedlivé.

Třetí rozpor se objevuje mezi znalostí důvěrných informací, které se učitel při své práci dozvěděl, a dodržováním pravidel a povinností učitele jako pracovníka školy. Lapidárně řečeno: otázka, kdy u učitele převáží dodržení mlčenlivosti o citlivých informacích (např. o žácích a jejich rodině) a kdy má respektovat pokyn nadřízených všechno důležité hlásit vedení školy. Najít onu hranici není snadné.

Čtvrtý rozpor vyvstává mezi loajalitou vůči kolegům ve sboru na jedné straně a dodržováním určitých obecných pravidel korektního jednání na straně druhé. Může jít o případy, kdy je učitel opakovaně svědkem nevhodného jednání kolegy či kolegyně vůči žákům a zvažuje, zda by na to neměl veřejně poukázat ve sboru. Může se naopak stát, že učitel, který je tolerantní nebo opatrný vůči nevhodně se chovajícímu kolegovi, je obviněn jinými kolegy

z toho, že je bázlivý, příliš měkký. Tato situace obsahuje paradox: zatímco ve školách často není akceptovatelné, aby učitel kritizoval kolegu učitele za nevhodné chování vůči žákům (i když určité jednání učitele není v souladu se školním řádem), bývá někdy ve sboru akceptovatelné kriticky komentovat jednání učitele, který je ohleduplný ke kolegům.

Pátý rozpor bývá mezi postoji a výchovnými praktikami rodiny na jedné straně a výchovně-vzdělávacími standardy školy na straně druhé. Rodiče se obvykle na učitele dívají jako na nositele a obhájce požadavků školy vůči jejich dítěti. Učitel se někdy dostává do situace, kdy se jeho názor na to, co je v zájmu dítěte, co je pro dané dítě nejlepší, výrazně liší od názoru rodičů. Existují přece případy, kdy se rodiče nepodílejí na výchově a vzdělávání svého dítěte a tváří se jako uživatelé vzdělávacího systému, kteří od školy očekávají přiměřené služby a sami nemusí nic dělat. Ještě složitější bývají případy, kdy rodiče i jejich děti patří do etnické, kulturní či náboženské minority, zatímco učitel do majority; pak dochází ke konfliktu životních zvyklostí a hodnotových systémů.

Existují i rozpory další, které už schéma Shapirové-Lishchinské (2011) neobsahuje. Učitel prožívá ještě jeden, v pořadí už šestý rozpor a tím je rozpor mezi **loajalitou ke školskému systému a svým svědomím**. Týká se učitelova vztahu k nadřízeným, ke škole, která je jeho zaměstnavatelem, i k nadřízeným školským orgánům, které ho někdy nutí realizovat postupy, s nimiž vnitřně nesouhlasí. V čem je problém?



Helton a Rayová upozorňují, že se učitel občas ve škole setkává s administrativními tlaky, které ho nutí k jednání, jež on sám považuje za neetické. Musí volit mezi dvěma typy loajality: ke škole jako instituci na jedné straně a k žákům, o jejichž rozvoji se má starat, na straně druhé. Pokud učitel vyhoví tlakům „shora“, bývá vedením školy i kolegy považován za loajálního vůči instituci, která ho zaměstnává, i vůči jejím potřebám. Tak vidí učitel i sám sebe, ale současně si uvědomuje, že není loajální vůči žákům a jejich potřebám, vůči hodnotám, na nichž stojí učitelské povolání (včetně etického kodexu učitele). Pokud se učitel naopak postaví proti administrativním tlakům, neuposlechne „doporučení“ nadřízených, dívá se na něj okolí jako na advokáta žáků, umíněného zastávce abstraktních morálních hodnot a hlavně jako na člověka, který svým jednáním poškozují zájmy svého zaměstnavatele i kolegů ve sboru. Obě rozhodovací situace (akceptovat určité neetické stanovisko nadřízených anebo odmítnout spoluúčast na něm) vyvolávají v učiteli distres (modifikovaně podle Helton & Ray, 2006, s. 44).

Do zmiňované šesté skupiny rozporů patří ještě jeden případ, který jsme v zahraniční literatuře nenašli explicitně formulovaný. Objevuje se v situacích,

kdy ve školství dané země probíhají obsahové, organizační i metodické změny,² které jsou diktovány legislativně, **tlakem „shora“** (Beran, Mareš ml. & Ježek, 2007). Mohlo by se zdát, že jde jen o dilema typu jedinec versus školský systém. Lze si však představit i dvě další dilemata: učitel jako profesionál s odbornou autonomií versus školská administrativa (na úrovni školy, obce, kraje) nebo určitá škola versus školská administrativa (na úrovni obce, kraje, ministerstva školství a jeho orgánů).

Těžko říci, která z těchto situací navozuje větší distres. V prvním případě si učitel uvědomuje, že přistoupil na rozhodnutí, které je morálně nevhodné až nepřijatelné, a s tímto pocitem viny musí dál žít. Uvědomuje si, že neudělal nic proti tomu, co je z morálního hlediska špatné (Campbell, 2008, s. 368). Ve druhém případě ví, že otevřená opozice (být morálně motivovaná) je riskantní. Zažívá strach z negativních důsledků, z toho, že se postavil proti názoru vedení školy (Helton & Ray, 2006). Učitel má legitimní obavy, zda jeho úsilí vzdorovat administrativním tlakům může být z dlouhodobého hlediska úspěšné. Zvažuje, jak se bránit proti odvetným krokům vedení školy (Helton & Ray, 2009, s. 116).

² Máme na mysli tlaky společnosti na reformu kurikula, zejména kurikula základních a středních škol. Dobrá myšlenka o zákovském porozumění učivu a dovednosti ho používat v praxi se posouvá do podoby desítek typů relativně samostatných „gramotností“ žáků, někdy provázených i snahou vytvářet samostatné vyučovací předměty. Obdobně tlaky podnikatelů po aplikovatelnosti získaných poznatků a dovedností mohou skrývat riziko utilitaristicky pojetého výcviku žáků, potlačení kulturních aspektů vzdělávání, nemluvě o kultivaci osobnosti žáků. Rovněž tlaky na zařazení nejnovějších výzkumných poznatků mohou vést k eliminaci některých základních složek učiva a zařazení takových partií učiva, které jsou vzhledem k žákům věkově i vzdělanostně nepřiměřené. Ve všech těchto případech se ovšem rozpor netýká učitelů samotných, ale koncepce směřování celého výchovně-vzdělávacího systému (blíže viz např. Štech, 2007).



Citovaní čeští autoři se věnovali otázce, jak reformní kroky celého českého školství asi prožívá učitel nejen jako profesionál, ale také jako člověk. Jak se vůči požadavkům reformy vymezuje, jaký postoj k nim zaujímá a jak se chová coby předpokládaný „aktér změny“. Jinak řečeno: badatelé zjišťovali, zda učitelé přijímají požadavky, jež jsou vůči školám prosazované administrativně z centra, spíše pozitivně a zda jsou ochotni je skutečně – nikoli formálně – realizovat.

Provedená empirická sonda naznačila, že jimi zkoumaní učitelé nejsou na kurikulární reformu připraveni. Celkový postoj těchto učitelů k reformě je zdrženlivý. Její realizaci spojují s řadou problémů, z nichž některé předjímají, a patrně i s řadou problémů, které si plně neuvědomují anebo si je nepřiznávají. Uskutečnění reformy totiž vyžaduje změnit myšlení učitelů, což není krátkodobý proces, a učitelé k takové změně nejsou příliš motivováni. Navíc změnu celého základního a středního školství nelze nařídít shora a ještě k určitému datu. Shrnutí: zkoumaní učitelé mají s přijetím kurikulární reformy značné potíže, a pokud k ní budou donucováni administrativními tlaky, hrozí riziko, že reformní kroky budou realizovat jen formálně (proti vnitřnímu přesvědčení části učitelů, že tato podoba změny je správná). U nadřazených orgánů vznikne klamný pocit, že reforma – navzdory dílčím obtížím – z větší části přeci jen proběhla.

