

Některé psychologické aspekty šikanování ve škole

Jistě není nikterak překvapující, že se ve škole neodehrávají jen ty děje, které jsou v souladu s jejím proklamovaným posláním. Odvrácenou tvář školní reality je i šikanování mezi dětmi, zvláštní forma agresivního jednání vrstevnické skupiny nebo jedince vůči spolužákovi, který v dané situaci není schopen účinné obrany. Škola tak pro některé žáky přestane být prostorem, v němž se cítí bezpečni, a může se stát i místem obrovského utrpení¹.

Zajímavá a těžko vysvětlitelná je skutečnost, že se šikanování ve škole stalo předmětem zájmu (tj. systematického a intenzivního zkoumání) psychologů až koncem šedesátých let. „Vědecká diskuse o šikanování začala kupodivu až v roce 1969 ve Skandinávii, přestože psychologové jinak pilně zkoumali všechno možné, co se ve škole děje, už od začátku století (Říčan, 1995, s.17)“. V roce 1978 vydává norský profesor Dan Olweus publikaci *Aggression in the schools (Bullies and Whipping Boys)*, v níž šikanu definuje a označuje ji za problém, který vážně ohrožuje jak psychický tak morální vývoj dětí (Olweus, 1978). Poté, co byly v roce 1982 v Norsku uveřejněny tři případy sebevražd obětí šikanování, chlapců 10 až 14-ti letých, zde byla podniknuta celostátní kampaň proti šikanování na základních školách. Byly uvolněny značné finanční prostředky na rozsáhlý výzkum šikany na norských školách (vedoucím výzkumného týmu byl Dan Olweus) a jako součást kampaně byly všem školám v zemi zaslány informační a pomocné materiály obsahující videokazetu (pro diskusi ve třídě), příručku pro učitele a letáček s radami pro rodiče. Během dvou let od zahájení kampaně se šikanování zredukovalo přibližně na polovinu a spolu se šikanováním ustoupily i jiné druhy sociálně patologických jevů jako např. krádeže, vandalismus a záškoláctví, naopak vzrostla míra spokojenosti žáků s pobytem ve škole (Parry, Carrington, 1995). Tato razantní reakce na šikanování (vyburcovaná tlakem veřejného mínění) je jasnou odpovědí na otázku, zda lze se šikanou ve školách něco dělat. Výzkum šikanování byl ještě poměrně dlouhou dobu realizován pouze ve Skandinávii. Až koncem osmdesátých let se začaly objevovat články a knihy týkající se této problematiky také v Americe, Velké Británii, Austrálii, Japonsku, Holandsku a Kanadě (Říčan, 1995). Přitom se ve všech těchto zemích výskyt šikanování na školách jednoznačně potvrdil, podobně jako u nás v roce 1994, kdy psycholog Pavel Říčan ve své výzkumné práci prokázal, že 18% žáků pátých a šestých tříd v pražských školách je šikanováno (Říčan, 1994).

Do roku 1989 bylo u nás problematické pojmenovat věci pravým jménem a nahlas vyslovit to, co bylo víceméně mnohým známo, že se šikanování děje i v socialistických školách (obecně: institucích). Odvážným průlomem z tohoto hlediska byl publikovaný příspěvek pražského psychoanalytika Petra Příhody na mezioborovém setkání odborníků nazvaný *Systematická psychotraumatizace ve skupině*, v němž pravdivě a nezkrásleně popisuje poměry v armádě (Příhoda, 1989), a to ještě před listopadem 1989. O šikaně (či šikanování) dětí ve školních třídách se u nás začalo otevřeně veřejně mluvit a psát až po roce 1989.

Odborníci z řad psychologů, sociologů apod., kteří se problematikou šikanování na školách výzkumně zabývali či zabývají, nezůstali přirozeně jen u otázky míry jejího výskytu (event. výskytu v souvislosti s věkem, pohlavím dětí a sociologicky charakterizovanou lokalitou, fungováním školy apod.). Hlavní směry, kterými se výzkumy v této oblasti ubírají, jsou dále (Říčan, 1993):

- ⇒ Individuální charakteristiky šikanujících a šikanovaných dětí, jejich fyzické vlastnosti a osobnost
- ⇒ Minulé a současné rodinné prostředí šikanujících a šikanovaných dětí
- ⇒ Názory a postoje dětí k šikanování
- ⇒ Následky šikanování pro vývoj osobnosti
- ⇒ Šikanování z hlediska sociální skupiny
- ⇒ Účinnost různých způsobů intervence
- ⇒ Etiologie šikanování (teorie šikanování)

¹ Šikanování mezi dětmi ovšem není jen fenoménem dnešní školy, o čemž svědčí i některá díla známých spisovatelů devatenáctého a dvacátého století, kteří v nich šikanování popisovali na základě vlastních zkušeností. I v české literatuře existuje takové dílo. Český spisovatel Robert Musil líčí v novele *Zmatky chovance Törlese* poměry panující mezi chovanci v kadetce rakousko-uherské armády v Hranicích na Moravě v roce 1906.

I pro šikanování platí, že pravdivé pojmenování problému je nutným předpokladem hledání cest k jeho řešení. Dalším předpokladem je bezesporu důkladné porozumění tomuto jevu a jeho aspektům. Vzhledem k tomu, že je tato práce zaměřena na určité konkrétní podmínky facilitování prosociálních postojů a prosociálního chování dětí (jako strategie kauzální prevence šikany), budeme v následujících kapitolách věnovaných této problematice akcentovat sociálně psychologickou dimenzi tohoto problému, aniž bychom ostatní úhly pohledu podceňovali. Nebudeme se tedy např. věnovat osobnostní konstelaci agresora či oběti, což neznamena, že je nepovažujeme za významné, ale pro účely naší práce bude klíčová sociálně psychologická konstelace skupiny zejména s ohledem na „třetí sílu“, na tzv. mlčící (nebo nemlčící) většinu. Máme za to, že onen třetí vrchol trojúhelníku: (agresor – oběť – ostatní) si zasluhuje větší pozornost v souvislosti se vznikem a rozvojem šikany (a tudíž v souvislosti s její kauzální prevencí) v dětských skupinách, než je mu doposud věnována. Bude nás zajímat především pohotovost dětí pomoci slabšímu a ochota zabránit násilí páchanému na slabším jedinci, což jsou prokazatelně zdroje imunity dětské skupiny vůči „nákaze“² šikany. Na poli podpory prosociálnosti dětí jsou ostatně učitelé (nepřímo i učitelé připravující učitele na pedagogických fakultách) schopni předcházet případně čelit šikanování tím nejpřirozenějším způsobem, a to jak intencionálně tak neintencionálně, ovšem pouze za určitých sociálně psychologických podmínek ovlivněných mimo jiné i jejich osobnostní konstelací.

