

PhDr. Pavel Letý

Psycholog, psychoterapeut
a adiktolog.

Několik let pracoval
v terapeutické komunitě pro
drogově závislé.

V současné době je psychologem
a okresním metodikem
prevence Pedagogicko-
psychologické poradny
Nový Jičín.

Dlouhodobě se zabývá
problematikou šikanování, kde
se také věnuje výzkumu.
Pracuje s šikanou zasaženými
třídními kolektivy a vede kurzy
pro učitele zaměřené
na její řešení.

V problematice šikanování
a jejího vyšetřování školní také
příslušníky Policie ČR.

Školní šikana z pohledu našich obranných mechanismů

Školní šikanování je jev, ke kterému často dochází v dětském kolektivu zcela otevřeně, ale vnímání nás dospělých bývá přesto často skryt. Stejně jako je tomu např. u domácího násilí a podobných činů, tak i v případě školního šikanování je počet řešených případů pravděpodobně mnohem nižší, než je jeho skutečný výskyt.

Nežřídká jsem se setkal s tím, že i učitelé, odsuzující šikanování mezi žáky jej v reálném prostředí školy někdy nevnímají nebo jsou k jeho řešení neteční. Domnívám se, že u řady z nich má na tomto stavu velký podíl vliv prostředí a negativní stres, který je s řešením šikanování spojen. Zdrojů tohoto negativního stresu může být hned několik. Pokud chceme podezření na šikanování dobře prošetřit, zabere nám to především mnoho času (rozhovor s informátorem, obětí, svědky, údajnými agresory) a pokud se toto podezření potvrdí, tak ještě více (pohovor s rodiči, práce s třídním kolektivem...). Zároveň s tím se nám často hromadí jiné úkoly, které jsme museli odložit. Kromě časového stresu se zde může přidávat i stres z možného selhání při řešení, z konfliktu s rodiči agresorů, ze msty apod. Zvlášť zatěžující situací pak je, když učitel chce šikanování vyřešit, ale nenachází k tomu potřebné podmínky u ředitele např. paradoxně z důvodu budování „dobrého image“ školy. To se může projevat v tom, že ředitel nechce šikanování zveřejnit a obrátit se na externí instituce, nebo nechce podstupovat riziko konfliktu s rodiči agresorů a ustupuje jejich neopodstatněným výhrůžkám stížností apod. V podmínkách, kdy má učitel zkušenost, že se jeho nadřízený v této situaci nestal aktivním vymahatelem práva a nenašel u něj podporu a zastání, se těžce řeší cokoli.

V důsledku různě vzniklého negativního stresu se může u nás projevat řada obranných mechanismů, které slouží k vyrovnání se s takovou situací. Uvedu zde některé z jejich typů, s kterými jsem se setkal při řešení šikanování ve školách, přičemž se tyto jednotlivé mechanismy u konkrétních osob většinou různě prolínají. S citovanými výroky jsem se setkal v průběhu této své osobní praxe. Zároveň zde uvedu, jaké mechanismy při šikanování používají někteří agresori, jejich rodiče a žáci, kteří jsou svědky šikanování. Pokud zde hovořím o učitelích, je to pouze pro zjednodušení, protože stejné mechanismy se mohou samozřejmě uplatňovat u všech odborností, školní či poradenské psychology nevyjímaje. Bylo by také chybou se zde dopouštět jakéhokoli povrchního moralizování, protože nikdo z nás nemůže bezpečně vědět, jak by se v podobné situaci a prostředí zachoval on sám. Na druhou stranu by bylo stejně závažnou chybou přehlížet tento stav a popírat to, že každý z nás volí určité způsoby, jak se s takovou zátěžovou situací vyrovnat, a že některé tyto strategie mohou být problematické. Oba zmíněné přístupy by byly jen různými verzemi lřbivého populismu, poprvé pro mimoškolní a podruhé pro školní prostředí.

Nevědomé obranné mechanismy

Habituační

Tento mechanismus znamená přivýkání, přizpůsobení se, vymizení reakce na podnět po jeho několikanásobném opakování. Například máme-li poprvé přespat u někoho, kdo bydlí poblíž rušné ulice, bude nám to pravděpodobně činit problémy. Náš hostitel však patrně žádný hluk vnímat nebude. Ve školním prostředí se tento mechanismus projevuje tak, že v důsledku častých konfliktů mezi žáky, jejich šarváték, stížností, hluku apod. přestaneme na tyto podněty

reagovat. Následně pak často přehlédneme i zcela zjevné projevy šikany.