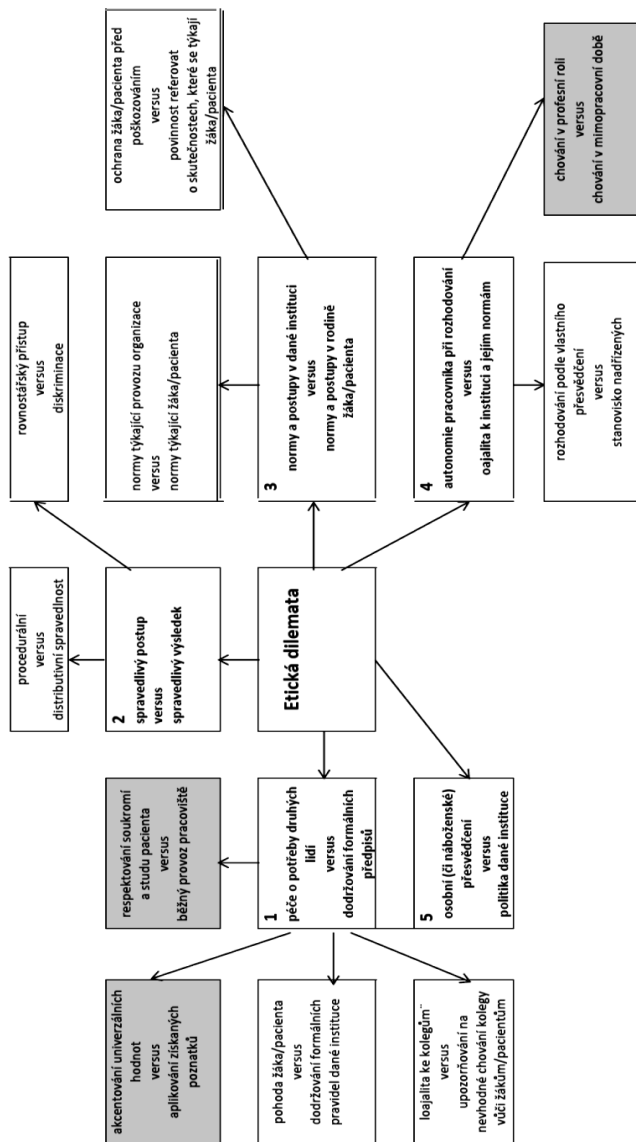
INSPIRACE Z VÝZKUMŮ MORÁLNÍHO DISTRESU VE ZDRAVOTNICTVÍ

Zatím jsme se v našem výkladu věnovali pouze **školství** a problémům, které se týkají učitelů. Výzkumy ukazují, že obdobné problémy s morálním distresem trápí i pracovníky ve **zdravotnictví**, zejména zdravotní sestry. Jev nazývaný morální distres byl identifikován a začal být intenzivně zkoumán ve zdravotnictví už v polovině osmdesátých let minulého století. Není tedy možné jeho genezi úplně pomínout, neboť právě tam se rodila základní terminologie, první teoretické přístupy a některé modely, které mají širší platnost. Pro naše uvažování jsou výsledky získané ve zdravotnické sféře důležité z teoretického, diagnostického i výzkumného hlediska, neboť badatelé v této sféře pokročili mnohem dál a můžeme se jimi inspirovat, příp. se vyvarovat „slepých uliček“.

Dalším důvodem je skutečnost, že výzkumy morálního distresu ve školství (i v zahraničí) běží bohužel relativně nezávisle na výzkumech ve zdravotnictví,³ což je škoda a bylo by vhodné tuto situaci napravit. Naše studie představuje dílčí krok ke spolupráci.

Co mají učitelství a *ošetřovatelství* společného? Podle výzkumu Shapirové-Lishchinské (2010) mnohé: obě dvě jsou ve většině států chápány jen jako částečná

³ Jedinou výjimkou, kterou jsme identifikovali, je studie amerických autorek, které napsaly: pojem morální distres v pojetí A. Jametona nám pomohl při úvahách o organizačních a personálních bariérách, na něž narážíme, když se snažíme realizovat hlubší morální závazky učitelského povolání na naší univerzitě (Brown & Gillespie, 1999, s. 36).



Obř. 2. Shody a rozdíly v dilematech, která musí řešit učitelé a zdravotní sestry (upraveno podle Shapira-Lishchinsky, 2010, s. 737)



profese, tj. jenom semiprofese (podrobněji o semiprofesích viz např. Štech, 1994). Jak v případě učitelů, tak sester má jejich profesionální „já“ z podstaty věci poněkud problematický status, neboť výkon jejich profese je ovlivněn hierarchií vlivů v dané instituci. Podle Stronacha et al. (2002) je ve hře otázka profesionálního „já“ učitelů a sester, konkrétně jeho různorodých až neslučitelných postojů loajálnosti (vůči instituci, nadřízeným, žákům/pacientům, kolegům, platné legislativě); to všechno vyvolává obtíže a staví učitele i sestry před morální dilemata. Obr. 2 přibližuje shody i rozdíly mezi oběma profesemi.

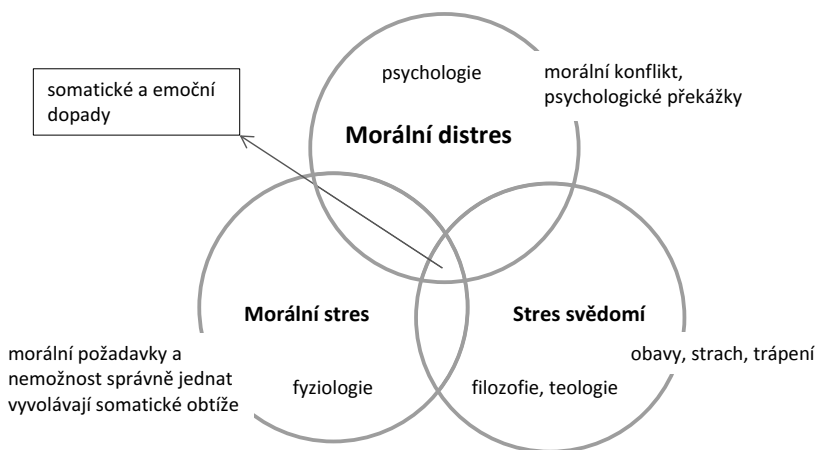
Z obrázku 2 je patrné, že převažují shody, zatímco rozdíly (vyznačené šedou barvou) jsou minimální. Můžeme tedy předpokládat, že poznatky získané výzkumy morálního distresu v ošetrovatelství lze s určitými modifikacemi využít i u učitelů, tedy v oblasti školství.

MORÁLNÍ DISTRES A PŘÍBUZNÉ POJMY

Morální distres se odlišuje od jiných typů distresu (somatického, psychologického i spirituálního) svým *etickým* rozměrem. V případě morálního distresu totiž varianta, kterou jedinec považuje za nejvhodnější, nepřipadá v úvahu z důvodů institucionálních či manažerských. Proto jedinec zažívá specifický distres. Jevem, který studujeme, se zabývají různé vědní obory. Obrázek 3 přibližuje tři přístupy: medicínský (přesněji fyziologický), filozofický a psychologický.

Jak je tedy morální distres z psychologického hlediska definován? Další výklad v tomto oddíle je modifikací a doplněním našeho předchozího textu (Mareš st., 2016).

První badatel, který se pokusil v rámci ošetrovatelství definovat pojem **morální**



Obr. 3. Vztah pojmu morální distres k blízkým pojmům (Lütznén & Ewalds-Kvist, 2012 , s. 16)

distres, byl Američan Andrew Jameton. Napsal: „morální distres vzniká v situacích, kdy jedinec ví, co je správné udělat, ale institucionální překážky⁴ činí téměř nemožné jednat tím správným způsobem“ (Jameton, 1984, s. 6). Svou definici později rozšířil a upravil takto: „jedinec zažívá morální distres, když dospěje k morálnímu závěru o případu, který sám řeší, ale instituce nebo spolupracovníci mu zkomplikují nebo přímo znemožní jednat v duchu tohoto rozhodnutí“ (Jameton, 1993, s. 542).

Autor nezůstal jen u aktuálního, momentálního distresu a posléze rozlišil jeho dvě podoby: prvotní morální distres (*initial moral distress*) a reaktivní morální distres (*reactive moral distress*). **Prvotní** morální distres zahrnuje emoce (např. vztek, úzkost) zažívané ve chvíli, kdy jedinec čelí institucionálním překážkám a konfliktům se spolupracovníky – jde o konflikt hodnot. Jedinec se rozhoduje mezi tím neudělat nic, anebo jednat – a pak vybírá z řady alternativ. Pozdější, **reaktivní** morální distres se dostavuje s časovým odstupem, kdy už jedinec nejedná pod vlivem prvotního distresu, ale v duchu se k celé situaci vrací. Obvykle – ale to už dodáváme my – se trápí tím, co udělal, anebo tím, co neudělal a udělat měl.