Nyní přistupme k detailnějšímu vymezení pojmu **šikanování**. Francouzské slovo *chicane*, z něhož je v češtině výraz *šikana* (= *šikanování* = *šikan*) odvozen, znamená zlomyslně a zbytečně týrat, sužovat, pronásledovat. Šikanování (anglicky bullying) je zvláštním druhem agresivního jednání. Agresivní jednání lze obvykle charakterizovat jako prostředek, který vyplývá z potřeby něco získat nebo se nějak prosadit. Agrese ovšem u šikanování není prostředkem k získání nějakého cíle, ale v určitém slova smyslu cílem samotným. Tento aspekt šikanování, který jej odlišuje od jiných druhů agresivního jednání, je jinak vyjádřen ve vymezení šikanování jako „*agresivního jednání, jímž si strůjce působením fyzických či psychických útrap zjednáva nebo udržuje převahu nad obětí*“ (Příhoda, 1989, s.5)“. Bezbrannost, bezmocnost oběti a(nebo) obtížná možnost ze situace uniknout je zdůrazněna ve vymezení šikany jako „*agrese, které se dopouští jedinec nebo skupina vůči jedinci nebo skupině víceméně bezbranným, ať už pro svou fyzickou nebo jinou slabost nebo nemožnost účinné obrany*“ (Říčan, 1993, s.209)“ či v podobné definici, v níž je šikanování vymezeno jako „*násilně ponižující chování jednotlivce nebo skupiny vůči slabšímu jedinci, který nemůže ze situace uniknout a nemůže se účinně bránit*“ (Vágnerová, 1999, s.283)“. Významnou skutečností je to, že slabost a bezmocnost oběti toto chování posiluje. Besag (1990, in: Parry, Carrington, 1995, s.7) považuje „*šikanování spíše za postoj než čin, aktivita pak může být označena jako šikanování jen v případě posouzení jejích účinků na zranitelné dítě*“.

Pro účely této práce bude užitečné též následující (praktické) vymezení na základě výčtu hlavních znaků šikanování a uvedení širších souvislostí (Parry, Carrington, 1995, s.7):

1. Je patrný **úmysl ublížit druhému**, ať už fyzicky nebo psychicky. Například bití, strkání, krádeže peněz a věcí, schovávání a ničení věcí, ale také pomlouvání, nadávky a vyloučení ze společnosti ostatních.
2. **Útočníkem může být jedinec nebo skupina** (ve školním prostředí pak jedno dítě nebo skupina dětí)
3. **Incidenty jsou opakované** (jednorázová akce se obvykle za šikanování nepovažuje), oběť je předmětem agrese opakovaně, a to ze strany téhož útočníka či skupiny útočníků.
4. Důležitým znakem je **nepoměr sil** mezi útočníkem a obětí, přičemž tato převaha může být skutečná nebo zdánlivá, v oblasti fyzické síly nebo agresivity, v osobní síle jedince nebo početní převaze skupiny. Oběť není schopna účinné obrany pro tělesnou či jinou slabost nebo pro převahu (početní) skupiny agresorů. Asymetrická agrese je důležitým znakem ve vymezení šikany. Při rozpoznání šikanování je důležité umět odlišit jiné typy agrese. Poperou-li se např. dva srovnatelně silní žáci, nejde samozřejmě o šikanování.

² Kolář ve velmi přínosné a inspirativní publikaci *Skrutý svět šikanování* ve školách používá v souvislosti se šikanováním pojmů „nákaza“, „virus šikanování“, „stupně onemocnění“, „nemocné chování“ apod. jako dle našeho názoru adekvátní analogie.

V rámci projektu proti šikanování ve školách v Sheffieldu byla použita následující definice šikanování mezi dětmi, zahrnující všechny zmíněné znaky. Jde o toto praktické, deskriptivní vymezení: „Šikanování říkáme tomu, když jedno dítě nebo skupina dětí říká jinému dítěti ošklivé a nepříjemné věci, bije je, kope, vyhrožuje mu, zamyká je v místnosti a podobně. Tyto incidenty se mohou často opakovat a pro šikanované dítě je obtížné, aby se samo ubránilo. Jako šikanování mohou být označeny také opakované posměšky nebo ošklivé poznámky o jeho rodině. Jako šikanování však neoznačujeme občasnou rvačku nebo hádku přibližně stejně fyzicky i psychicky vybavených soupeřů (Parry, Carrington, 1995, s.8)“.

