

Šikana a česká společnost

Nám slušným Čechům se šikana hnusí. A co výchova, v níž chybí vzájemný respekt? Ta nejspíš ne. Ale měla by. Proč vlastně?



KRESBA LELA GEISLEROVÁ

Česká veřejnost a média se o šikanu obvykle začnou zajímat, až když se objeví nějaký zvlášť odpudivý případ. Pozornost se soustřeďuje hlavně na **agresory**. Ale podstata tohoto neblahého jevu leží někde úplně jinde.

JANA NOVÁČKOVÁ, ZDENĚK BROŽ, OLDŘICH BOTLÍK

Veřejnost by šikanu ráda viděla jako jednání patologických jedinců, někdo je dokonce přesvědčen, že ani oběti nebývají tak úplně bez viny. Převládá zájem o to, kdo bude jak potrestán. Naopak vesměs postrádáme ochotu zabývat se blíže poměry ve skupině, v níž agresor či agresori tráví řadu hodin týdně. Ve skupině, kde se všichni znají, ale přesto málokdo zasáhne. A nikoli hned. Znamená to totiž vzepřít se silnějšímu, nepřistoupit na jeho pravidla hry. Převažující typ výchovy u nás, v rodinách i ve školách, k tomu ovšem děti nevede. Děti mají poslouchat – nemají se co vzpírat.

Letošnímu případu z průmyslovky na pražském Třebešíně se tu záměrně věnovat nebudeme. Nejde nám totiž o to, co kdo udělal špatně tam, kde už šikanování propuklo. Za zásadní problém naopak pokládáme, co se nejspíš odehrávalo pět, deset nebo patnáct let předtím. Či ještě dříve. A taky jinde. U šikany je podstatné pochopit příčiny vzniku. Jinak se může stát, že nevhodnou snahou o zmírňování příznaků budeme ve skutečnosti přilévát olej do ohně. A brzy se pak setkáme s podobným ohavným skutkem – jenom se mu nebude říkat třebešínský.

Autoritativnost jako záruka – čeho?

Michal Kolář, přední český odborník na šikanu ve školách, charakterizuje šikanu v tomto prostředí jako situace, kdy jeden nebo více žáků úmyslně, většinou opakovaně týrá a zotročuje spolužáka či spolužáky a používá k tomu agresí a manipulaci (viz *Skrytý svět šikanování ve školách*, Portál, 1997). Obecnější definice nazývá šikanou úmyslné jednání namířené proti jinému člověku, které útočí na jeho lidskou důstojnost. Nevylučuje tedy z okruhů agresorů a obětí ani dospělé a připouští – stejně jako Michal Kolář – agresí fyzickou i psychickou. Za charakteristický průvodní znak šikany se dále často pokládá nepoměr sil mezi agresorem a obětí, který může být fyzický, ale bývá zejména psychický.

Prostředí základní vojenské služby bylo pověstné mazáctvím – podle historika Prokopa Tomka s ním byla tiše srozuměna drtivá většina vojáků z povolání. Na civilních pracovištích má šikana formu například bossingu (nerovné zacházení a psychické pronásledování ze strany nadřízeného) nebo mobbingu (šikana ze strany ostatních zaměstnanců). Společným jmenovatelem jsou jeden či více agresorů, jedna či více obětí, ale také skupina, která všemu přihlíží – tedy mlčící, nezasahující svědci.

A ve školách? V citované knize Kolář napsal: „Zárodečné stupně šikanování (...) zamořují většinu formálních skupin ve školách a výchovných zařízeních, kde se praktikuje tradiční způsob pedagogické práce.“ (...) „Při uplatňování tradičního tzv. hierarchicko-autoritativního a obsahově direktivního přístupu si nemůže být žádný pedagog jist před rizikem erupce pokročilého stadia šikanování.“

Tato přímá a adresná slova si zaslouží bližší vysvětlení souvislostí, pro mnohé nejspíš překvapivých. Proč vlastně autor kritizuje „tradiční tzv. hierarchicko-autoritativní a obsahově direktivní přístup“

k výchově a výuce? Co na něm může být tak špatného? Vždyť ho většina Čechů zažila a zažívá na vlastní kůži. Mnozí dospělí ho uplatňují ve svých rodinách a vyžadují ho také od školy.