Existují i jiná vymezení. Corleyová (2002) považuje morální distres za stav bolestivé psychologické nerovnováhy, který působí jedinci utrpení. Jedinec ho prožívá, když sice přijme morální rozhodnutí, ale

po něm už nenásleduje vhodné jednání, protože se tomu postaví do cesty reálné nebo jen subjektivně vnímané institucionální překážky.

Podle Austina můžeme morální distres charakterizovat jako pocity frustrace a selhání, které se dostavují poté, co překážky nedovolí zdravotníkovi, aby dostal morálním povinností vůči klientovi, jeho rodinným příslušníkům a veřejnosti (Austin, 2012).

Jiné vymezení navrhli Craneová, Bayl-Smith a Cartmill (2013, s. 6), kteří připomínají, že morální distres se nemusí omezovat na situace: a) při nichž je jedinec pod sociálním tlakem a jeho rozhodování či jednání už není autonomní, b) morální konflikt, nepřijatelnost rozhodnutí mu musí být zřejmá už *před* definitivním rozhodnutím. Proto navrhuji tuto definici: morální distres je zážitkem takového psychologického distresu, jenž je výsledkem jedincova angažovaného podílení se na určitém rozhodnutí nebo jednání (anebo jedinec selže tím, že takovému rozhodnutí či jednání nedokáže předejít). Jde o takové rozhodnutí či jednání, jež už překročilo (nebo se chystá překročit) hranice morálního či etického přesvědčení, které daný jedinec sám zastává.

Nejdůkladněji (podle našeho názoru) vložila pojem morální distres Judith Wilkinsonová (1989), která ho obohatila o pojem **zvládnání zátěže**. Autorka především říká, že aktuální zážitek nebo dlouho-

⁴ Další výzkumy ukázaly, že nemusí jít pouze o překážky *institucionálního* charakteru, i když ty patrně dominují. Může jít o překážky či nátlaky organizační, medicínské, společenské, rodinné nebo individuální, které brání sestřím provést potřebný výkon, uskutečnit takovou ošetrovatelskou intervenci, kterou považují pro daného pacienta v daných podmínkách za nejlepší (Corley, 2002).



dobější zkušenost jedince s morálním distresem na pracovišti je velmi individuální. Jedinec musí být schopen rozpoznat určitou situaci při péči o klienty jako morální (nebo obecněji etický) problém a dospět k přesvědčení, že za dopady takové situace je sám odpovědný/spoluodpovědný. To, že si jedinec uvědomí morální problém, před kterým stojí, je klíčovým momentem morálního distresu. Morální distres se totiž nedostavuje automaticky, neboť závisí na schopnosti jedince přemýšlet nad svými pocity. Ty souvisejí s jeho hodnotovým systémem, s jeho přesvědčením, co je správné a co nikoli, s jeho morálním rámcem. Lützenová (1993) tuto specifickou vlastnost jedince označuje termínem **morální senzitivita**, morální citlivost. Definuje ji jako bezprostřední pochopení a porozumění tomu, že daná situace je pro klienta zraňující, a současně uvědomění si toho, jaké morální důsledky s sebou nesou rozhodnutí, jež byla vzhledem ke klientovi učiněna.

Jedinec vnímá překážky (jak ty aktuální, tak dlouhodobé), které mu zabraňují, aby uskutečnil své rozhodnutí o dalším postupu, o němž je přesvědčen, že je morálně správné. Nemožnost, aby jednal morálně správně, v něm vyvolává negativní pocity (frustraci, vztek, ale i pocit provinění), psychickou nerovnováhu, narušuje integritu jeho osobnosti. Zkušenosti ukazují, že těžiště projevů morálního distresu je sice v nepříjemných psychických stavech, ale průvodními jevy jsou podle Austina, Lermeyera, Goldberga et al. (2005) rovněž *somatické* obtíže typu bolesti hlavy, žaludeční obtíže, třes, problémy se spánkem apod.

Podle Wilkinsonové se proto jedinec snaží, aby se s prožívaným morálním distresem nějak vyrovnal, dosáhl psychické rovnováhy. Čím častěji zažívá jedinec na pracovišti morální distres, tím více klesá pravděpodobnost, že jeho zvládací strategie budou úspěšné. Pokud jsou jeho pokusy o zvládnutí zátěže opakovaně neúspěšné, dochází k poškozování jeho osobnosti. Snižuje se jeho sebedůvěra, zhoršují se profesionální vztahy na pracovišti. Jedinec má pocit, že na jeho mínění nikdo nedá, že byl ponížen, poražen, že je v těchto situacích bezmocný. Je-li opakovaně neúspěšný, potom dělá jen to, co musí, a jeho péče o klienty se zhoršuje; uvažuje o odchodu z pracoviště, často i o odchodu z profese vůbec.

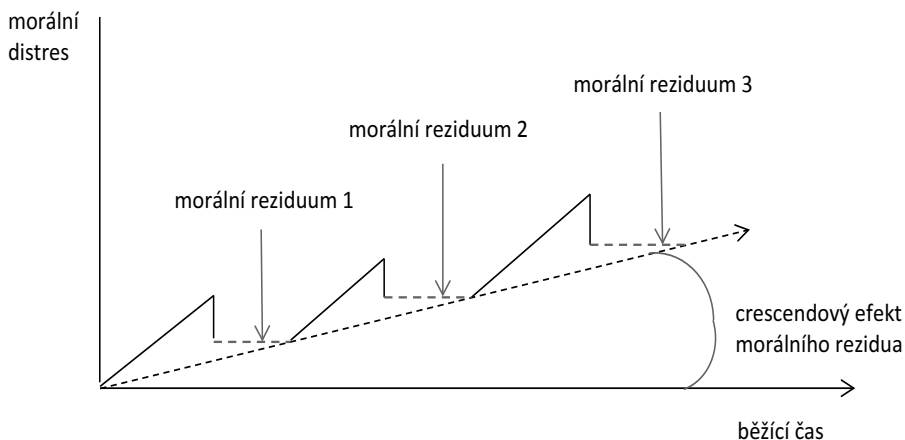
Přehledová studie Oha a Gastmanse analyzovala výsledky kvantitativních výzkumů, jež se týkaly morálního distresu zdravotních sester a proběhly v letech 1984–2011. Identifikovala jich 19 a u šesti z nich jejich autoři zjišťovali u sester negativní zvládací strategie, tj. odchod z profese či zvažování takového odchodu. U tří z oněch šesti výzkumů byl podíl odchodu z profese či zvažování odchodu relativně vysoký: 10 %, 45 %, 46,2 % (Oh & Gastmans, 2015, s. 26).

V běžném životě se stává, že se morální distres čas od času opakuje a dopady onoho oddáleného, reaktivního distresu se kumulují. Problémem je, že se jedinec obvykle nevyrovná s jednou zátěžovou situací úplně, beze zbytku. Obvykle po ní zůstane v jeho psychice negativní stopa, pocit nesprávného jednání, pokoření, selhání. Pokud se takové situace vracejí, negativní

zážitky a jejich rezidua se hromadí, narůstají. Podle Webstera a Baylisse je **morální reziduum** to, co každý z nás v životě nese s sebou, když tváří v tvář morálnímu distresu zradil sám sebe anebo připustil, že se bude podílet na něčem, s čím nesouhlasil, a tím se zpronevěřil svým zásadám (Webster & Bayliss, 2000, s. 208). Schematický model takových morálních dopadů znázorňuje obr. 4.

Obrázek 4 ukazuje, jak se postupně kumulují negativní dopady těch morálních distresů, které jedinec zažívá. Zbytků po každém morálním distresu postupně přibývá a negativně působí na psychiku

jedince. Můžeme diskutovat o tom, že velikost zbytků není po každém zážitku distresu stejná (jak sugeruje schematický obrázek) a přibývání zbytků v čase nemusí mít lineární povahu. Řada empirických výzkumů (např. Elpern, Covert & Kleinpell, 2005; Epstein, 2007; Hamric & Blackhall, 2007) ukazuje, že uvedený princip zřejmě platí. Autorky modelu si pro označení mechanismu dlouhodobých kumulativních dopadů morálního distresu vypůjčily hudební termín: navrhly výraz *crescendový efekt*. Ten naznačuje, že nejde jenom o postupné narůstání, ale také o zesilování intenzity a stoupání účinku.