Šikanování je spjata se sociokulturním kontextem, v němž se děje, z tohoto hlediska uvádí Říčan (1993, s.209) jako specifické druhy šikany:

- ⇒ Šikanování občana úředníkem, zaměstnancem nadřazeným³ apod., přičemž může jít o neochotu, aroganci, ponižování, zlomyslné, úmyslně poškozující „nadbytečné“ lpění na znění předpisů apod⁴. Partneři nemusí být ani v přímém kontaktu, v tomto smyslu lze šikanovat i písemně.
- ⇒ Zvrhlé iniciační rituály spojené s krutostí, např. „povinné“ zbití nového vězně na cele nebo chovance pastáku.
- ⇒ Šikanování vojenských „bažantů“. Tento jev má rovněž iniciační charakter, liší se však od známých iniciačních „obřadů“ svým trváním, někdy i několikaměsíčním. Typické je zde rovněž ponižování, fyzické týrání, nucení k vysilujícím aktivitám, k nedůstojnému posluhování, popřípadě i finanční vydírání. Agresory nemusejí být jen „mazáci“, ale i důstojníci⁵, což se může projevit plynulým přechodem mezi šikanováním a nadměrně tvrdým výcvikem. Po příchodu nových „bažantů“ se z šikanovaných běžně stávají šikanující. V pozadí tohoto procesu najdeme kromě konformity jistě i psychologický fenomen identifikace s agresorem. Tato podoba šikanování je častá i mezi uční, zejména v internátech.
- ⇒ Šikanování ve vězení mezi vězni na cele, často velmi kruté, někdy bývá spojováno s vynucováním homosexuálního styku. Jsou známy (a u nás popsány) i případy pozvolného umučení vězně spoluvězni.
- ⇒ Týrání dětí v rodině má rovněž všechny znaky šikanování, ať už se jedná o týrání dítěte rodiči (či rodičem) nebo týrání dítěte sourozencem.
- ⇒ Šikanování ve školách. Kromě šikanování žáka jiným (jak plyne z definice v nějakém slova smyslu silnějším, často např. starším, fyzicky vybavenějším apod.) žákem či skupinkou žáků mluvíme v kontextu školy i o šikanování žáka učitelem⁶ a dokonce i o šikanování učitele ze strany žáků. V centru naší pozornosti ovšem zůstane šikanování dětí dětmi ve školním prostředí a facilitace prosociálního chování dětí jako klíčová strategie kauzální prevence šikany ve škole, přičemž základní hypotéza našeho výzkumu se bude týkat sociálně psychologických podmínek prosociálního chování podporujících.

Šikanování je jak nemocným chováním, tak jistým zvláštním druhem závislosti (se specifickou vnitřní dynamikou), tak onemocněním vztahů ve skupině (Kolář, 1997). Jde o tři různé, vzájemně se doplňující a zároveň vzájemně si neodporující psychologické pohledy na tento jev, užitečné z hlediska hlubšího porozumění šikanování jakožto vícerozměrnému jevu. Až překvapivě často se setkáváme ve školách s příliš zjednodušujícími pohledy učitelů na šikanu, s bagatelizací tohoto jevu případně s tím, že jsou jim známy pouze některé jeho aspekty. Učitelé např. mnohdy opomíjejí sociálně psychologickou dimenzi problému a nevidí šikanování jako poruchu vztahů ve skupině.

- ⇒ První pohled je behaviorální. Šikanování lze vidět jako **nemocné chování** a popsat konkrétní typy a formy agrese a manipulace (fyzická agrese a používání zbraní, slovní agrese a zastrašování zbraněmi, krádeže, ničení a manipulace s věcmi, násilné a manipulativní příkazy). Hlavní (vnější) rysy chování označovaného jako šikanování spočívají v tom, že *“jeden nebo více žáků úmyslně,*

³ Na tomto místě ponecháváme v rámci širšího vymezení šikany i tento druh agresivního chování, které můžeme nazvat jednoduše zneužití (resp. zneužívání) moci, pokud k němu dochází v rámci explicitně deklarovaných vztahů nadřazenosti a podřízenosti. Za „pravou“ šikanu se však považuje šikanování ve skupinách, kde jsou vztahy mezi členy formálně rovnocenné (dětmi ve škole, vězni ve věznicích apod.).

⁴ Každý totalitní systém s typicky rozbujelou byrokracií je živnou půdou pro tento druh „nenápadné agrese“.

⁵ Co se týče šířky vymezení pojmu šikana v této souvislosti, odkazujeme na poznámku 8.

⁶ Co se týče šířky vymezení pojmu šikana v této souvislosti, i zde odkazujeme na poznámku 8.

většinou opakovaně týrá a zotročuje spolužáka či spolužáky a používá k tomu agresi a manipulaci (Kolář, 1997, s.20)". Někteří autoři považují za důležité zahrnout do pojmu šikanování též sociální izolaci šikanovaného a jeho vyloučení z žádoucích skupinových aktivit v důsledku intrik, pomluv a jiných skrytě agresivních manipulací, a mluví o nepřímém či skrytém šikanování⁷ (Říčan, 1993). Tento druh šikanování je rozšířenější mezi dívkami.

- ⇒ Na skryté aspekty vztahu mezi agresorem a obětí poukazuje psychodynamický pohled na šikanování jako na **závislost**. Z psychoanalytického úhlu pohledu je bezesporu ve hře projekce vlastního strachu a slabosti agresora na oběť. Skrytí vlastního strachu a vlastní slabosti tím, že strach a projevy „slabosti“ vyvolá v oběti a oběť udržuje v závislém („slabém“) postavení, pomáhá agresorovi udržet pocit nadřazenosti, moci, síly. „*Od počáteční diferenciacce na 'silné' a 'slabé' vzniká mezi těmito skupinami žáků oboustranná a překvapivě trvalá vazba. Navzájem se potřebují*“ (Kolář, 1997, s.25“).
- ⇒ Šikana se vždy odehrává v kontextu nějaké konkrétní sociální struktury (s jejímž posláním je ovšem takové chování v rozporu, ať už se jedná o školu, učiliště nebo armádu). Ze sociálně psychologického (resp. sociálně patologického) úhlu pohledu se jeví šikanování jako **onemocnění celé skupiny**. Ve zdravé skupině (ve smyslu morální zralosti) s dostatečnou imunitou se šikanování nemůže ujmout a udržovat. V tomto smyslu je „*šikanování vždy těžkou poruchou vztahů skupinového organismu, který podlehl infekci*“ (Kolář, 1997, s.26). Působení agresora a jeho přívrženců má skutečně charakter morální nákazy, která má tendenci se šířit. O zákonitostech skupinové dynamiky šikanování a faktorech vývoje šikany ve skupině bude pojednáno v následujícím textu, neboť z hlediska cílů stanovených ve výzkumné části této práce je tento přístup k šikanování (resp. pohled na šikanování) nejdůležitější. Navíc jsme přesvědčeni o tom, že jak prevence tak metodika nápravy, nezakládá-li se na porozumění zákonitostem skupinové dynamiky šikanování, nemůže být dostatečně účinná. Je zřejmé, že přístup k šikaně, vycházející ze zákonitostí dynamiky skupiny, bude více nežli jiné přístupy (např. dva výše uvedené) akcentovat význam již zmíněné „třetí síly“, „třetího vrcholu trojúhelníku“, tedy dětí, které nejsou (alespoň ne v prvních fázích šikanování) ani útočníky, ani oběťmi, ale přitom mohou situaci zásadním, často rozhodujícím, způsobem ovlivnit. Ty se mohou stát mlčící většinou, lhostejně přihlížející trýznění spolužáka, případně přes pobízení k trýznění přejít k aktivní spoluúčasti, ale mohou být naopak zdrojem zdravé „imunitní odpovědi“ na šikanu a autosanačním potenciálem skupiny.