V jedné 6. třídě se paní učitelka snažila na vztazích žáků dlouhodobě velmi dobře pracovat a žáci ji za to i oceňovali. V průběhu intervence ve třídě, kde se mnou byla přítomna, však někteří žáci začali říkat, že je zde šikanován jeden z žáků: „Bilo ho 5 kluků... mlátili ho... mlátili s ním o lavici za to, že má (uvedli jeho fyzický handicap)... chytli ho a bouchli s ním o lavici... brečel... hodili s ním i o tabuli, bili ho do zad...“ Docházelo k tomu prý obden už od 5. třídy. Když se tato kolegyně od žáků dozvěděla, že ji na to upozorňovali, říkala, že to vůbec nevěděla, a s hlavou v dlaních se rozplakala. Zanedlouho si skutečně vzpomněla, že za ní přišli do kabinetu, ale ona tehdy jejich sdělení nevěnovala pozornost a poslala je pryč. Následně pak zřejmě i žáci tomuto násilí přestali věnovat pozornost. V jedné 3. třídě jsem se stal svědkem toho, jak třídní učitelka odpovídala jednomu z žáků na jeho otázku týkající se školního výletu. Tento žák v průběhu rozhovoru, spíše náznakem, kopal do sténajícího spolužáka ležícího v klubíčku na zemi mezi ním a paní učitelkou. Tato kolegyně na tuto absurdní scénu, odehrávající se ke konci školního roku, taktéž vůbec nereagovala.

Podobné případy poukazují na to, jak dalece se můžeme stát, v důsledku stresu, únavy a mechanismu habituace, nevnímavými ke zcela zjevným případům násilí v kolektivu. Pokud se ve škole dozvíme o podezření na šikanování, měli bychom opravdu zbystřit a být si vědomi toho, že v důsledku mechanismu habituace a určité „provozní slepoty“ máme často mnohem větší tendenci šikanování přehlédnout než z něj někoho neprávem obvinít. Navíc výzkumy v oblasti forenzní psychologie prokázaly, že pokud vyšetřující oběti nevěří, neuvědomovaně pak může vést vyšetřování a rozhovory takovým způsobem, že se dokonáný čin neprokáže.

Projekce

Tento mechanismus znamená neuvědomované přenášení subjektivních, popř. podvědomých, přání, motivů a pocitů na jiné osoby. Je také obranou proti uvědomění si vlastní negativní vlastnosti, kterou pak jedinec přisuzuje okolí, ovšem za cenu nevědomého deformování obrazu druhých osob a vnější reality. Jedinec se tak tímto způsobem zbavuje svých vnitřních konfliktů s touto vlastností spojených.

V případech šikanování tak útočník oběti přisuzuje vlastní agresivní impulzy, které si nechce připustit. To se projevuje ve výmluvách agresorů: „Díval se na nás a provokoval“, „Myslel si, že jsme blbci“ apod. Používání mechanismu projekce je zde obranou proti uvědomění si vlastní agresivity a také jedním ze signálů, že je potřeba, aby agresor na změně svého vnímání světa a sebe sama pracoval v rámci poradenského vedení či systematické psychoterapie. Mít pod kontrolou a měnit totiž můžeme pouze ty ze svých vlastností, které si uvědomujeme. Ve školním prostředí je pak současně třeba (stejně jako v jiných případech) důsledně vyžadovat, kontrolovat a i sankcemi vymáhat dodržování jasně určených hranic jeho chování. Jakékoli přehlížení útoků na oběť je jednoznačně poškozováním nejen oběti, ale i agresora.

Americký psycholog Albert Bandura popsal osm mechanismů morální vyvázanosti¹⁾, které lidé používají **v situacích, kdy chtějí poškodit práva druhých a přitom zůstat ve svých očích morálně „čistí“ a zachovat si tak pocit vlastní sebeúcty**. Na rozdíl od klasických ego-obranných mechanismů se podle něj jedná o **způsoby vědomého obelstění svědomí**, pomocí nichž se snažíme vyhnout se vlastním pocitům viny a studu. Nejedná se zde pouze o projev psychopatických osobností, ale v umírněné podobě je **běžně používají skoro všichni lidé**. Nejzřetelnější je jejich používání při ospravedlňování agresivního chování, k němuž se vztahují i jejich popisy. Práva druhých však můžeme poškodovat **i v situacích, kdy sice nejsme přímo agresorem, ale jsme v roli člověka, který by proti takovému jednání měl zakročit**. V situaci školního šikanování je tak používají nejen dětská agresori, ale také pasivní svědci a někteří kolegové, kteří proti němu nezasáhnou. Všem těmto zúčastněným osobám umožňují se subjektivně z protibíhajícího šikanování spolužáka či svěřeného dítěte morálně „vyvinut“.

Pokud se setkáme s podezřením na šikanování, nebo se staneme dokonce jeho svědky, tak je samozřejmě jediným správným postupem jej vyšetřit a v případě prokázání zabránit jeho pokračování. Pokud se však k tomu necítíme dostatečně kompetentní nebo máme dojem, že k jeho vyřešení či obrácení se na externí odborníky nemáme potřebné podmínky, tak je pro řadu z nás jednodušší toto šikanování „nevidět“. Tím se však můžeme dostat do konfliktu s vlastními morálními hodnotami, což vede ke vzniku dalšího negativního stresu. K tomu, abychom se tomuto konfliktu mezi svým (ne)jednáním a morálními hodnotami vyhnuli, můžeme používat právě některé z uvedených mechanismů morální vyvázanosti.