Vysvětlení se neobejde bez bližšího rozboru toho, jak člověk chápe své vztahy k ostatním lidem. Zda jako nadřazenost s podřazeností, nebo naopak jako rovnocennost.

S čím se kdo ztotožní

Mocenský model vztahů vychází z přesvědčení, že pokud má někdo postavení, sílu, rozum nebo dost peněz na to, aby mohl prosadit svou na úkor slabšího, pak to smí udělat. Díky své převaze se pokládá za nadřazeného a cítí se oprávněn tak konat. Někdy k prospěchu svému, jindy dokonce „pro dobro“ těch slabších a „méněcenných“. Od nich pak očekává, že ohnou hřbet a podřídí se mu.

Ani slabší strana nevidí na takovém uspořádání nic špatného – přijímá je. Nechá se bez vnitřního odporu řídit či ovládat silnějším. Mocenský model je ovšem ve skutečnosti hierarchický. Silný se nechává ovládat ještě silnějšími a slabší naopak vítá, když najde někoho ještě slabšího a může mu dát jeho „méněcennost“ pocítit. Tak to přece na světě chodí.

Na tomto místě musíme předejít zmatení pojmů. Existují samozřejmě prostředí s jasnou převahou hierarchických vztahů. Například armáda. Její bojeschopnost vyžaduje, aby vojáci přesně plnili rozkazy velitelů. Totéž platí o policistech, hasičích či záchranářích – i tam mohou na efektivitě řízení záviset lidské životy. Vztahy nadřazenosti a podřazenosti ostatně najdeme ve většině oborů lidské činnosti. Bývají upraveny pomocí předpisů, které stanovují, kdo může za určitých situací jinému nařídít, aby něco vykonal. Na tom nemusí být nic špatného. O takové vztahy nám ovšem vůbec nejde.

Problém nastává, když člověk spojuje své nadřazené postavení s pocitem vlastní nadřazenosti, s přezíráním ostatních. Je velmi zajímavé, že schopností vnímat oba typy vztahů odděleně se některé národy významně liší. Geert Hofstede, holandský autor významné teorie národní kultury, zavedl pojem *vzdálenosti k moci* (*power distance*). Národy, které ji mají nízkou (třeba severské), sice rozumějí například potřebě mít ministry, avšak myslí si o nich, že by měli jezdit do práce tramvají. Nevidí důvod uctívat je a zahrnovat počty jen kvůli jejich postavení, protože někdo tu práci holt dělat musí. Českou republiku Hofstede mezi severské země nezahrnuje, a to nejen kvůli poloze.

Respektující model vztahů vychází na rozdíl od modelu mocenského z přesvědčení, že druzí lidé mají stejnou lidskou hodnotu jako my sami. Lidé samozřejmě stejní nejsou, avšak jiné postavení například v práci, fyzické, duševní či sociální rozdíly z nich přece nedělají ani nadřazené, ani méněcenné bytosti. Respektující vztah znamená mít ohled na druhé – na mladší, starší i na vrstevníky. Na jejich potřeby, odlišnost a důstojnost. V jeho jádru je vnitřní přijetí principu, že nikdo nesmí být ponižován a nikdo by se ani sám ponižovat neměl. Je to vztah, v němž se věci nedějí na úkor žádné ze stran.

K jazyku mocensky orientovaných lidí patří hodnocení druhých, k respektujícímu jazyku spíše popisné vyjádření toho, co udělali či řekli a jak. Případně polemika s tím. Skvělým studijním materiálem jsou internetové diskuse.

Šikana není možná bez toho, že se šikající ztotožní s mocenským modelem vztahů a přijme ho za svůj. A naopak, pokud se někdo ztotožní s respektujícím modelem vztahů, je vyloučeno, aby šikanoval jiného člověka.

Skutečné poselství výprasku

Převaha dospělého nad dítětem v některých oblastech je zjevná. Dospělí, kteří vnitřně souhlasí s mocenským modelem, nevidí z tohoto důvodu v dítěti stejně hodnotnou bytost. A ani ji vidět nemohou: i když ji milují, nepokládají ji za plnohodnotnou. To je podstatou autoritativní výchovy, která je ve středoevropském regionu rozšířená. Její pojetí jim umožňuje chovat se k dětem nadřazeně a mnohdy hůře než k dospělým. Zmatení pojmů ovšem musíme předejít i na tomto místě. Rovněž v životě rodiny nastávají občas situace, kdy jde o „bojeschopnost“, a je správné, aby dítě poslechlo rodiče na slovo. Rodič pak vydává svůj příkaz z pozice nadřazenosti – nikoli proto, aby dal dítěti najevo svůj pocit nadřazenosti. Takové situace však ve zdravé rodině nejsou nijak časté, protože není žádný důvod udržovat ji ve stavu „bojové pohotovosti“ nepřetržitě.