Pro porozumění rizikové konstelaci skupiny dětí z hlediska vzniku a rozvoje šikanování je nutné znát zákonitosti skupinové dynamiky šikanování. Budeme vycházet především z práce Koláře (1997), která se zabývá primárně **vnitřním vývojem šikanování z hlediska dynamiky skupiny** jako východiskem jak účinné nápravy tak prevence. Předkládá obecné schéma zrodu a vývoje šikanování, přičemž vnitřní pohyb je odrazem proměny vztahů členů skupiny k normám, hodnotám a postojům k šikaně. Toto schéma pak „*zachycuje negativní proces, kterým se mrzačí vztahy mezi členy skupiny. Tento chorobný proces je pravým opakem budování komunity, jehož cílem je bezpečné soužití a tvořivý přesah individuálních rozdílů*“ (Kolář, 1997, s.31“). Nejrozvinutější podobu šikanování, kterou Kolář (1997) označuje jako „*pátý stupeň-totalita neboli dokonalá šikana*“ dokonce přirovnává k fašistické totalitě. Naopak zdravá skupina odolná proti šikanování je v podstatě skupinovou demokracií. Lze tedy šikanování mezi dětmi vidět jako „*ostrůvky totality*“ (někde ostrovy či souostroví) v dětských společenstvích. Pro účely této práce je v souvislosti s naším zaměřením na facilitaci prosociálního jednání dětí jako předpokladu jejich schopnosti vytvoření demokratické situace ve skupině užitečné uvést obecné schéma obrácené strany této mince, tedy dynamiku formování totalitní situace ve skupině. Proto uvádíme pět kvalitativně odlišných stadií v destruktivním vývoji šikanování ve skupině dle Koláře (1997).

1. V každé školní skupině najdeme jedince, který má nejbliže k tomu stát se obětním beránkem. Jde o žáka, jehož pozice ve skupině bývá označována jako „*omega*“, „*outsider*“ apod., jedince, který má nízký sociometrický status, je jednoduše řečeno z nějakých důvodů neoblíbený. Pokud učitel příliš nevnímá vztahy mezi žáky a cíleně s těmito vztahy nepracuje (což je bohužel dosti časté), mohou mít ostatní žáci tendenci k agresi vůči tomuto jedinci, a to zpočátku agresi nepřímé (pomlouvání, intrikování, vysmívání a „*malé neškodné legrácky*“). Tato situace **ostrakizování** (jak

⁷ Vymezení pojmu šikanování má samozřejmě zásadní význam pro zjišťování výskytu tohoto jevu. Jistě se bude lišit výskyt přímé a nepřímé šikany.

už bylo zmíněno, některými autory již označována jako šikana, a sice nepřímá, skrytá) může být zárodkem pozdější rozvinutější formy šikany, je riziková z hlediska dalšího vývoje dění ve skupině. Psychologický mechanismus, který je podstatou těchto agresivních impulsů, je možné popsat psychoanalyticky jako důsledek nevědomé projekční identifikace s objektem („obětním beránkem“), který v dané skupině nejlépe reprezentuje slabost, bezmocnost a strach ze sociální izolace, který mají samozřejmě všichni ve skupině. Jak slabost a bezmocnost tak tento strach je snazší („výhodnější“) u sebe nevidět a namísto uvědomění si těchto aspektů sebe sama je projíkat na někoho jiného⁸.

2. Za určitých podmínek ve skupině (v situacích zvýšeného napětí, jsou-li žáci delší dobu spolu např. na výletě apod., jsou-li ve skupině agresivní asociální jedinci, přičemž obzvláště rizikovou je tato situace tehdy, je-li násilníkem sociometrická „hvězda“ třídy) se manipulativní chování vůči ostrakizovanému jedinci přitvrzuje a začíná se objevovat fyzická agrese, zpočátku ne příliš nápadná. Další vývoj této **rané podoby šikanování** bude záviset na psychologických zdrojích imunity skupiny vůči násilí páchanému na slabším jedinci, tedy na převažujících přátelských vztazích mezi členy skupiny (oproti tomu převažující rivalizující vztahy jsou pochopitelně rizikové) a na míře jejich prosociálních postojů (zde je naopak součástí rizikové konstelace převažující nízká úroveň mravní zralosti členů skupiny a s tím související vysoká míra konformity). Někde prostě již tato podoba šikany „neprojde“, neuspěje a zabrání se tak další destrukci vztahů. V některých třídách je tomu bohužel naopak, to znamená, že práh tolerance vůči zmíněnému druhu násilí se u členů skupiny zvýší a za jistých podmínek může tato destrukce pokračovat.
3. Za klíčový moment ve skupinové dynamice šikanování lze považovat toto třetí stadium, v němž se zásadním způsobem rozhoduje o dalším průběhu procesu. V tomto stadiu se utvoří tzv. úderné jádro, skupinka útočníků, kteří již obět (popř. oběti) **nešikanují jen náhodně, ale systematicky**. Hrází, která může zastavit další negativní vývoj, je jen dostatečně silná pozitivní podskupina zabraňující činnosti úderného jádra. Ta se ovšem může ale také nemusí utvořit.
4. Toto další stadium je snad nejméně pochopitelné pouze „zdravým selským rozumem“, bez znalostí sociálně psychologických mechanismů, které jsou v pozadí „záhadné“ proměny některých slušných, mírných žáků v aktivní, leckdy kruté spoluúčastníky týrání spolužáka⁹. Zde již **většina skupiny v rámci tlaku ke konformitě přijímá normy agresorů**. U členů skupiny dochází k vytvoření alternativní pseudoidentity, konformní s normami vůdců.
5. V posledním stadiu jsou pak normy agresorů přijaty nebo respektovány všemi nebo téměř všemi členy skupiny a dojde k **plnému nastolení totalitní ideologie šikanování**. Násilí, často i brutální, se stává normou a i původně umírnění členové skupiny (neutrální či nesouhlasící s agresí) se stávají v lepším případě přihlížiteli a pozorovateli šikanování, v horším případě se do šikanování aktivně zapojují. Podle Koláře (1997) je tento stupeň „dokonalosti“ šikany charakteristický spíše pro vězeňské či vojenské prostředí, případně výchovné ústavy pro mládež. Bohužel se však toto stadium, byť v mírnější podobě, vyskytuje i ve školách.