Věřím, že **pro snížení násilí ve školách je nezbytné zaměřit svou pozornost nejen na žáky, ale i na nás dospělé, přesněji řečeno i na nás samé**. To žádá jistě kus odvahy a opravdové profesionality. Pokusme se společně nahlédnout do některých ze způsobů uvažování, které se ve školním prostředí v souvislosti s šikanováním objevují. S odvážnými čtenáři, kteří se nebojí nahlédnout do své mysli, se můžeme zamyslet i nad tím, které z uvedených mechanismů máme tendenci sami používat v různých situacích k ospravedlnění svého (ne)jednání.

Morální ospravedlňování

Agresivní chování je ospravedlňováno jako prostředek k dosažení vyšších morálních či sociálních cílů. Ve světle ušlechtilých cílů se pak jeví osobně a sociálně přijatelnějším.

Usvědčení agresori někdy uvádějí mnoho „morálních“ důvodů, které je k šikanování oběti vedly, např.: „*Musí se otrkat a udělat ze sebe chlapa*.“ Méně viditelnou, ale častější strategií agresorů je, že se snaží rychle obvinít oběť z toho, že je to ve skutečnosti ona, kdo je napadán, a oni se svým jednáním pouze brání. Zřetelnější variantou je její obvinění z toho, že ubližuje nějakému žákovi ve třídě a oni jej svým jednáním brání. Zde **se již agresori snaží vzbudit nejen dojem, že na své jednání měli právo, ale že bylo přímo morálně chválné**. U těchto méně viditelných forem je samozřejmě otázkou, nakolik tyto strategie odrážejí jejich skutečné postoje a nakolik se jen snaží obelstít učitele. Domnívám se, že druhá z možností je častější. Tendenci k používání uvedeného mechanismu však mají i někteří učitelé, kteří oběti nepomohou a zároveň tvrdí: „*Musí se naučit bránit*.“ Při poslouchání podobných argumentů bychom skoro mohli nabýt mylného dojmu, že se zde agresori vlastně snaží, ve spolupráci s učitelem, oběti pomáhat v jejím osobnostním růstu.

Eufemistický jazyk

Trestuhodné aktivity mohou být maskovány tím, že nejsou označeny pravým jménem, ale eufemistickým jazykem. Je snadnější se jich dopustit, pokud jim propůjčíme „hygienickou lingvistickou formu“. Týrání spolužáka tak agresori často nazývají např.: „*vychováváním*“, „*zocelováním*“, „*gumoléčbou*“ - zde dokonce neagresivním výrazem obsahujícím pomáhající slovo „*léčba*“. **V případě, že by týrání nazývali týráním, bylo by pro ně pravděpodobně těžší své případné morální zábrany překročit**. V jedné 8. třídě agresori nakonec pod tlakem důkazů ochotně přiznali, že svého spolužáka skoro každý den fackují, mlátí ho, berou mu věci, zavírají ho na záchodě, dávají mu věci do koše, nastrouhanou křídou do vlasů, jídlo do uší, na židli špendlíky atd., ale zároveň tvrdili, že jej „*rozhodně nešikanují*“. Žáci v této třídě zároveň byli smutným dokladem toho, jak devastující vliv na dětský charakter může dlouhodobý pobyt v šikanou zasaženém kolektivu mít.²⁾ Prohlásili sice, patrně jen aby mi vyhověli, že jejich jednání je špatné, ale většina z nich

působila dojmem, jakoby skutečně nechápali, že právě proto je třeba jej také změnit. Někteří se smáli faktu, že je možné je k tomuto dodržování práva také donutit. Příčinu jsem pochopil až po rozhovoru s paní ředitelkou, která se mi později svěřila, že se jejich třídní učitelce nikdy nechtělo do řešení problémů, nechávala je ve třídě bujet a dělala vše pro to, aby se na ně nepřišlo a aby se je ředitelka nedozvěděla.

Nazývání šikanování „šikanou“ se běžně vyhýbají i někteří učitelé, přičemž v jejich případě se může také jednat o mechanismus přehlížení nebo zkeslování důsledků (viz dále). To, že se zde skutečně často jedná o vědomé deformování obrazu reality, ať už před sebou samým, nebo pro manipulování s okolím, je dobře viditelné na některých příkladech použití tohoto mechanismu v jiných oblastech.³⁾

Výhodné srovnávání

Pokud se člověku podaří srovnat svůj vlastní amorální čin s činem ještě horším, který spáchal někdo jiný, může se mu jeho vlastní jednání jevit jako nepatrné, nebo dokonce dobrotivé.

Agresori se často snaží najít nejružnější provinění, pokud možno horší, než je to jejich, kterých se dopustila oběť nebo jiní žáci. Pokoušejí se zde využít principu kontrastu a závažnost jimi páchaného násilí tak zlehčit.