Chceme z dětí vychovat, předpokládejme, slušné a zodpovědné lidi. A také jim to patřičně zdůrazňujeme, když je trestáme, když od nás dostanou pohlavek nebo na ně křičíme. Bije-li matka své dítě za to, že zrovna nabančilo jinému dítěti, dává mu nechtěně, na rozdíl od svých úmyslů a slov, jimiž výprask doprovází, jednoznačnou lekci pro život: Fyzické násilí je přijatelné, ale musíš být silnější než ten druhý. Já jsem silnější, tak tě bít můžu – ty jsi slabší, a tak se musíš podřít. První výhonek budoucí šikany může vzkličít už tam, na pískovišti. Další okolnosti v životě dítěte se pak podílejí na tom, zda se stane její obětí, agresorem nebo jen svědkem, který ví, že podřizovat se silnějším je správné. Matka by ale pro budoucnost dítěte neudělala dobře ani hodnotícím odsudkem posilujícím význam mocenských vztahů: „Jsi hrozně zlý kluk. Tu hračku, kterou jsi mu vzal, ti za trest zase vezmu já.“

Může být vztah dospělého k dítěti vůbec jiný než mocenský? Může, pokud se dospělý mocenského jednání vědomě zřekne a dokáže vytvořit vztah důvěry a vzájemnosti. Hovoří se o respektující nebo demokratické výchově. Nezaměňujme ji však – z neznalosti – za (ne)výchovu, kdy dítě smí všechno. To je něco úplně jiného. Vše dovolující (ne)výchova může plodit agresory stejně jako výchova autoritativní. Pomoc dítěti při ohledávání hranic je podstatnou součástí výchovy. (Ne)výchova mu žádnou pomoc neposkytne. Dítě bude proto hranice snadno překračovat. I agresí, byť samo třeba v dětství ani cílem agrese nebylo. Testování hranic patří k dětskému zkoumání světa. Lze na ně reagovat buď mocenským, nebo respektujícím způsobem. Nezapomínejme při tom, že učení napodobováním patří k těm nejúčinnějším.

Podstatou respektujícího vztahu je ohled na potřeby i odlišnosti druhého. Respektující výchova musí brát ohled na vývojovou úroveň dítěte. Ale také na jeho potřebu bezpečí, autonomie, potřebu mít vliv, potřebu úcty a důstojnosti. Respektující rodič samozřejmě nenechá své dítě, aby nabančilo slabšímu, a učí ho řešit bez použití násilí i rozmršky se stejně silným dítětem: „Druhé bít nesmíme. Když se nám něco nelíbí, můžeme to říct. Vidím, že si oba chcete hrát se stejnou hračkou. Tak jak to uděláte, kluci?“ Respektujících komunikačních i výchovných nástrojů, které fungují, je opravdu dost. Poskytují současně velmi dobrou výbavu dětem samotným, až se jednou budou chtít zastat oběti šikany, aniž by agresí hrotily.

Představme si výuku sebeobrany

„Tradiční obsahově direktivní přístup“ k výuce znamená, že žáci nemají téměř žádný vliv na to, co mají ve škole dělat. Mohou snad jen nedělat, co po nich škola žádá, a předstírat opak. A tohle se naučili velmi dobře – na rozdíl od záplavy učiva, které se ve školách „probírá“ nesmyslně

rychlým tempem. Deset let stará reforma je v tom ovšem nevinně. Umožňovala dokonce velmi zásadní redukci učiva, převážná většina škol ji však nevyužila. Jejich učitelé mají zjevně mylnou představu o cílech své práce: zjednodušeně řečeno přelít co nejvíce poznatků z učebnic do hlav žáků. Je za tím cítit také alibismus. Čím více jich budou přelévat, tím obtížnější pozici přece bude mít každý, kdo by chtěl jejich práci něco vytýkat.



Věčný problém? Snímek z pražských Nebušic z roku 2005, kde se konala konference žáků nad tematy, která je zajímaví...