Obr. 4. Dlouhodobý efekt opakovaného morálního distresu: narůstání morálních reziduí (upraveno podle Epstein & Hamric, 2009, s. 332)



Morální distres ovšem není pouze záležitostí jednotlivců. A. Kondrat (2014) upozorňuje, že pokud se tento distres objevuje častěji, narušuje integritu a fungování daného **pracoviště** a celé **instituce**. Mívá totiž negativní dopad na spokojenost jejich pracovníků, na udržení stávajících pracovníků a získávání nových. Může vyvolávat spory uvnitř pracovních týmů, zhoršovat klima na daném pracovišti. Ve svém důsledku vede ke zhoršení poskytované péče a ohrožování klientů.

V předchozím výkladu byl aktérem i obětí morálního distresu **jedinec**. Finští autoři Husu a Tirriová (2001) se zamýšleli nad tím, že učitel na důležitá morální rozhodnutí nebývá úplně sám. Pokud si není jist, jak se má zachovat, v řadě případů se radí s lidmi, na jejichž mínění dá. Citování autoři tento přístup nazývají lapidárně jako cestu od individuálního rozhodování k morálně zaměřené skupinové diskusi o morálním problému. Právě tento směr uvažování naznačuje i jednu z možných intervencí: některé problémy řešit s využitím **sociální opory**.

Z dosavadního výkladu by se mohlo zdát, že morální distres je jenom škodlivý jev. Není tomu tak. Dokonce jsme oprávněni v některých případech mluvit i o **pozitivním efektu** morálního distresu (Corley, 2002). Podle Hardingové (1980) už samo vyprávění jedince o zažitém morálním distresu svědčí o tom, že tomuto jedinci není lhostejné, jak se s klientem na jeho pracovišti zachází. Takový pracovník dává najevo své vysoce morální hodnoty a snahu poskytnou klientovi co nejlepší péči.

Až dosud jsme se zabývali pouze pojmem morální distres. Jak se však liší od obdobných pojmů? V případě **morální nejistoty** jedinec netuší, co je v podobných situacích eticky správné udělat, chybí mu potřebné znalosti a zkušenosti. Morální distres se odlišuje od některých typů **morálního dilematu**, např. od rozhodování v jedinečné situaci, kdy existuje několik možných řešení, z nichž každé má svá pozitiva i negativa. Jedinec v daném konkrétním případě váhá, která varianta je „nejmenším zlem“. Mluvíme ovšem o případech, kdy je to jen jeho osobní rozhodnutí (nikdo na něj nevyvíjí nátlak) a nese za své rozhodnutí odpovědnost. Příkladem může být učitelovo rozhodování během výuky, jak zareagovat na aktuální nevhodné chování žáků. Morální distres se liší i od **morálního rozhořčení** (*moral outrage*), kdy jedinec pozoruje situaci, v níž se někdo jiný chová nemorálně, a nepříjemně ji prožívá (Rushtonová, 2013).

DIAGNOSTIKOVÁNÍ MORÁLNÍHO DISTRESU U UČITELŮ

V zásadě máme k dispozici tři metodologické přístupy: kvalitativní, kvantitativní a smíšený, který spojuje oba předchozí. Smíšený přístup se snaží, aby se výhody každého z oněch předchozích dvou přístupů potencovaly a nevýhody naopak zeslabovaly.

Kvalitativní přístup staví na rozhovorech s učiteli, na vyprávění jejich příběhů. Uvedme si tři příklady:

Výzkum Colnerové (1997) byl proveden u 189 učitelů švédské základní školy



a zajímal se o kritické případy. Učitelé byli požádáni, aby písemně odpověděli na široce koncipované zadání: Popište stručně situace, kdy bylo pro vás obtížné se rozhodnout, jak se máte zachovat. Řešili jste, co je z morálně etického hlediska dobré a co je špatné rozhodnutí vzhledem k žákům, rodičům žáků a kolegům. Autorka získala popisy 223 morálně složitých situací. Psané texty analyzovala s oporou o práci Strausse a Corbinové; systematicky srovnávala shody a rozdíly v popisech situací, kódovala použité výrazy a vytvářela obecnější kategorie. Hledala odpověď na tyto otázky: Které profesionální konflikty etické povahy zažívá učitel ve škole při své práci? Co je charakteristické pro tyto konflikty? Které rozdílné normy se při konfliktech dostávají do rozporu? Ve kterých situacích ke konfliktům dochází? Za kterých specifických podmínek a okolností takové konflikty vznikají, začínají? Výsledné kategorie měly tuto podobu: typy norem, které ovlivňují učitelovu práci; typy etických rozporů; podmínky, za nichž etické konflikty vznikají.

Výzkum Husu a Tirriové (2001) se uskutečnil u 26 učitelů finských mateřských škol a prvního stupně základních škol. Učitelé byli požádáni, aby písemně vylíčili morální konflikt, který při své pedagogické práci zažili, a napsali také, jaké řešení zvolili. Každý popsaný příběh z reálného života badatelé četli čtyřikrát. Při prvním čtení textu mapovali kontext celé události, tj. hledali odpověď na otázky typu: kdo jsou aktéři, o co jde, kde se to odehrálo, kdy se to odehrálo a proč asi konflikt vznikl. Druhé čtení textu pátralo

po zdrojích morálního problému a jádru sporu mezi učitelem a těmi ostatními, jež (podle názoru učitele) reprezentovali protivníky bránící takovému řešení, které učitel považoval pro žáky za nejlepší. Třetí čtení se zajímalo o jednání, které učitel zvolil, a o důvody, jež ho k tomu vedly. Čtvrté čtení se snažilo zjistit, jak učitel zpětně hodnotí své rozhodnutí a jeho pravděpodobné důsledky. Analýza identifikovala tři typy konfliktů: mezi učitelem a rodiči, mezi učitelem a kolegy ve sboru, mezi učitelem a komunitou (např. konflikt s komunitou školy a vedením školy, s představiteli etnické a kulturní minority aj.).

Výzkum Shapirové-Lishchinské (2011) zahrnul 50 učitelů základních škol v USA. Autorka použila individuální rozhovor. Každý rozhovor se nahrával a nahrávka byla přepsána do doslovného protokolu. Text byl postupně analyzován pomocí otevřeného kódování, axiálního kódování a selektivního kódování. Autorka identifikovala 50 kritických událostí a analýzou dospěla k pěti kategoriím dilemat: pečující klima školy versus formální klima; distributivní spravedlnost versus školní standardy; důvěrnost získaných informací versus pravidla školy; loajalita vůči kolegům versus školní normy; názory rodičů versus edukační standardy školy (podrobnosti viz obr. 1 a komentář k němu).

Výzkum Američanky Dudzinskiové (2016) u učitelů klinických předmětů vyšel z těchto obecných předpokladů: 1. osoba, která zažívá morální distres, pociťuje zvýšenou morální odpovědnost za svěřené klienty; 2. její zážitek morálního distresu přímo souvisí s pocitem pohody u klienta;



3. zážitek morálního distresu je buď příčinou pocitu bezmocnosti, nebo je tímto pocitem provázen; 4. pocit viny tvoří základ celkového zážitku morálního distresu; 5. při morálním distresu se střetávají nejméně dva navzájem neslučitelné pocity: pocit nutnosti dostat povinností a pocit odpovědnosti za svěřené osoby, tj. střetává se profesionální a etická odpovědnost; 6. pokud chce osoba zmírnit svůj zážitek morálního distresu, může odmítnout morálně nepřijatelné řešení, ale tím se zase vystavuje riziku negativních sociálních důsledků, zatímco vyhnoutí se osobnímu riziku a přijetí rozhodnutí, které není morálně v pořádku, zase ohrožuje integritu jedincovy osobnosti; 7. když stanovíme nejlepší postup při určité akci, musíme rozlišovat mezi jednáním, které zmírňuje jedincův morální distres, a jednáním, které zlepšuje péči o klienta nebo zmírňuje obtíže, které zažívá; 8. primárním morálním cílem pečující osoby není snížit svůj morální distres. Autorka navrhla indikátory normativních a konceptuálních dimenzí morálního distresu. Zpracovala je do podoby tabulky (mluví o jakési morální „mapě“), která má posloužit učitelům klinických předmětů k analýze jejich morálních problémů ve škole a také k etickému debriefingu u učitelů, kteří nedávno prožili morální distres. Tabulka obsahuje šest sloupců, šest indikátorů: prožívaný typ emocí při morálním distresu, zdroj morálního distresu, typ zažívaného nátlaku, podstata prožívaného morálního konfliktu (rozpor mezi možnými řešeními), jedincem zvažované alternativy řešení, jedincovo výsledné rozhodnutí.