Při odhalení šikanování se jej podobně snaží zlehčit i někteří učitelé a rodiče agresorů. Jeden ředitel základní školy na zcela zjevnou šikanu reagoval slovy: „*Já jsem šikanu zažil na vojně, tady se o žádnou šikanu nejedná*.“ Podobná zlehčení bývají nepochybně motivována snahou případ v podstatě uttlat, což podstatně komplikuje možnost jeho skutečného řešení a výrazně zvyšuje pravděpodobnost jeho opakování v budoucnosti. **Svým zlehčujícím přístupem totiž posouváme hranici chování, které nepovažujeme za vážný problém, a dáváme tím agresorům, obětem a svědkům najevo, že pokud se o něm dozvíme, nebudou následovat jemu přiměřená opatření**. Používání tohoto mechanismu občas usnadňují televizní a internetová zpravodajství, která informují pouze o brutálních případech šikany, avšak o těch méně mediálně atraktivních se z nich nedozvíme. Můžeme tak nabýt mylného dojmu, že šikana je pouze toto mediálně prezentované násilí a v případě námi odhaleného, či v roli žáků páchaného deliktu se o nic závažného nejedná.

Přenesení odpovědnosti

Násilného jednání je subjektivně snazší se dopustit tehdy, pokud odpovědnost za něj přisoudíme někomu jinému, např. autoritě či sociálnímu tlaku druhých. Vlastní osobní odpovědnost si pak jedinec nepřipouští. Iniciátorem šikanování bývá někdy žák, který se na něm osobně fyzicky nepodílí, ale má u ostatních agresorů autoritu. Ostatním pouze říká, co mají dělat, a tím přenáší odpovědnost na „vykonavatele“. Později se tento organizátor často hájí: „*Já jsem mu nic nedělal*“, zatímco „vykonavatelé“ přenášejí odpovědnost zpětně na něj a říkají: „*On mi řekl, že to mám udělat*.“ Odpovědnost je možné přenést také na skupinu, což se projevuje ve výrocích: „*V naší třídě je to normální*.“ Svědci šikanování, na otázku, proč nezasáhli, často říkají: „*Něco by měli udělat učitelé*“, přičemž sami je na něj neupozorní. Někteří učitelé, pokud mají protibíhající šikaně zabránit nebo vytvořit skutečná preventivní opatření, říkají: „*Za všechno může rodina*“ nebo „*My nemůžeme nic dělat, obraťte se na policii*“, ačkoli zde máme jako pedagogičtí pracovníci za její zadržování ze zákona č. 561/2004 Sb., jednoznačnou odpovědnost.⁴⁾ V tomto článku **uváděnými mechanismy se tak někteří z nás mohou pokoušet zbavit se vědomí své odpovědnosti za řešení šikanování ve škole. Naši objektivní odpovědnosti se však těmito mechanismy zbavit nelze**.

Rozptýlení odpovědnosti

Rozptýlení odpovědnosti na více lidí se dosahuje např. rozdělením agresivního činu na menší úkony, které se rozdělí mezi členy skupiny. Jedinčova pozornost je tak odkloněna od globálního záměru a je zaměřena pouze na jeho dílčí úkol. Jestliže jsou odpovědní všichni, pak jedinec skutečnou odpovědnost nepocítí uje.

Při šikanování dochází k podobnému rozptýlení odpovědnosti v případech, kdy se jej dopouští skupina agresorů. **V takové skupině má jedinec oslabený pocit osobní odpovědnosti, protože subjektivně může svou vinu rovnoměrně přenést i na ostatní účastníky**. V důsledku toho pak může spáchat činy, kterých by se individuálně nedopustil. Pokud pak pátráme po tom, proč se takového jednání žáci účastnili, tak slyšíme: „*Protože to dělali všichni*.“ Právě díky tomuto mechanismu a sociální konformitě se šikany často účastní i děti, které se v jiném prostředí (např. v rodině) chovají zcela nenásilně. Někteří svědci šikanování proti němu nezasáhnou nebo na něj neupozorní učitele, jelikož subjektivně svou morální odpovědnost rovnoměrně

přenesou na ostatní žáky, kteří jsou také svědky šikanování. Díky tomuto manévru mají dojem, že nemusí udělat nic, a zároveň si mohou zachovat svou sebestíctví. Pasivitu přihlížejících žáků ve třídě částečně objasňují i experimenty v oblasti sociální psychologie, které prokázaly, že se vzrůstajícím počtem přítomných spíše klesá pravděpodobnost poskytnutí pomoci. Tento jev byl označen jako **efekt přihlížejících** a projevuje se u náhodných seskupení lidí, kteří se neznají, nebo se znají jen povrchně.

Přehlížení nebo zkeslování důsledků

Tento mechanismus spočívá v nevšímavosti k důsledkům vlastního chování, kdy člověk ignoruje, minimalizuje nebo zkeslovuje škodu, kterou způsobuje. Pokud se tomuto pohledu nemůžeme vyhnout přímo, tak alespoň zdeformujeme realitu ve svém vnímání.