Analogie některých procesů odehrávajících se v malých a ve velkých sociálních skupinách je skutečností známou a popsanou v psychologické literatuře. Na tomto místě připomeňme analogii, která ukazuje, že výše uvedené obecné pětibodové schéma destrukce vztahů ve skupině lze považovat nejen za schéma zrodu a vývoje šikanování ve školní třídě, ale že v hlavních rysech přesahuje jak hranice školní třídy tak (obecněji) hranice malé sociální skupiny¹⁰. Analogická stadia z hlediska sociálního procesu (ovšemže s nesrovnatelnými důsledky) najdeme např. ve vývoji antisemitismu v předválečném Německu, a to od jeho „neškodných“ devalvujících a ostrakizujících verbálních projevů a xenofobních postojů podporovaných ve výchově dětí jak v rodinách tak ve škole až po organizované, systematické vyvražďování celé velké skupiny obyvatelstva. V klíčových aspektech analogická stadia popisuje Goldhagen (1997). Podobných smutných analogií bychom v lidské historii našli bohužel mnoho. Navíc není nijak nadsazené považovat šikanu za vývojový předstupeň organizovaného zločinu; např. Řičan označuje skupinu agresorů terorizujících třídu jako

⁸ Souvislost tohoto psychologického fenoménu s xenofobií a rasismem je evidentní.

⁹ „Je těžké pochopit, jak je možné, že celá třída normálních žáků fandí skupině agresorů a při mučení a třeba i věšení svého spolužáka jása a skanduje (Kolář, 1997, s.19)“.

¹⁰ Jak obecná platnost tak mimořádná důležitost uvedeného schématu pro praxi (pro prevenci šikanování, ale též pro diagnostiku i nápravu) je dalším důvodem k tomu, že jsme se problematice skupinové dynamiky šikanování věnovali podrobněji než jiným aspektům tohoto problému.

prekriminální a přirovnává poměry v ní panující k mafiánské konspiraci (Říčan, 1995, s.46). Z tohoto hlediska je ovšem studium procesů, odehrávajících se v malých skupinách spolu s podporou protektivní sociálně psychologické konstelace a odhalováním rizikové konstelace, kauzální prevenci v širším slova smyslu a v souvislosti s celospolečenským vývojem nabývá zásadního strategického významu.

Podívejme se nyní blíže na některé psychologické souvislosti rizikové konstelace skupiny v kontextu šikanování. Významnými rizikovými faktory pro vznik šikanování jsou bezesporu osobnostní charakteristiky jejich iniciátorů (agresorů), obětí a jejich vzájemný vztah. V předchozím textu jsme však vysvětlili, proč se osobností agresorů a obětí nebudeme podrobněji zabývat, přestože na tomto poli lze najít mnoho impulsů pro preventivní strategie. S cílem naší práce, jímž je ověření určitých sociálně psychologických podmínek podporujících facilitaci prosociálnosti dětí, bude více korespondovat upozornění na rizikové faktory v souvislosti s sociálně psychologickou konstelací skupiny včetně jejího pedagogického vedení (což implicitně znamená též s osobností pedagoga). Z výše uvedených stupňů šikany, které též ukazují na podmínky, za nichž se onemocnění šikanou ve skupině vyvíjí směrem k hlubší destrukci, je patrné, že rizikovou konstelaci spoluvytvářejí také ti členové skupiny (žáci), kteří jsou onou zmíněnou „třetí silou“, tedy nejsou ani iniciátory, ani oběťmi. Tlak patologických skupinových norem šikanování je pochopitelně více účinný v podmínkách větší tendence ke konformitě, tedy k závislému, nesvobodnému jednání. Konformní jedinec se snáze podrobí nátlaku skupiny. V některých třídách zejména při autokratickém stylu jejich vedení je ovšem bohužel tento rizikový faktor přímo pěstován. Ve skupině (dále již budeme mluvit zúženě jen o školní třídě), kde se rozvinul pokročilejší stupeň šikany, bývá již od počátku riziková konstelace postojů jednotlivých žáků nejen k šikanování, ale obecněji k násilí páchanému na slabším jedinci. Žáci jakoby neměli soucit¹¹ a nevnímali utrpení spolužáka, ovšem tento deficit empatie je s celkovou atmosférou, klimatem ve třídě ve vztahu cirkulární kauzality. Nelze tedy (a to platí zejména na prvním stupni ZŠ) vidět nedostatečně prosociální postoje žáků ve třídě pouze individuálně psychologickou optikou, neboť bychom tím problém chybně zjednodušili. Další důležitý aspekt, který je ve vývoji šikanování zřetelný, souvisí ještě hlouběji přímo s morálním vývojem žáků. Je jím konformita (související ovšem s heteronomní osobní morálkou) „mlčících“ jako rizikový faktor a naopak autonomie (autonomní osobní morálka) jako faktor protektivní. Tento aspekt hraje evidentně roli ve všech fázích vývoje šikany, je ovšem snad nejvíce zřetelný v kritickém, klíčovém momentu celého vývoje, a to ve fázi třetí, kdy dostatečně autonomní jedinci mohou zabránit pokračování násilí, a naopak konformita většiny nepřímo, „tiše“ rozhodne o prohlubování destrukce. Triviální konsekvencí uvedených souvislostí vývoje šikanování s postoji žáků je možnost budovat prevenci na základě strategie podpory prosociálnosti dětí a (s tím související) facilitací jejich morálního vývoje. Z hlediska vývojově psychologického¹² se pro tento druh preventivního působení jeví jako mimořádně vhodné období mladšího školního věku dětí (i když rozvoj prosociálnosti a morální zrání je v té či oné míře aktuální v podstatě v každém věku). Z toho důvodu jsme k výzkumu pedagogických faktorů ovlivňujících morální zralost a prosociálnost vybrali právě tuto věkovou skupinu.