FOTO MAFRA – DAVID NEFF

Takové „probírání“ učiva ovšem zaujme málokterého žáka. Představme si, jak by „tradiční česká škola“ vyučovala sebeobranu. Hned v září by se začalo tříděním bojových umění, například zda využívají zbraň a jakou. Dále by učitel velmi abstraktně definoval způsoby boje: například údery, kopy, páky, úchopy, porazy, ale i speciální taktické prvky jako ústup či slovní sebeobranu. Je třeba znát správné názvy kimon i pásků označujících výkonostní stupně a také jména přeborníků ve všech váhových kategoriích. To vše se

přece může žákům někdy hodit. Školní rok už téměř končí, ale žáci pořád ještě nestáli na žíněnce. Zato už psali písemku z juda a dva zaškrťovací testy: jeden z karate a druhý z kickboxu. Čtvrtině z nich hrozí, že ze sebeobrany propadnou – včetně Aničky s Honzou, kteří už mají zelený pásek v taekwondo. Ti dva se také jako jediní ze třídy umějí bránit, což by například potenciální oběť šikany jistě využila. Nenaučili se to však ve škole, ale po večerech v oddílu.

„Tradiční hierarchicko-autoritativní přístup“ k výuce žáky na žíněnku nepustí. Nehledá cesty, jak je zaujmout, protože na to při přemíře učiva není čas. Kvůli vysokému stupni jeho abstraktnosti to ani není možné. Nezbyvá než hledat cesty, jak žáky donutit k učení, které většině z nich připadá nesmyslné. Řada žáků se takovému nátlaku podřídí. Vzdají se své svrchanosti. Smlíří se s tím, že za ně jiní rozhodují o tom, co, kdy a jak mají vykonat. Děti nejsou vedeny ke skutečné zodpovědnosti. Jsou motivovány k plnění příkazů, které je zajišťováno mocenskými prostředky (například známkami, poznámkami nebo Damoklovým mečem přijímacích a závěrečných zkoušek). Není to koneckonců nic jiného, než k čemu je řada z nich naprogramována z rodiny, která na těchto postupech neshledává nic špatného.

Ve třídě je vždycky někdo nějak silnější. A někdo nějak slabší. Tvoří-li třídu převážně jedinci vycpaní mocensky, má šikana dveře otevřené. Může probíhat před očima mlčící většiny, neboť děti, které jsou navyklé poslouchat, se silnějším nevzeprou, ani když cítí, že se děje něco nesprávného. Některé se možná dokonce přidají.

Cesta k samostatnosti

Může však škola vůbec fungovat jinak než mocensky? Tuto otázku často kladou například učitelé nebo rodiče starších žáků. Obvykle si totiž ihned představí skupinu

dětí, kterou znají z vlastní zkušenosti a která po řadu let zažívala především přístup mocenský. S tou už se skutečně dá pohnout jen s vynaložením velkého úsilí. Demokratická škola však fungovat může, dokonce i tehdy, když většina žáků nepřichází z příliš podnětného prostředí. Takové školy u nás existují a jsou úspěšné nejen tím, že se v nich šikana a další sociálně patologické jevy vyskytují jen výjimečně. Jejich žáky výuka zajímá a dosahují dobrých výsledků. V respektující škole totiž rychle vycítí, že mohou učitelům důvěřovat a nemusejí složitě zastírat, že něco nevědí nebo něčemu nerozumějí. Vzájemná důvěra je předpokladem dobrých vztahů a úspěšného učení. Neplatí to jen o důvěře mezi dětmi a učiteli – děti potřebují cítit vzájemnou důvěru i mezi sebou. Ta se ovšem nerodí sama od sebe, ale ve škole je o ni třeba cíleně pečovat. Osvědčených metod má respektující škola dostatek.

Čas strávený v respektující škole žáci využívají mnohem lépe, neboť se zabývají tím, co je opravdu zajímavé. Mohou to být Přemyslovci, ruchovci nebo žahavci, ale nemusejí. Něčím se žáci zabývat musejí, ale na tom, co to konkrétně je, téměř nezáleží. Žáci mají především pochopit, co je skutečné učení, a osvojit si ho. Aby se uměli učit sami. Musejí se naučit aktivně zkoumat své okolí, přemýšlet o něm, získávat poznatky, pořádat si je v hlavě a postupně si tak vytvářet stále složitější a pravdivější obraz světa a jeho přírodních i společenských zákonitostí. V takovém učení má podstatné místo spolupráce a komunikace. Podmínkou úspěchu je, že obsah je přiměřený úrovni chápání žáků. Žáci ve škole nezlobí jen z nevychovanosti nebo lenosti, ale hlavně z nudy zažívané při nesrozumitelně podaném či nesmyslném učivu. Případně kvůli pocitu bezmocnosti.