Přistížení agresorů tak o oběti často řkají, že: „*Přehání, nic jsme mu neudělali*“, „*Jen jsme si hráli, vůbec mu to nevadilo*“ apod. Amoralních činů se také snadněji dopustí tehdy, pokud nejsou přímými svědky jejich účinku na oběť, což někdy může být i významný faktor u kyberšikany. U některých učitelů je tento mechanismus dobře čitelný ve zlehčujících výroci: „*Jsou to jenom děti*“, „*To není žádná šikana, jenom škádlení*“, a to i v případech, že **kdyby se k nám chovali stejným způsobem kolegové ve sborovně, hovořili bychom nejspíše o páchání přestupků, popř. trestných činů**. Skutečně extrémní mi pak připadá výrok jednoho učitele základní školy, který prohlásil: „*My jsme ve škole taky jednoho bili, je to z legrace, o nic nejde*.“ Pokud jsem na začátku uvedl, že používání těchto mechanismů se netýká pouze psychopatických osobností, pak v tomto případě mám vážnou obavu, že mezi ně patřil.

Dehumanizace

Tímto kognitivním manévrem jedinec ve svých očích zbavuje druhého člověka lidských kvalit a atributů a považuje jej za zvíře, věc apod. Ublížit jinému člověku je pro nás snazší, pokud máme ztíženo se s obětí nějak identifikovat. Z tohoto důvodu se občas útočníci snaží ve svých očích oběť nějak „odlišit“. Naopak vnímaná podobnost s jinou osobou nám veitění se do ní usnadňuje. V důsledku toho se pravděpodobnost, že na ní spácháme nějaké násilí, snižuje, a že jí poskytneme pomoc, naopak zvyšuje. V případě šikanování agresorů často dávají obětem dehumanizující přezdívky a nazývají je: „*prase*“, „*kokot*“, „*prašivej pes*“ apod. Následně je pak pro ně pravděpodobně snazší jim začít ještě více ubližovat. Popsaný mechanismus se částečně projevuje v tom, že oběti šikany se často stávají děti, které se od ostatních žáků ve třídě nějak liší, např. ve vzhledu, oblečení nebo zájmech, což jeho použití usnadňuje. Tato odlišnost ovšem rozhodně neznamená, že by oběť agresory svým jednáním k násilí nějak „provokovala“ (viz dále).

Atribuce viny

Díky přisouzení viny protivníkovi nebo okolnostem se může člověk cítit jako nevinná oběť, která byla k násilnému činu donucena provokací. Přistížení agresorů zpravidla svalují vinu za své násilné jednání na oběť, např.: „*Kdyby to nebyl takový chčipák, tak bysme ho nechali*.“ Mechanismus přisuzování viny oběti se ovšem výrazně projevuje také u svědků, kteří tvrdí, že si oběť za svou situaci může sama. Tímto tvrzením se subjektivně snaží zbavit odpovědnosti za to jí pomoci, protože tato oběť si, v jejich očích, svou situaci přece zaslouží, a oni tak pro ni nemusejí nic udělat.⁶⁾ Tento mechanismus používají také někteří učitelé, u nichž je rozpoznatelný např. ve výroci: „*Může si za to sama, neumí se zařadit do kolektivu*“, „*Stalo se mu to proto, že se neumí bránit*“, „*Je divná, proto se jí to děje*“ apod. Mezi oběťmi, jejichž šikanování bylo odhaleno během výzkumu, který cituji v závěru tohoto článku, nebyla zaznamenána žádná, která by vykazovala nějaké provokativní chování nebo zvláštnosti v osobnosti oproti ostatním žákům ve třídě. Totéž se týká i naprosté většiny jiných obětí, s kterými jsem se setkal. **Je tedy otázkou, nakolik mají některé naše domněnky o konkrétních obětech reálný základ a nakolik jsou pouze projevem mechanismu přisuzování viny**. Řada z nás si možná u oběti pouze začne více všimát některých vlastností, které mají ve stejné míře i ostatní žáci, ale u kterých je naopak přehlízíme. Z toho plynoucí závěry jsou obzvlášť nebezpečné v situaci, kdy se pak okolí snaží oběť o její domnělé vině přesvědčit a „pomoci“ jí, což pro ni může mít nepřijemné psychické následky. Několikrát jsem se setkal s tím, že někteří učitelé žádali psychologické „vyšetření“ pro oběť, ale u agresorů jej tvrdošjně nepovažovali za potřebné. Zde považuji za důležité zdůraznit, že **odpovědnost za šikanování nese vždy**

agresor. Je to on, kdo se rozhodl takto jednat. Nic ho neopravňuje k šikanování druhých a v případě, že se toto jednání opakuje, velmi bych se pro něj přimlouval za vyhledání odborné péče. Je potřebné, aby se takovým způsobem jednání odnaučil. Navíc pokud si takový agresor zvykne na to, že je možné docházet uspokojení prostřednictvím násilí a že autority nejsou schopny takovému jednání zabránit, znamená to do budoucna potenciální ohrožení pro nás všechny.