Jak se šikanováním ve školní třídě souvisí osobnost pedagoga a jeho pedagogický přístup k žákům? Bylo by chybné na tuto otázku odpovědět „černobíle“, extrémním zjednodušením; vynechat (ze slušnosti) pedagoga zcela z uvažování o rizikových faktorech šikanování nebo naopak jednoznačně přičítat výskyt šikany ve třídě špatnému pedagogickému působení. Souvislost je zde mnohem komplikovanější. Upozorníme na některé její psychologické aspekty:

- Se šikanou ve třídě významně souvisí **učitelův postoj** k ní. Podle Tattuma (in: Říčan 1995) by bylo žádoucí věnovat větší pozornost postojům pedagogů k šikaně. Ve hře totiž může být i skrytá, bezděčná sympatie s agresory, respekt k síle, kterou ztělesňují případně i jistý obdiv k násilí. Učitelé mohou do jisté míry sdílet averzi dětí k obětem. Pokud je tento postoj nereflektován, nemůže jej učitel korigovat. Tím šikanu podporuje nepřímým vyjádřením souhlasu (důležité je uvědomit si, že šikanu udržuje a nepřímo podporuje i „pouhá“ lhostejnost učitele k jejím šikanám). V prevenci šikanování je ale naopak zásadně důležitý jak nepřímý (vyplývající z chování) tak

¹¹ Jistě zde hrají roli i širší sociokulturní souvislosti, např. vliv médií. „*Televize, počítačové hry, tiskoviny apod. zahlcují děti a mládež násilím. Ve většině předkládané produkce člověk nenalezne věrohodně zobrazený soucit, utrpení ani pocit viny* (Kolář, 1997, s.66)“. Tento vliv, jehož součástí je také nebezpečně zavádějící ztotožnění maskulinity s agresivitou a pohotovostí k uplatnění násilí, je opravdu nezanedbatelný, vzhledem k obsahu a hlavním cílům této práce se jím však nebudeme zabývat (i když by si rizikové faktory tohoto druhu jistě delší pojednání zasloužily).

¹² Což ozřejmíme v následující kapitole.

přímo vyjádřený, jasně učitelem deklarovaný zřetelně odsuzující postoj k šikanování. Poznamenejme ještě, že obdiv k síle, mocenská orientace v osobních vztazích, jistý odpor ke slabosti, ospravedlňování násilí apod. jsou postoje, které patří mezi ty, jež jsou typické pro autoritářskou osobnost (osobnost s vysokou mírou autoritářství). A právě autoritářstvím učitele se v našem výzkumu zabýváme jako osobnostní determinantou případně ovlivňující prosociální postoje dětí.