V respektující škole se žáci postupně učí podílet se na rozhodování o důležitých věcech a nést za taková rozhodnutí spoluodpovědnost. A také odpovědnost za své chování i učení. Problémy s jejich motivovaností jsou v ní mnohem menší než ve škole autoritativní a také se jinak řeší. Nejde o to, jak žáka „zlomit“, nýbrž jak ho přivést ke schopnosti „řídít se sám“. Rozdíly jsou patrné i na klimatu školy – je bezpečné. Kdyby se nějaký žák pokoušel šikanovat ve třídě, kde by všechny ostatní děti byly vychovány k respektování ostatních, neměl by nejmenší šanci. Nejen proto, že by nenašel publikum.

Když ono je to tak pohodlné

V roce 1961 začal psycholog Stanley Milgram z Yaleovy univerzity hledat odpověď na tehdy aktuální otázku: Je možné, že Eichmann a tolik dalších pachatelů holokaustu „jen“ plnili rozkazy? Milgram vystavil pokusné osoby velkému dilematu. Odborná autorita je žádala o něco, co se tvářilo jako prospěšné vědě, ale bylo v rozporu s morálními hodnotami: ubližovat druhým. Dochované záznamy těchto dnes již klasických experimentů ukazují, že pokusné osoby byly ve velkém stresu – vzdychaly, potily se, snažily se poukazovat na morální aspekt situace (bolest způsobovanou domnělými elektrickými šoky o napětí až 450 V). Přesto se celkem 65 procent účastníků experimentu podřídilo autoritě a stisklo tlačítko u štítku s nejvyšším napětím. Ubližování samotnému se nevzepřel nikdo.

Lokajská podřízenost autoritám a slepá poslušnost bez odpovědnosti jsou mnohem pohodlnější než samostatné rozhodování s odpovědností za důsledky. Jejich

nebezpečnost pro společnost je ovšem značná. To když vrchnost není zrovna paní kněžna z *Babičky*. Když se třeba rozhodne zneužívat strach, který je lokajské nátuře vlastní, a začne ty slepě poslušné hecovat. Třeba proti odlišným nebo proti těm, kteří mají vlastní názor a rozhodují se sami.

Snížit míru lokajství

Demokratické výchově ve škole brání především to, nač upozornil Milgram: míra lokajství je ve společnosti řádově vyšší, než odhadovali renomovaní odborníci. I potom se ji mnozí pokoušeli zpochybnit. Zarážející výsledky pokusu však byly mnohokrát potvrzeny v různých zemích, například v Německu dokonce hodnotou přes 80 procent. Míra lokajství nepochybně souvisí také s tím, jak jsme byli vychováni a vzděláváni my sami, a s tím, jak vychováváme a vzděláváme své děti. Začít ji snižovat znamená začít měnit prostředí, které žáky k šikaně vede, na prostředí, ve kterém ostatní proti šikaně aktivně vystoupí. Prolomit začarovaný kruh.

Jak probíhá změna školy, v níž převládají mocenské vztahy, na školu respektující? Trvá dlouho a musí být dobrovolná. Vedení školy, učitelé i rodiče postupně mění své uvažování o cílech výchovy a vzdělávání, spolupráce mezi učiteli i dlouhodobá práce učitelů s žáky a jejich rodiči mají silnou podporu. Nejde to zařídit shora ani plošně – ministerstvo školství je v tom téměř bezmocné. Nicméně může a mělo by dávat hlasitě najevo, že cesta za studijními výsledky nesmí být na úkor pocitu bezpečí ani ohrožovat budování respektujících mezilidských vztahů.

Jana Nováčková je psychologka, spoluautorka knihy a kurzu Respektovat a být respektován. **Zdeněk Brož** je přes 25 let ředitelem Základní školy Chrudim, Dr. J. Malíka. **Oldřich Botlík** se více než 20 let věnuje zjišťování výsledků vzdělávání v projektu Kalibro.

(vyšlo 5. 3. 2016 v příloze *Orientace Lidových novin*)