Kvantitativní přístup se může opírat o dotazníková šetření, ale může používat také jednodušší kvantifikující postupy. Překvapující je, že pedagogicko-psychologické výzkumy ve školství (ačkoli se rovněž zajímají o morální distres), probíhají ve většině vyspělých zemí *nezávisle* na analogických výzkumech u pracovníků ve zdravotnictví. Přitom by se badatelé, kteří se zajímají o distres učitele, mohli inspirovat dotazníky, jež se už rutinně používají při výzkumech u sester, lékařů, farmaceutů aj. Nejfrekventovanější ve zdravotnických výzkumech je dotazník MDS – *Moral Distress Scale* (Corley et al., 2001) a jeho kratší upravená verze MDS-R – *Moral Distress Scale-Revised* (Hamricová, Borchers & Epstein, 2012). Dotazník předkládá respondentům různé kritické situace, s nimiž se při výkonu své profese setkávají, a zjišťuje jednak četnost výskytu dané situace, jednak intenzitu zažívaného morálního distresu v dané situaci. Mohl by posloužit jako model pro obdobný dotazník adresovaný učitelům.

Existují i dotazníky jiného zaměření. Zajímají se o kontext morálního distresu na daném pracovišti, o morální klima pracoviště. V dostupné zahraniční literatuře jsme však takovou publikaci, věnovanou kvantitativnímu výzkumu morálnímu distresu ve školách, neobjevili.

Mezi jednoduché screeningové metody, které by bylo možné použít na zjišťování intenzity morálního distresu učitelů (zatím byla použita jen u zdravotníků), patří MDT – *Moral Distress Thermometer* (Wocial & Weaver, 2013). Jedná se o vizuální analogovou škálu. Zmíněná numericko-



-verbální škála zjišťuje jen intenzitu zažívaného morálního distresu, a to pomocí numerické škály 0–10. Škála je doplněna šesti slovními komentáři se zakotvením škály od 0 (žádný distres) až po 10 (nejhorší možný distres).

Smíšený přístup studia morálního distresu u učitelů jsme v dostupné literatuře nenašli.

Samotná diagnostika reálného stavu ovšem nestačí. V případech, kdy se dospěje k závěru, že učitelé zažívají mnoho sociálních situací, jež navozují morální distres, a intenzita prožívaného distresu je relativně vysoká, je třeba zasáhnout. Podrobnosti přináší další oddíl naší studie.

INTERVENČNÍ POSTUPY

Cílem promyšlených intervencí je snížit počet sociálních situací, v nich jsou učitelé ve škole vystaveni morálnímu distresu, a také redukovat intenzitu takového distresu. Využili jsme prací, které se zabývaly vhodnými intervencemi ve zdravotnické sféře, a shrnuli jsme jejich doporučení do tabulky 1. Jedná se buď o individuální strategie, jimiž učitel dává najevo, že není figurkou na šachovnici, s níž táhnou druzí, nýbrž je aktérem dění a projevuje **morální odvahu** (např. Miller, 2005), nebo o skupinové strategie, či dokonce strategie, které mění morální klima dané instituce jako celku.

Tabulka 1 shrnuje některé *racionálně* podložené intervenční postupy. Patří k nim také praktické rady pro individuální intervenční strategie, které vypracovávají odborné společnosti pro své členy.

Zmíňme např. Americkou asociaci sester neodkladné péče, která doporučuje určité postupy a každý z nich konkretizuje řadou příkladů: sestavte si plán péče o sebe sama; vyhledejte pomoc u jednotlivců a skupin, jež vám mohou poskytnout sociální oporu; zajistěte si užitečné zdroje poučení a výcviku, např. publikace o morálním distresu, webové stránky, kurzy (Rushton & Westphal, 2006).

V odborné literatuře se setkáváme i s odlišným přístupem, který zve vysokoškolské učitele, aby svůj morální distres snížili pomocí specifických tvůrčích činností. Jde o provozování divadelních aktivit, při nichž se jedinci-učitelé učí i emočně vyrovnávat s morálním distresem prostřednictvím jednání a akce; využívají přitom konkrétních příkladů ze života. Autorky Brownová a Gillespiová (1999) ve své práci s učiteli používaly variantu divadla, kterou její tvůrce – brazilský dramatik, teoretik, režisér, spisovatel a pedagog Augusto Boal – nazval „divadlo utlačovaných“. Uvedený typ divadla určený pro neprofesionály zahrnuje soubor technik, s jejichž pomocí jedinec kriticky zkoumá konflikty, jež prožívá v sociální realitě. K divadlu utlačovaných tedy patří solidarita s utlačovanými lidmi včetně otázek etiky a morálky (podrobnosti o tomto typu divadla v češtině viz např. Remsová, 2011).

ZÁVĚRY

Často se mluví a píše o tom, že v českých školách chybí jednak kvalifikovaní učitelé, jednak učitelé v produktivním věku. Slýcháme, že učitelé, kteří na ško-



Tab. 1. Intervenční strategie, které redukuje morální distres na pracovišti (upraveno podle Hamric, Davis & Childress, 2006; Epstein & Hamric, 2009; Epstein & Delgado, 2010)

Typ strategie	Podrobnější popis a způsob použití
Ozvat se veřejně.	Je třeba identifikovat problém, shromáždit fakta, říci nahlas svůj názor a doložit ho argumenty.
Postupovat rozvážně.	Je třeba vědět, s kým je třeba promluvit a o čem je nutné s ním mluvit.
Postupovat zodpovědně.	Občas se stává, že vaše postupy při vyjadřování nesouhlasu nejsou úplně korektní a vítané. Musíte být připraveni nést jejich důsledky, pokud se věci nebudou ubírat tím směrem, který jste si přáli.
Vytvářet si síť spojenců, síť sociální opory.	Získávejte kolegy, kteří vás podpoří anebo pomohou s určitým postupem, jenž bude snižovat morální distres na pracovišti. Mluvte s jedinci, na jejichž mínění většina spolupracovníků dá.
Soustředit se na změnu morálního klimatu pracoviště.	Úsilí zaměřené na změnu morálního klimatu celého pracoviště bývá produktivnější než snaha pomoci jednotlivci. Uvědomte si, že podobné morální problémy mají tendenci se opakovat. Není to jedinec, ale dosavadní systém, který je třeba změnit.
Podílet se na edukaci pracovníků o příčinách a důsledcích morálního distresu.	Postarejte se o to, aby na téma morální distres byla na pracovišti organizována diskusní fóra. Účastníci by se měli o tomto typu distresu dozvědět všechno, co je důležité.
Přístupovat k morálnímu distresu interdisciplinárně.	Mnohé příčiny morálního distresu se netýkají jednoho oboru, ale různých oborů. Pracovníci sami nemohou změnit morální klima celé instituce. Je třeba využít postupů různých oborů a rozvinout spolupráci všech aktérů, ⁵ aby se zlepšilo fungování systému jako celku; zejména tak komplexního systému, jako je škola.
Pátrat po podstatě morálních problémů.	Identifikujte společného jmenovatele příčin morálního distresu na vašem pracovišti a zaměřte se na něj.
Vypracovat koncepci řešení morálních problémů na pracovišti.	Vytvořte celkovou koncepci řešení, podporujte otevřenou diskusi mezi pracovníky, posilujte mezioborovou spolupráci a zaveďte poradenské služby pro pracovníky, jež by jim pomohly řešit etické problémy.
Organizovat workshopy a praktická cvičení.	Pracovníkům nestačí vyslechnout přednášky. Je třeba připravit a realizovat workshopy a praktická cvičení, v nichž by se cvičili rozpoznat morální distres a jeho příčiny, identifikovat bariéry komplikující změnu a formulovat kroky vedoucí ke zlepšení aktuálního stavu.