Uvedené mechanismy morální vyvázanosti mohou být dále posilovány naším okolím. Ve školním prostředí jsme převážně pod stálým vlivem lidí, kteří jsou často v podobné situaci jako my. **Pokud pak tyto mechanismy používá v kolektivu třídy nebo učitelského sboru více osob, tak jsme k jejich osvojování samozřejmě náchylnější**. Postupně můžeme tyto mechanismy používat ve stále závažnějších situacích a v jejich aplikaci se stále více zdokonalovat. Pozvolna se tak můžeme měnit ve stále bezcitnější agresory, lhotejnější svědky, nezasahující učitele nebo psychology.

Výsledky výzkumu šikanování

Ve roce 2007 bylo osloveno několik základních škol v různých oblastech okresu Nový Jičín s žádostí o spolupráci na výzkumu šikanování a celkem se jej zúčastnilo 744 žáků. Zvláštní pozornost byla věnována tomu, aby do výzkumného souboru byly zařazeny „normální“ třídní kolektivy – realizátor výzkumu neměl žádné informace o tom, že by v nich k šikanování docházelo, ani v nich předtím šikanu nikdy neřešil. Cílem tak bylo získat co nejobjektivnější informace o počtu šikanou zasažených třídních kolektivů a o trendech, ke kterým v průběhu školní docházky u jejich žáků dochází. Ve všech 3., 5., 6. a 8. ročnících byl žákům administrován speciální anonymní dotazník. Zjištěná data byla poté ověřována během následných rozhovorů s učiteli, oběťmi, svědky a v průběhu intervencí v třídních kolektivech, které jsou nutnou etickou podmínkou realizace výzkumu v této oblasti.

Aby byl třídní kolektiv ve výzkumu vyhodnocen jako s probíhající intenzivní šikanou, musela prokázána šikana odpovídat minimálně 3. vývojovému stadiu, jak jej uvádí příslušný Metodický pokyn k prevenci a řešení šikanování.⁷⁾ Takto **závažná aktuálně probíhající šikana** byla prokázána v **1/4 třídních kolektivů**. Je tedy možné, že 1/4 žáků na základních školách vyrůstá v takto narušeném prostředí, kde aktuálně dochází k veřejnému týrání jejich spolužáka.⁸⁾

Ve všech sledovaných ročnících zároveň **většina ze svědků, kteří na sobě nezažili prvky šikanování**, výslovně uvedla, že jsou **s celkovými vztahy v jejich třídním kolektivu „spokojeni“ nebo „spíše spokojeni“**. Po srovnání dat s těmi, kteří uvedli, že oběť šikany ve třídě neznají, bylo navíc zjištěno, že většina z nich při svém hodnocení situaci obětí pravděpodobně ani nebere v potaz a že i jejich **ambivalentní hodnocení vztahů či „nespokojenost“ s nimi s přítomností šikany ve třídě nesouvisí a je spíše způsobena jinými faktory**. Tyto výsledky svědčí o tom, že se nám nedaří ovlivnit vnímání těchto žáků tak, aby probíhající šikana spolužáka měla na jejich hodnocení vztahů v třídním kolektivu nějaký podstatný vliv. Domnívám se, že citlivosti ke vztahům ve skupině vrstevníků se člověk učí především v takové skupině. Je to výzva, abychom se zamysleli nad tím, jak s třídními kolektivy pracovat, protože vliv rodiny (která takovou skupinou není) zde může být značně omezený.

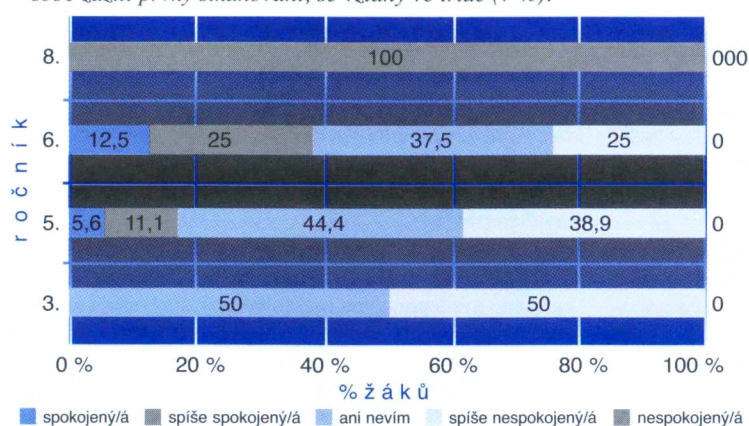
Ještě více alarmující vývoj byl zjištěn **u žáků, kteří na sobě někdy zažili prvky šikanování a vypovídají o fyzickém napadání oběti intenzivní šikany**. Zatímco ve 3. ročníku žádný z nich není se vztahy ve třídě „spokojený“ nebo „spíše spokojený“, v 8. ročníku jsou již „spíše spokojeni“ všichni z nich (viz graf 1). Zdá se, že **se tyto k šikaně vnímaví žáci postupně učí toleranci vůči násilí a stále více jej považují za běžnou součást normálních mezilidských vztahů**. U této skupiny žáků je vysoce pravděpodobné, že na tomto negativním vývoji má podíl především jejich pobyt v šikanou zasaženém třídním kolektivu, tedy náš neúčinný přístup k řešení šikany ve škole a nikoli vlivy mimo školu.