- Svou roli v učitelově přístupu k šikaně může hrát i strach ze selhání, přesněji **strach z pocitu selhání**. Mnozí učitelé tento problém vytěsňují a bagatelizují („šikana u nás není žádný problém“) na relativně vědomé úrovni (tedy zčásti i nevědomě), neboť by sami sebe vnímali jako selhávající a „špatné“ pedagogy v případě, že by se tento problém v jejich třídě vyskytl. Z britských autorů Tattum (in: Řičan 1995) potvrzuje časté bagatelizování problému, podle něj učitelé mnohdy podceňují rozsah a závažnost šikany ve svých vlastních školách příp. třídách. V této věci lze mnohé učinit na pedagogických fakultách. Budoucí učitele je podle našeho názoru nutné připravovat tak, aby opravdu důkladně rozuměli tomuto jevu (nestačí jen znát nazpaměť několik definic šikanování), aby byli schopni systematicky pracovat se zpětnými informacemi od žáků a rozuměli třídě jako živé sociální skupině s proměňujícími se vztahy a dynamice skupinových procesů v ní. A v případě, že se signály šikanování objeví, měli by být schopni citlivě fundované intervence (případně ve spolupráci s psychologem), aniž by nastalou situaci vnímali jako vlastní selhání. Jen tak bude možné změnit současný neutěšený stav, kdy *„dětí jsou často zklamávány tím, jak málo učitelé dělají proti šikaně, jak ji přehlízejí, jak podceňují utrpení, které znamená pro oběti, jak polovičatě a neobratně ji vyšetřují a jak málo ji trestají“* (Řičan, 1995, s.40“.
- Nepříznivé podmínky ve třídě, tvořící živnou půdu šikanování, souvisejí i s **osobnostní zralostí (resp. nezralostí) učitele**. Šikanu nevědomky podporují osobnostně nevyzrálí pedagogové, kteří mají tolik problémů sami se sebou, že zůstávají sami v sobě a v důsledku svých nenaplněných potřeb uzavření, nejsou schopni ve třídě vytvořit atmosféru vstřícnosti, spolupráce, soucitu a porozumění. Jakoby jim *„chyběla schopnost ‘uvidět’ trápení ‘slabých’ žáků a vnímat skupinu jako živý organismus, ve kterém se neustále něco děje. Krajně podezřelé okolnosti přehlízejí a paradoxně oceňují ‘subtilní’ agresí ‘silných’ vůči outsiderům“* (Kolář, 1997, s.60“.
- Třída je sociální skupinou, ve které hraje velkou roli způsob jejího řízení, **styl vedení**. Ten má pochopitelně osobnostní dimenzi, ztěžá bychom mohli uvažovat o způsobu vedení třídy učitelem (obecně vedení skupiny jejím vedoucím) a přitom abstrahovat od jeho osobnostních charakteristik. Průkopníkem zkoumání vlivu způsobu vedení na skupinu byl známý sociální psycholog Kurt Lewin¹³. Jak z jeho tak z pozdějších sociálně psychologických výzkumů vyplynul příznivý účinek demokratického vedení (navozující přátelské vztahy, kooperaci, zvyšující kreativitu apod.) a naopak v jistém slova smyslu nepříznivý účinek jak autokratického vedení tak vedení benevolentního. Za živnou půdu pro vznik a vývoj šikanování považujeme tradiční způsob pedagogického vedení, v němž převažuje autokratické pedagogické působení (k němuž více inklinují přirozeně učitelé s vyšší mírou autoritářství) s víceméně jednostrannou komunikací, bez důrazu na spolupráci mezi žáky a na pěstování pozitivních vztahů mezi nimi, a pro které je typický důraz na tuhou vnější kázeň. Tento způsob pedagogické práce nazývá Kolář (1997, s.62) „hierarchicko-autoritativním“ a považuje jej za zásadní překážku úspěšné prevence šikany, neboť tento způsob řízení nevyužívá pozitivního potenciálu vztahů ve skupině a interakcí mezi žáky a ponechává náhodě mocné síly skupinové dynamiky. Na šikanování lze také pohlížet jako na projev velké distance formální a neformální struktury ve skupině. Autokratický přístup učitele k žákům tuto distanci zvyšuje, demokratický naopak vede k jejich přiblížení; tendence k vytvoření parastruktury je tedy pochopitelně větší u autokratického vedení, pokud legální sociální strukturu žáci nepřijmou¹⁴. Demokratický přístup žáků k učitelům ovšem není v žádném rozporu s jeho autoritou. Naopak, **pouze učitel, který pro děti představuje přirozenou autoritu, může ve třídě nastolit skutečně demokratickou atmosféru**. Upozorníme na tomto místě na určitá terminologická nedorozumění, se kterými se v souvislosti s autoritou a demokracií můžeme setkat u laické, bohužel ale občas i u odborné veřejnosti. Jedno nedorozumění je způsobeno zaměňováním odlišných pojmů *autoritativní* a *autoritářský*, o němž jsme se již zmínili, druhé pak chybným výkladem pojmu *demokratický přístup* (vedení, styl ...), který neodlišuje tento přístup od

¹³ V roce 1944 založil vlastní institut sociální psychologie, Výzkumné středisko pro skupinovou dynamiku (v Massachusettském technologickém institutu).

¹⁴ I tato skutečnost má své sociálně psychologické analogie ve velkých sociálních skupinách.

přístupu *benevolentního* (či *liberálního, laissez-fair*). Již v úvodní části jsme zmínili určité specifické „potíže s demokracií“ v posttotalitní realitě. Posílení demokracie ve třídě a ve škole lze považovat za účinnou nespécifickou strategii prevence šikanování. I zde hraje velkou roli způsob, jakým se budoucí učitelé připravují na fakultách, a to jak jeho intencionální stránka (průprava učitelů k demokratickému řízení třídy, osobnostní příprava umožňující studentům reflektovat a případně korigovat osobnostní překážky, bloky apod.) tak i stránka neintencionální (sociální zkušenost, kterou si adepti učitelství ze svého studia odnesou). K tomuto bodu ještě poznamenejme, že mezi otázkami, které jsme si ve výzkumu položili, je i otázka, do jaké míry souvisí autoritářství učitele s jeho postoji k pedagogickému vedení dětí (nejedná se ovšem o otázku hlavní).

- Další překážka účinné prevence šikanování má **axiologickou dimenzi** a rovněž souvisí se specifickou situací posttotalitní reality. Je jí snaha (některých) učitelů o hodnotovou neutralitu, za níž najdeme averzi ke vštěpování hodnot dětem, přičemž souvislost s minulou dobou a vštěpováním „hodnot“ je evidentní. Jsme však přesvědčeni o tom, že učitel děti nemá pouze vzdělávat, ale i vychovávat, tj. prezentovat a reprezentovat pro děti hodnoty jako např.: solidarita, tolerance, opravdovost, ochrana slabých, pomoc druhému člověku, úcta k životu apod. Pokud tomu tak není a učitel zůstává pro děti „hodnotově nečitelný“, dochází tím k promarnění šance facilitovat osobnostní zrání dětí v tomto smyslu, přičemž tato škoda je pochopitelně různá u dětí s různým rodinným zázemím. V každém případě mají uvedená tvrzení platnost zejména na 1.st. ZŠ. V souvislosti s „hodnotovým prázdňem“ připomeňme ještě jeden důležitý přístup, který problematiku „nepochopitelné agrese“ interpretuje z axiologického hlediska. Je jím přístup logoterapeutický¹⁵. Samoučelné či destruktivní chování (např. v podobě přímého napadání a trápení slabších) dává logoterapie do souvislosti s noogenní motivací. Agrese dítěte či dospívajícího je iluzivně chrání před „hrůzou z prázdnoty“, pocitovanou ve vlastním životě. *„Dospělí mnohdy neposkytují dětem viditelný příklad zaujetí pro životní hodnoty a přijímání odpovědnosti vůči nim. ... Hodnotové vakuum, předrážděnost a vyčerpání dospělých i nuda a lenivost dětí podporují vznik prázdny, jen pro samu sebe vyvíjené, nerozlišující agrese“¹⁶. Tu lze chápat i jako výraz odporu vůči smysluplné hodnoty neposkytujícímu světu dospělých i jako zaplňování hodnotově prázdňého života zdáním alespoň nějakého vlastního cíle, byť spočívajícího v ubližování druhým* (Říčan, Krejčířová a kol., 1997, s.406“).