⁵ Při řešení problémů tohoto typu by ve školách – podle našeho názoru – mohl být velmi užitečný školní psycholog.



lách zůstali, jsou přetíženi, jejich spokojenost s vykonávanou profesí klesá a mnozí zvažují odchod z profese. Obvykle uváděné příčiny bývají dvě: finanční (učitelé nejsou za svou náročnou práci adekvátně zaplacení) a společenské (prestiž učitelského povolání prý není vysoká a autorita učitele u rodičů i žáků klesá). Zamyslíme-li se nad právě uvedenými příčinami, zjistíme, že jde o příčiny vnější.

V posledních dvaceti letech se však v zahraničí začíná zkoumat další, hlubší příčina nespokojenosti učitelů na školách. Je to příčina **vnitřní**, která má převážně psychologicko-etickou povahu. Jde o morální distres, kterému jsou učitelé na řadě škol a v řadě vypjatých rozhodovacích situací vystaveni. Mluvíme-li o učitelích, nemáme na mysli jen učitele základních a středních škol, ale také vysokoškolské učitele. Morální distres vysokoškolských učitelů může být jedním z důvodů „odlivu mozků“ na jiné fakulty či jiné vysoké školy (Ganske, 2010).

Jev, který označujeme jako morální distres, není omezen pouze na jednu profesi. Zažívají ho všichni profesionálové na svých pracovištích. Pokud nahlédneme do odborné literatury ve vyspělých zemích, nalezneme obdobné výzkumy u sociálních pracovníků, manažerů, zdravotních sester, lékařů. Mnohem méně je zatím výzkumů u učitelů; proto jsme připravili tuto přehledovou studii, aby se nepříliš potěšující stav zlepšil.

Naše přehledová studie konstatovala:

- Kromě tradičních etických témat souvisejících se školou, žáky a učiteli, témat, která se v České republice zkoumají

(morální vývoj žáků, výuka eticky zaměřených vyučovacích předmětů, výchova žáků k morálnímu chování, nevhodné chování žáků a učitelů ve škole, etické kodexy ve školách), se nově vynořuje téma rozhodování učitele v eticky složitých situacích, kdy je vystaven sociálním tlakům. Učitel zde stojí před rozhodnutím, zda se podvolí sociálnímu tlaku a přistoupí na rozhodnutí, s nímž vnitřně nesouhlasí, anebo zda má riskovat, postavit se proti nátlaku a udělat to, co sám považuje za morálně správné.

- Kterékoli z těchto dvou rozhodnutí, přijaté v eticky složitě situaci, vyvolává u učitele morální distres. Výklad přiblížil možné definice tohoto pojmu, ukázal jeho podoby i jeho závažné, obvykle dlouhodobé dopady.
- Systematický výzkum morálního distresu u učitelů se nejen u nás, ale i ve vyspělých zemích, teprve rozbíhá. Paradoxní je, že probíhá separátně, bez znalosti obdobných výzkumů morálního distresu u zdravotníků. Přitom ve zdravotnické sféře už řešení teoretických problémů a metodologických otázek pokročilo mnohem dál a bylo by možné se zkušenostmi i používanými přístupy inspirovat. Vždyť v obou případech jde o pomáhající profesi a v obou případech prožívaný morální distres negativně ovlivňuje odbornou činnost profesionálů a může vyústit i v úvahy o odchodu z profese.
- Právě jsme řekli, že systematický výzkum morálního distresu u učitelů se teprve rozbíhá. Současně však musíme dodat, že učitelé mají s tímto jevem své osobní zkušenosti, neboť se s ním v běž-



né školské praxi setkávají. Prožívají např. tato dilemata:

Případ č. 1: Pokud vzniknou neshody mezi některými rodiči a učitelem, ukazuje se, že rodiče velmi dobře znají svá práva vůči škole, ale zapomínají, že mají vůči škole i své povinnosti. V případě vyhroneného konfliktu někdy vedení školy či sám ředitel říká, že je třeba chránit pověst školy ve veřejnosti a konflikt řeší „diplomatically“ ve prospěch rodičů. Nezastane se učitele, i když ten jednal správně. Učitel pak zažívá morální distres, protože se mu nedostalo odborné i lidské opory. Dozvídá se jen, že ředitelovo stanovisko „musí pochopit“.

Případ č. 2: Ve vyšších ročnících školy se občas vyskytují žáci, kteří se dlouhodobě neučí. Navíc jejich znalosti a dovednosti nesplňují požadavky školy a rodiny se školou nespoupracují. Učitel těmto žákům navrhuje propadnutí, ale vedení školy takový postup odmítne a nařídí, aby žáci postoupili do vyššího ročníku. Učitel pak zažívá pocit nespravedlnosti a bezmocnosti. Dozvídá se, že vedení rozhodlo „v zájmu školy“. Pokud by prý tito žáci propadli, zhoršilo by to statistické výsledky, poškodilo pověst školy ve veřejnosti a snížilo konkurenceschopnost dané školy vůči ostatním školám v daném místě.

Případ č. 3: Mnozí učitelé i vedení školy „tuší“, že v jedné třídě zřejmě dochází k šikanování mezi žáky. Tváří se však, že o tom oficiálně nevědí, že může jít o „nepodložené řeči“, neboť si nikdo nestěžoval. Jen pár učitelů připomíná, že je čas jednat, ale ne nacházejí širší podporu. Tito učitelé se trápí vzniklou situací, prožívají morální distres, ale nechťejí být „udavači“. Ostatní učitelé

zase chtějí mít klid, nepřejí si zažívat konflikty s rodiči zúčastněných žáků, protože na řešení situace nakonec zůstanou sami. Navíc zveřejnění celé situace by prý neprospělo pověsti dané školy.

Případ č. 4: Do funkce ředitele školy byl vybrán člověk, který se cítí být více manažerem než učitelem. Při řízení školy začne používat ty manažerské postupy, jejichž účinnost je vázána především na podnikatelskou sféru. Zavádí direktivní řízení, podniká „přepadové“ hospitace, ale bez jakýchkoli závěrů. Vyžaduje od učitelů loajalitu vůči sobě a svému stylu řízení. Na internetových stránkách školy se ve strategickém plánu školy objevují formulace typu: vyhledávat činnosti, které ztratily své opodstatnění, a ukončit je; zvýšit odpovědnost zaměstnanců a tím zvýšit produktivitu *firmy* (!); pečovat o zaměstnance, kteří sdílejí *firemní* (!) hodnoty; zbavit se pracovníků, kteří *firemní* (!) hodnoty nesdílejí, a to i tehdy, jestliže vykazují dobré výsledky (je to prý sice obtížné, avšak zcela nezbytné). Učitelé se snaží s direktivně orientovaným ředitelem diskutovat, ale marně. Snaží se pokračovat v pedagogické činnosti, ale dozvídají se, že nepostupují podle „nového pojetí“. Obracejí se ke zřizovateli, ale bez výsledku. Školská rada i rodiče píšou petice zřizovateli a žádají o pomoc, ale bez odezvy. Důsledkem dlouhodobého morálního distresu učitelů dané školy je, že z daného sboru učitelé postupně odcházejí na jiné školy. Celkem z této školy odešlo 20 zkušených učitelů...

Uvedli jsme jen čtyři příklady morálního distresu učitelů; jsou to jen některé z řady reálných kritických situací. V zahraničí jsou v systematickém zájmu o tuto vážnou problematiku už o krok dál. Těžiště zá-



jmu badatelů zabývajících se děním ve škole se totiž přesouvá od přístupu založeného na pojmech standardy, akontabilita, efektivita, přidaná hodnota blíže k učiteli-člověku. Vzrůstá zájem o to, co učitel ve škole prožívá, o jeho emoce, o jeho zvládání kritických situací. Dochází k „afektivnímu obratu“ v pohledu na školní edukaci (Kostogriz & Cross, 2012).

Poděkování: Výklad o morálním distresu u učitelů se nemůže obejít (jak po právu upozornil jeden anonymní recenzent) bez konkrétních příkladů z praxe. Děkuji bývalému řediteli Fakultní základní školy v Brandýse nad Labem Mgr. Františku Tomáškovi za příklady situací morálního distresu učitelů; příklady, které se v českých školách skutečně vyskytly.