Uvedená data týkající se „spokojenosti“ žáků se vztahy v třídním kolektivu upřesňují výsledky zahrnující všechny třídy účastníci se výzkumu, tedy i ty, kde nebyla takto závažná šikana zjištěna. Mezi 1. a 2. stupněm základní školy **stoupá počet obětí, kterým nikdo nepomohl**. Podle výpovědí obětí, které uvádějí, že jim bylo pomoheno napořád, zde také statisticky významně **klesá pomoc poskytnutá někým z žáků** a statisticky významně **stoupá pomoc poskytnutá někým zcela mimo prostředí školy**. Jedna z obětí v 8. ročníku např. uvedla, že jí pomohla pouze kamarádka z jiného města. Zdá se tedy, že **řada obětí se postupně dostává mimo zájem ostatních žáků ve třídě**

a nejspíš v souvislosti s tím **některé** nakonec **rezignovaně slevují v tom, co za pomoc považují**. V počátku školní docházky se možná jedná pouze o praktickou pomoc v zamezení násilí agresorům, zatímco na jejím konci stále častěji i o pomoc a vnitřně se vyrovnat se svou „nezměnitelnou“ situací. Závažná jsou také zjištění týkající se ochoty žáků na zcela zjevnou šikanu upozornit. V kolektivech s prokázanou, aktuálně probíhající, intenzivní šikanou **většina žáků 3., 6. a 8. ročníků ani anonymně neuvádí, že by v něm věděli o fyzické napadané oběti, ačkoli bylo prokázáno, že k těmto útokům docházelo v době administrace dotazníků za přítomnosti ostatních žáků přímo ve třídě**. Je možné, že tito žáci nevěnují situaci v kolektivu potřebnou pozornost, což je už samo o sobě alarmující, anebo nechtějí o fyzickém šikanování vypovídat z důvodu, že sympatizují s agresory více než s oběťmi a v podstatě je kryjí před případným postihem.

Je pravděpodobné, že na řadě popsaných skutečností týkajících se „spokojenosti“ žáků se vztahy ve třídě, poskytování pomoci obětem a ochoty na šikanování alespoň anonymně upozornit, má vliv i používání mechanismů, které jsem uvedl v kapitolách výše.

Graf 1: Spokojenost svědků aktuálně probíhající fyzické šikany, kteří na sobě zažili prvky šikanování, se vztahy ve třídě (v %).



Získaná data jsou vysoce alarmující i z důvodu, že ve sledovaném věkovém období se u dětí formují životně důležité postoje. Při sledování těchto výsledků bychom však neměli, poněkud odosobněně, vnímat pouze uvedená čísla a trendy, ale vidět za nimi i situaci a prožívání konkrétních dětí, jejich rodičů a dalších blízkých osob. Jak by nám bylo, kdybychom se obětí šikany stali sami, nebo jí bylo naše vlastní dítě?

Slovo na závěr

Při sledování světa kolem nás můžeme často dojít k závěru, že slušný člověk v současné společnosti nemá šanci dovolat se práva. Se stěžováním si na poměry bychom však neměli rezignovat, ale **zamýšlet se nad tím, jak každý z nás osobně můžeme ve svém okolí přispět ke změně tohoto stavu**. Jedním z potřebných kroků je najít způsob, jak u sebe omezit vliv habituace, nepoužívat některé z dalších uvedených obranných mechanismů a cílevědomě se zaměřit na hledání způsobů, jak ve své škole pomohu vytvořit bezpečné prostředí. Jako pedagogičtí pracovníci máme velkou příležitost při řešení šikanování **dětem i rodičům ukázat, že se oběti mohou dovolat práva**. Příslušné zákony⁹⁾ nám v tomto ohledu nabízejí řadu možností. Záleží však na každém z nás, na našem osobním rozhodnutí, jak jsme ochotni je naplňovat a využívat jich.

Použitá literatura:

- Čermák, I. (1999). *Lidská agrese a její souvislosti. Žďár nad Sázavou: Fakta*.
 Čírtková, L. (2004). *Forenzní psychologie*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk.
 Fráňová, L. (2010). Školní šikana z pohledu morální kognice: přehled vybraných poznatků. *Československá psychologie*, 2 (54), 175-185.
 Hartl, P., Hartlová, H. (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
 Letý, P. (2009). *Nepřehlédněte šikanu? Šikana ve třídě poškozuje všechny žáky*. *Prevence*, roč. 6, č. 4, s. 6-7.