Mnohé z podnětů pro prevenci šikanování ve školách, které z uvedených psychologických aspektů složité souvislosti šikany ve třídě a pedagogického vedení vyplývají, směřují přirozeně do oblasti přípravy budoucích učitelů. V tomto smyslu jsou osobnostní průprava adeptů učitelství, zaměřená na prohloubení sebereflexe, ovšem i zcela cílené vedení budoucích učitelů k potírání šikany na školách, možnostmi kauzální prevence šikanování, které by měly fakulty připravující učitele naplňovat.

Na závěr této kapitoly bychom chtěli zdůraznit velký význam hledání a uplatňování účinných preventivních strategií a snahy čelit tak šikanování mezi dětmi upozorněním na mimořádnou závažnost **následků šikanování**. Ty se týkají nejen oběti, ale v jistém slova smyslu i agresora a všech ostatních dětí ve skupině, kde se šikanování děje.

⇒ **Obětem** může působit šikanování obrovské utrpení jak fyzické tak psychické. Záleží samozřejmě na stupni pokročilosti šikany, u vyšších stupňů může být ohrožen i život oběti. Kolář(1997) přirovnává pozdní následky nejbrutálnějších šikan k syndromu vyhlazovacích táborů (i když vnější podmínky nejsou tak extrémní). Hlavní symptomy jsou nápadně podobné symptomům posttraumatické stresové poruchy (resp. přetrvávající změny osobnosti po traumatizující zkušenosti), kvalitativně podobné je ostatně leckdy i to, co oběti prožívají: strach o svůj život, strach z bolesti, krajní ponížení, zbavení práv, dlouhotrvající silné emoční vypětí apod¹⁷. Ovšem ani u méně pokročilých stupňů šikanování nezůstávají oběti bez následků. Sociální izolace a dlouhodobé ponižování, urážení a zesměšňování mohou zanechat v dětech stopy na celý život v podobě deformace sebepojetí. Navíc neustálý (ne vždy uvědomovaný) strach z dalšího ohrožení

¹⁵ Zakladatelem tohoto psychoterapeutického směru (ale i obecně: psychologického pojetí osobnosti) je V.E.Frankl.

¹⁶ Někdy se v této souvislosti mluví o tzv. nemotivované agresi.

¹⁷ Při práci na psychoterapeutickém oddělení PK Bohunice FnsP jsem se setkala s několika pacienty, kteří v minulosti (někdy i dosti dávno) byli obětmi brutální šikany (ve škole, na vojně, někteří jak ve škole tak na vojně). Jejich hlavními obtížemi byly chronické úzkostně-depresivní stavy, psychosomatická onemocnění, ve snech se opakovaně vracející zážitky dávného šikanování; např. jednomu pacientovi se ve snech často vracel otřesný zážitek z vojny, kdy byl přinucen pobavenými „mazáky“ k „velké legraci“: pověsit se z okna v pátém patře).

a dalšího šikanování má tendenci ke generalizaci a může implikovat trvalou úzkost a depresi, podobně jako u tvrdší šikany; hranice mezi stupni brutality šikany je ostatně jen teoretickým konstruktem, podstatné je to, jak situaci dítě subjektivně prožívá.

- ⇒ Na první pohled by se mohlo zdát, že v případě **agresorů** je nesmyslné uvažovat o nějaké újmě. Následek šikanování je ale závažný i pro ně, a to rovněž z hlediska jejich dalšího osobnostního vývoje. Šikanování, které „prochází“, je součástí sociální zkušenosti agresorů a vede u nich k zařívání antisociálních postojů. „*Nezastavený a svému nutkavému osudu ponechaný agresor se stává 'charakterovým mrzákem'* (Kolář, 1997, s.67)“ s poruchou osobnosti v tomto smyslu a s povážlivým deficitem ve vývoji osobní morálky, jehož důsledkem může být (a z výzkumů plyne, že často bývá) zvýšená tendence k trestné činnosti.
- ⇒ Následky, které má šikanování pro **ty děti, kteří nejsou jejími přímými aktéry**, bohužel dospělí (jak rodiče tak učitelé) podceňují. Namísto toho, aby školní třída byla pro děti místem, kde se učí žít ve spravedlivém společenství a první „agorou“, v níž se učí demokracii, jejich sociální zkušenost, kterou si ze třídy, v níž šikanování beztrestně probíhá, do života odnesou, je právě opačná. Děti se naučí (ve smyslu sociálního učení), že silní mohou ubližovat slabým a slabí se nedovolají pomoci natož spravedlnosti, naučí se tolerovat totalitní praktiky, které jsou pro šikanování typické. Lze bez nadsázky mluvit o problematizaci jejich morálního vývoje.

Dodejme ještě, že problém šikanování v dětských skupinách přesahuje i do jiných oblastí sociální patologie; lze např. s velkou pravděpodobností předpokládat zvýšenou tendenci k autoagresivním návykům jak u obětí tak u agresorů (zejména u některých typů obětí popř. agresorů) na základě poznatků o dětech a dospívajících s touto tendencí (Nová, Hrubá, Kachlík, 1997; Hrubá, Kachlík, 1999).

Připomeňme ještě krátce důležitou skutečnost, která mnoha rodičům i pedagogům uniká, že totiž šikanování má také **právní rozměr**. Přimo ve škole se v souvislosti se šikanováním často odehrává trestná činnost bez postihu viníků, např. omezování osobní svobody, vydírání, vzbuzení důvodné obavy, loupež, pohlavní zneužívání, ublížení na zdraví, poškozování cizí věci apod. Rovněž je porušována Úmluva o právech dítěte, zaručující všem dětem v pedagogických zařízeních bezpečný pobyt bez poškozování zdraví a ohrožení života, přesto bývá nejen rodiči ale i pedagogy právní stránka věci často bagatelizována a jednání, které je prokazatelně trestným činem, je mnohdy označováno za „kočkování“, „klukovskou legraci“, „špásování“ apod.