LITERATURA

- Angelides, P. (2001). The development of an efficient technique for collecting and analyzing qualitative data: the analysis of critical incidents. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 14(3), 429–442.
- Austin, W. (2012). Moral distress and the contemporary plight of health professionals. *HealthCare Ethics Committee Forum*, 24(1), 27–38.
- Austin, W., Lermeyer, G., Goldberg, L., et al. (2005). Moral distress in healthcare practice: The situation of nurses. *HealthCare Ethics Committee Forum*, 17(1), 33–48.
- Beran, J., Mareš, J. ml., & Ježek, S. (2007). Rezervované postoje učitelů k dalšímu vzdělávání jako jeden z rizikových faktorů kurikulární reformy. *Orbis scholae*, 2(1), 111–130.
- Boss, J. A. (1998). *Ethics for life: An interdisciplinary and multicultural introduction*. Mountain View, CA: Mayfield.
- Branch, W. T. (2005). Use of critical incident reports in medical education. A perspective. *Journal of General Internal Medicine*, 20(11), 1063–1067.
- Brown, K. H., & Gillespie, D. (1999). Responding to moral distress in the university: Augusto Boal's Theater of the oppressed. *Change – Magazine of Higher Learning*, 31(5), 34–39.
- Bullough, R.V. (2011). Ethical and moral matters in teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 21–28.
- Buzzelli, C., & Johnston, B. (2001). Authority, power, and morality in classroom discourse. *Teaching and Teacher Education*, 17, 873–884.
- Campbell, E. (2008). The ethics of teaching as a moral profession. *Curriculum Inquiry*, 38(4), 357–385.
- Close, R. E. (2016). *Beyond ethical dilemmas: Identifying and responding to counselor moral distress from an Adlerian perspective* (studijní materiály). Richfield: Adler Graduate School. Dostupné z www.alfredadler.org/assets/docs/2016_Handouts/beyond%20.
- Colnerud, G. (1997). Ethical conflicts in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 13(6), 627–635.
- Colnerud, G. (2006). Teacher ethics as a research problem: syntheses achieved and new issues. *Teachers and Teaching*, 12(3), 365–385.



- Colnerud, G. (2006). Teacher ethics as a research problem: syntheses achieved and new issues. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(3), 365–385.
- Corley, M. (2002). Nurse moral distress: a proposed theory and research agenda. *Nursing Ethics*, 9(6), 636–650.
- Corley, M. C., Elswick, R. K., Gorman, M., et al. (2001). Development and evaluation of a Moral Distress Scale. *Journal of Advanced Nursing*, 33(2), 250–256.
- Crane, M. F., Bayl-Smith, P., & Cartmill, J. (2013). A recommendation for expanding the definition of moral distress experienced in the workplace. *Australian and New Zealand Journal of Organisational Psychology*, 6(1), 1–9.
- Čech, T. (2011). *Mobbing jako negativní fenomén v prostředí základních škol*. Brno: Masarykova univerzita.
- Černá, A., et al. (2013). *Kyberšikana*. Praha: Grada.
- Červený, P., et al. (2005). *Etický kodex křesťanského učitele*. Praha: Česká biskupská konference. Dostupné z <http://skolstvi.cirkev.cz/download/kodex-krestanskeho-ucitele.pdf>
- Dorotíková, S., Koňa, J., Lorencová, J., & Slavíková, L. (2003). *Profesní etika učitelství*. Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Dudzinski, D. M. (2016). Navigating moral distress using the moral distress map. *Journal of Medical Ethics*. Dostupné z <http://jme.bmj.com/content/early/2016/03/11/medethics-2015-03156.full.pdf+html>
- Elpern, E. H., Covert, B., & Kleinpell, R. (2005). Moral distress of staff nurses in a medical intensive care unit. *American Journal of Critical Care*, 14(6), 523–530.
- Epstein, E. (2007). *End-of-life experiences of parents, nurses, and physicians in the newborn intensive care unit* (doctoral dissertation). Charlottesville: University of Virginia.
- Epstein, E. G., & Delgado, S. (2010). Understanding and addressing moral distress. *OJIN: The Online Journal of Issues in Nursing*, 15(3), 1–12. Dostupné z www.nursingworld.org
- Epstein, E. G., & Hamric, A. B. (2009). Moral distress, moral residue, and the crescendo effect. *Journal of Clinical Ethics*, 20(4), 330–342.
- Fallona, C. (2000). Manner in teaching: a study in observing and interpreting teachers' moral virtues. *Teaching and Teacher Education*, 16(7), 681–695.
- Freedman, S. W., Warshauer, S., & Appleman, D. (2008). What else would I be doing?: Teacher identity and teacher retention in urban schools. *Teacher Education Quarterly*, 35(3), 109–126.
- Ganske, K. M. (2010). Moral distress in academia. *OJIN – The Online Journal of Issues in Nursing*, 15(3), manuscript 6. Dostupné z <http://www.nursingworld.org/MainMenuCategories/EthicsStandards/Courage-and-Distress/Moral-Distress-in-Academia.html>
- Hamric, A. B., & Blackhall, L. J. (2007). Nurse-physician perspectives on the care of dying patients in intensive care units: Collaboration, moral distress, and ethical climate. *Critical Care Medicine*, 35(2):422–429.



- Hamric, A. B., Borchers, C., & Epstein, E. (2012). Development and testing of an instrument to measure moral distress in healthcare professionals. *American Journal of Bioethics Primary Research*, 3 (2), 1–9.
- Hamric, A. B., Davis, W. S., & Childress, M. D. (2006). Moral distress in health care professionals. *Pharos*, 69(1), 16–23.
- Harding, S. (1980). Value laden technologies and the politics of nursing. In S. J. Sprecker & S. Gadow (Eds.), *Nursing: images and ideals*. New York: Springer, 49–75.
- Helton, G. B., & Ray, B. A. (2006). Strategies school practitioners report they would use to resist pressures to practice unethically. *Journal of Applied School Psychology*, 22(1), 43–65
- Helton, G. B., & Ray, B. A. (2009). Administrative pressures to practice unethically: Research and suggested strategies. *Ethical Human Psychology and Psychiatry*, 11(2), 112–119.
- Husu, J., & Tirri, K. (2001). Teachers' ethical choices in sociomoral settings. *Journal of Moral Education*, 30(4), 361–375.
- Husu, J., & Tirri, K. (2007). Developing whole school pedagogical values: A case of going through the ethos of “good schooling”. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 390–401.
- Jameton, A. (1984). *Nursing practice: the ethical issues*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Jameton A. (1993). Dilemmas of moral distress: moral responsibility and nursing practice. *AWHONN's clinical issues in perinatal and women's health nursing*, 4(4), 542–551.
- Kolář, M. (2011). *Nová cesta k léčbě šikany*. Praha: Portál.
- Kondrat, A. (2014). Moral distress: A different perspective. *Health Care Ethics in USA*, 22(1), 14–23.
- Kostogriz, A., & Cross, R. (2012). Introduction. *Australian Educational Research*, 39(4), 389–396.
- Lojďová, K., & Lukas, J. (2015). Scénáře donucovací moci u studentů učitelství na praxi: studentka Alice. *Studia paedagogica*, 20(3), 113–130.
- Lukas, J., Bradová, J., & Lojďová, K. (2013). Moc jako etický aspekt odborné kompetence učitele (referát na konferenci České asociace pedagogického výzkumu 17. 9. 2013). Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta UJEP.
- Lütznén, K. (1993). *Moral sensitivity; a study of subjective aspects of the process of moral decision making in psychiatric nursing* (doctoral dissertation). Stockholm: Karolinska Institute, 1993.
- Lütznén, K. & Ewalds-Kvist, B. E. (2012). Moral Distress: A comparative analysis of theoretical understandings and inter-related concepts. *HealthCare Ethics Committee Forum*, 24(1), 13–25.
- Mahony, P. (2009). Should “ought” be taught? *Teaching and Teacher Education*, 25(7), 983–989.
- Mareš, J., st. (2004). Morální, etické a sociální aspekty školního klimatu. In S. Ježek (Ed.), *Sociální klima školy II* (4–33). Brno: MSD.
- Mareš, J., st. (2005). Tradiční a netradiční podvádění ve škole. *Pedagogika*, 55(4), 310–335.
- Mareš, J., st. (2013). Nevhodné chování učitele k žákům a studentům. *Studia paedagogica*, 18(1), 7–36.



- Mareš, J., st. (2016). Moral distress: Terminology, theories and models. *Kontakt*, 18(3), 137–144.
- Mareš, J., ml., Vlčková, K., & Šalamounová, Z. (2013). Vnímaná moc učitele ve školní třídě: adaptace dotazníku Teacher Power Use Scale (referát na konferenci České asociace pedagogického výzkumu 17. 9. 2013). Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta UJEP.
- Margolis, J., & Deuel, A. (2009). Teacher leaders in action: Motivation, morality, and money. *Leadership and Policy in Schools*, 8(3), 264–286.
- McElhinney, T. K. (1992). Medical ethics. In B. J. Cassens (Ed.), *Preventive medicine and public health* (349–360). Philadelphia: Harwal.
- Miller, R. (2005). *Moral courage: Definition and development*. Washington: Ethics Resource Center. Dostupné z http://www.emotionalcompetency.com/papers/Moral_Courage_Definition_and_Development.pdf
- Nash, R. J. (1996). *“Real world” ethics: Frameworks for educators and human service professionals*. New York: Teachers College Press.
- Nováková, M., et al. (2003). *Učíme etickou výchovu. Manuál etické výchovy pro základní a střední školy*. Praha: Luxpress.
- Oh, Y., & Gastmans, C. (2015). Moral distress experienced by nurses: A quantitative literature review. *Nursing Ethics*, 22(1), 15–31.
- Pařízek, V. (1990). *Učitel v nezvyklé školní situaci*. Praha: SPN.
- Pryor, S., Martinez, M. H., & Pugliese, N. L. (2012). *Ethical and professional dilemmas for educators. Facilitator’s guide*. Rocky Hill: Connecticut Teachers’ Education and Mentoring Program.
- Remsová, L. (2011). *Divadlo utlačovaných a jeho edukační možnosti v sociální pedagogice* (doktorská disertace). Brno: Pedagogická fakulta MU.
- Rushton, C. H. (2013). Principled moral outrage: An antidote to moral distress? *AACN Advanced Critical Care*, 24(1), 82–89.
- Rushton, C. H., & Westphal, C. G. (2006). *The 4A’s to Rise above moral distress: Ask – Affirm – Assess – Act*. Aliso Viejo (California): American Association of Critical-Care Nurses.
- Říčan, P. (1995). *Agresivita a šikana mezi dětmi*. Praha: Portál.
- Říčan, P., & Janošová, P. (2010). *Jak na šikanu*. Praha: Grada.
- Sanger, M. N. (2008). What we need to prepare teachers for the moral nature of their work. *Journal of Curriculum Studies*, 40(2), 169–185.
- Santoro, D. A. (2011). Good teaching in difficult times: Demoralization in the pursuit of good work. *American Journal of Education*, 118(1), 1–23.
- Shapira-Lishchinsky, O. (2010). Ethical dilemmas in teaching and nursing: The Israeli case. *Oxford Review of Education*, 36(6), 731–748.
- Shapira-Lishchinsky, O. (2011). Teachers’ critical incidents: Ethical dilemmas in teaching practice. *Teaching and Teacher Education*, 27, 648–656.
- Slováčeková, B. (2003). *Morální kompetence a morální postoje u studentů Lékařské fakulty Univerzity Karlovy v Hradci Králové* (doktorská disertace). Hradec Králové: Lékařská fakulta UK.



- Stotko, E. M., Ingram, R., & Beaty-O'Ferrall, M. E. (2007). Promising strategies for attracting and retaining successful urban teachers. *Urban Education*, 42(1), 30–51.
- Stronach, I. B., Corbin, O., McNamara, S., et al. (2002). Toward an uncertain politics of professionalism: teacher and nurse identities in flux. *Journal of Educational Policy*, 17(1), 109–138.
- Šalamounová, T., Bradová, J., & Lojdová, K. (2014). Mocenské vztahy mezi začínajícími učiteli a jejich žáky. *Pedagogická orientace*, 24(3), 375–393.
- Šťastná, K. (2014). *Problematika výuky morální výchovy na českých školách* (doktorská disertace). Praha: Fakulta humanitních studií UK.
- Šťáva, J. (2015). *Etika pedagoga* (studijní materiál pro předmět Management pro vychovatele). Brno: Pedagogická fakulta MU.
- Štech, S. (1994). Co je to učitelství a lze se mu naučit? *Pedagogika*, 44(4), 310–320.
- Štech, S. (1998). Dilemata a ambivalence učitelského povolání. In R. Havlík et al. *Učitelské povolání z pohledu sociálních věd* (43–59). Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Štech, S. (2007). Profesionalita učitele v neoliberalní době. Esej o paradoxní situaci učitelství. *Pedagogika*, 57(4), 310–320.
- Tom, A. (1984). *Teaching as a moral craft*. New York: Longman.
- Tomášek, J. (2008). Učitel jako oběť násilí – poznatky z viktimologického šetření na českých středních školách. *Pedagogika*, 58(4), 379–391.
- Trčková, K. (2008). *Etický kodex učitele* (bakalářská práce). Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Vacek, P. (2000). *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Vacek, P. (2005). *Průhledy do psychologie morálky*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Vacek, P. (2008). *Rozvoj morálního vědomí žáků*. Praha: Portál.
- Vacek, P. (2013). *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Valenta, J. (2011). *Morální rozvoj v rámci Osobnostní a sociální výchovy – metody situačně-behaviorální* (studijní materiály pro učitele). Praha: Metodický portál RVP. Dostupné z <http://clanky.rvp.cz>
- Vaněk, D. (2011). *Rozvoj prosociálního chování u žáků II. stupně základní školy v kontextu Etické výchovy* (doktorská disertace). Brno: Fakulta sociálních studií MU.
- Vlčková, K., Lojdová, K., Lukas, J., et al. (2015). *Z posluchárny za katedru. Mocenské vztahy ve výuce studentů učitelství*. Brno: Masarykova Univerzita.
- Vrbová, J., Stuchlíková, I. (2012). Školní podvádění starších žáků – pilotní studie. *Pedagogika*, 62(3), 317–331.
- Webster, G., & Bayliss, F. (2000). Moral residue. In S. Rubin, L. Zoloth (Eds.), *Margin of error: The ethics of mistakes in the practice of medicine* (200, 217–232). Hagerstown: University Publishing Group.
- Wilkinson, J. M. (1989). Moral distress in nursing practice: a labor and delivery nurse's experience. *Journal of Obstetric Gynecologic and Neonatal Nursing*, 23(1), 16–29.



Wocial, L. D., & Weaver, M. T. (2012). Development and psychometric testing of a new tool for detecting moral distress: The Moral Distress Thermometer. *Journal of Advanced Nursing*, 69(1), 167–174.

Prof. PhDr. Jiří Mareš, CSc.,
Univerzita Karlova, Lékařská fakulta v Hradci Králové;
e-mail: mares@lfhk.cuni.cz

MAREŠ, J. The Moral Distress of Teachers – A hidden problem

This review study is concerned with the moral dimensions of the teacher's educational activity. The text focuses on the critical situations at school that are produced by social pressures on the teacher (from the side of superior authorities, the community, the school management, members of the teaching body, parents and so on). Social pressures confront the teachers with a moral dilemma that he or she cannot escape. He or she must decide; either to succumb to the social pressure and take a decision with which he or she does not internally agree or to take a risk, to stand up to the pressure, and follow the voice of moral conscience. The whole account is structured into six parts. The first part summarises research surveys to date on ethical aspects of teachers' activities abroad and in the Czech Republic. The second part looks at basic concepts, of the type morality, ethics, dilemma. The third part analyses the concept of critical incident, since in many cases this involves an ethical conflict resulting in the moral distress of the teacher. The fourth part characterises a key term in the study - moral distress, and also explains the content of related terms. The author notes that the distress changes over time: he distinguishes between initial moral moral distress and reactive moral distress, which develops only with a certain distance of time. He likewise describes the model of the development of the negative impacts of distress over time, i.e. the growth of moral residues. The fifth part is devoted to a diagnostics of moral distress in teachers, specifically using a qualitative approach. The sixth part indicates possible intervention techniques that might reduce or eliminate moral distress among teachers. The review study points out that research surveys on moral distress in two helping professions that have much in common, i.e. teaching and nursing, have so far been conducted in isolation from each other. In fact the impact of the phenomenon concerned – moral distress – is similar: dissatisfaction with the job and consideration of the possibility of leaving for another workplace or even giving up the profession altogether. Research projects on teachers might find inspiration in research on healthcare workers, and especially nurses, for research on the latter is conceptually and methodologically more advanced.

Keywords: teacher, school, social pressures, critical incident, moral dilemma, moral distress, assessment, intervention.