Poznámky

- ¹⁾ Podrobnější informace v českém jazyce viz Čermák (1999) a Fráňová (2010), odkud jsou stručně převzaty obecné popisy mechanismů morální vyvázanosti uvedené v tomto článku.

²⁾ Více o vlivu šikanování na jednotlivé skupiny žáků ve třídě viz Letý (2009).

³⁾ V souvislosti s výsledky vězňů metodou waterboardingu na americké základně Guantánamo jsme často mohli slyšet, že se nejedná o mučení, ale o „zostřené metody výslechu“. Nacističtí plánovači vyhlazení židovského národa pro svůj záměr používali eufemistický termín „konečné řešení židovské otázky“. Možná by mnohem více lidí alespoň vnitřně protestovalo, kdyby byly tyto činy nazývány pravým jménem. V oblasti zdravotnictví můžeme často slyšet termín „optimalizace lůžkové péče“, což je pouze méně provokativní výraz pro snižování počtu lůžek. Stejně je tomu v oblasti školství v případě termínu „optimalizace škol“. Všimněme si, že slovo „optimalizace“ není nikdy použito v oblasti, kde by docházelo k nárůstu. V případě řešení zadluženosti Řecka jsme se z úst politiků a ekonomů v roce 2011 často setkávali s nic neříkajícím termínem „restrukturalizace dluhu“, který je pouze politicky korektním výrazem pro bankrot. Jeden rozvádějící se ministr se v nedávné době pokoušel vysvětlit důvod zatajení svých 16 miliónů slovy: „Abych je odklonil od případných problémů, které vznikaly v souvislosti s mou složitou rodinnou situací.“ Kdybychom nevěděli, o co se jedná, mohli bychom mít dojem, že se zde starostlivý otec snaží chránit své děti, a vyvolávalo by to v nás možná reakce uznání.

⁴⁾ Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, v §29 (2) uvádí, že: „Školy a školská zařízení zajišťují bezpečnost a ochranu zdraví dětí, žáků a studentů při vzdělávání a s ním přímo souvisejících činnostech a při poskytování školských služeb a poskytují žákům a studentům nezbytné informace k zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví,“ a dále v §30 (1) uvádí, že: „... Školní řád a vnitřní řád upravuje... c) podmínky zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví dětí, žáků nebo studentů a jejich ochrany před sociálněpatologickými jevy a před projevy diskriminace, nepřátelství nebo násilí...“

⁵⁾ Vtipně na používání tohoto mechanismu reagovali autoři hry Divadla Jára Cimrmana *Dobyť severního pólu*. Jeden z hladových členů výpravy zde říká: „Navrhuju sníst psy“, přičemž má na mysli kamaráda Frištenského.

⁶⁾ Čírtková (2004) uvádí některé poznatky forenzní psychologie v této oblasti: *Většina lidí má tendenci vyhýbat se kontaktům s oběťmi trestných činů, což je spojeno s implicitní laickou teorií, že oběť nese vinu na tom, co se jí přihodilo. Tento stereotyp má svou psychologickou funkci v tom, že umožňuje utišit svědomí lidem kolem. Jestliže oběť může alespoň částečně za to, co se jí stalo, nemusí se „slušný“ člověk trápit soucitem s ní. Navíc si tímto způsobem může uchránit iluzi, že svět je celkem spravedlivé místo a že „špatné věci se stávají pouze špatným lidem“ (oběť se chová špatně, proto se jí to stalo/já se chovám dobře, proto mě se to stát nemůže – pozn. Letý).*

⁷⁾ Tyto třídní kolektivy musely splňovat všechny následující podmínky:

- 1) šikana oběti probíhala i v době administrace dotazníku (žáci neměli důvod být se vztahy ve třídě „spokojeni“ z důvodu jejího zamezení),
- 2) byla identifikována konkrétní oběť (je zjištěno, o kterého žáka se jedná),
- 3) k šikaně oběti docházelo skoro každý den nebo týden (byla tedy intenzivní),
- 4) k šikaně oběti docházelo přímo ve třídě (tedy za přítomnosti většiny ostatních žáků),
- 5) součástí šikany byly fyzické útoky vůči oběti (v kombinaci s předcházejícím bodem tedy museli ostatní žáci o jednání agresorů pravděpodobně vědět),
- 6) oběť byla aktivně šikanována skupinou agresorů – minimálně třemi (bylo zjištěno, o které žáky se jedná),
- 7) šikanování oběti potvrdili při vyšetřování svědci (není to jen verze oběti).

⁸⁾ Nejednalo se o reprezentativní vzorek škol, výsledky proto nelze prokazatelně zobecnit. Vzhledem k nutnosti zajištění následných intervencí v šikanou zasažených třídních kolektivech (etika výzkumu) by takový výzkum žádal značné personální, časové a finanční prostředky.

⁹⁾ Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů; zákon č. 94/1963 Sb., o rodině, ve znění pozdějších předpisů, a zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů.