

Univerzita Karlova v Praze
Husitská teologická fakulta

Bakalářská práce

Ostrakismus u adolescentů

Ostracism in Adolescents

Vedoucí práce:
doc. Mgr. Pavlína Janošová, Ph.D.

Autor:
Jiří Tupý

Praha 2011

Anotace

Tato bakalářská práce se zabývá ostrakismem (vyloučením jedince z kolektivu). Teoretická část je zaměřena na ostrakismus v širším pojetí. Zabývá se pojmem ostrakismus, nastiňuje některé možné spouštěče ostrakismu uváděné v odborné literatuře, dále hovoří o ostrakismu ve vztahu k agresi a šikaně a také o postoji učitele, roli rodiny a specifikách dívčího ostrakismu.

Praktická část pak sleduje ostrakismus u adolescentů – gymnazistů. Respondentů bylo celkem 101 ve věku 15 – 18 let (64 dívek a 37 chlapců). Výzkum byl zaměřen především na zjištění rizikových a protektivních důvodů, tzn. důvodů, které mohou podporovat vznik ostrakismu či naopak snižovat pravděpodobnost jeho vzniku.

Anotation

The proposed bachelor thesis deals with the phenomenon of ostracism (i.e. expulsion from a social group). The theoretical part focuses on the concept in its broadest sense, examining the notion of ostracism as well as some of the possible triggers frequently emphasised in research literature. In the next section, ostracism is presented as associated with aggression and bullying. The theoretical part further deals with teacher attitudes to ostracism, the role of family, and characteristic features of girl ostracism.

The practical part focuses on ostracism in adolescent pupils at gymnázium (a type of secondary school in the Czech Republic, comparable to English grammar schools). It gives an account of a survey in which 101 respondents (64 female and 37 male pupils) aged 15 – 18 took part. The survey was primarily aimed at identifying the possible risk factors, which increase the probability of the occurrence of ostracism, as well as protective factors reducing the risk.

Klíčová slova

význam pojmu ostrakismus, možné spouštěče ostrakismu, vztahy mezi vrstevníky, šikana, agrese, postoj učitele, role rodiny, specifika ostrakismu u dívek, metoda nedokončených vět

Keywords

ostracism, triggers of ostracism, peer relationships, bullying, aggression, teacher attitude, role of the family, ostracism in girls, sentence-completion method

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předkládanou práci zpracoval samostatně a použil jen uvedenou literaturu. Současně dávám svolení k tomu, aby tato bakalářská práce byla umístěna v Ústřední knihovně UK a používána ke studijním účelům.

V Praze dne 4.4.2011

Jiří Tupy

Poděkování

Na tomto místě chci poděkovat zejména paní docentce Pavlíně Janošové za poctivé a ochotné vedení mé práce a za bezpočet podnětů, které mi pomohly zorientovat se v problematice ostrakismu.

Dále chci poděkovat všem pedagogům Gymnázia Nad Štolou v Praze 7, kteří mi umožnili sběr dat v průběhu jejich vyučovacích hodin a samozřejmě také ředitelce gymnázia, paní PhDr. Renatě Schejbalové. V neposlední řadě patří mé díky také samotným žákům, zejména těm, kteří na otázky odpovídali upřímně.

Věnování

Tato práce je věnována všem, kteří právě *dnes* zakoušejí hořkou chuť ostrakismu.

OBSAH

TEORETICKÁ ČÁST PRÁCE	8
ÚVOD	8
1. K POJMU OSTRAKISMUS.....	9
1.1 Ostrakismus jako „léčivý prostředek“	9
1.2 Pojem ostrakismus v pojetí současné psychologie.....	11
1.3 K pojmu adolescence	12
2. PROČ SE OSTRAKISMUS DĚJE?	13
2.1 Některé možné spouštěče ostrakismu	15
2.2 Mechanismy morální vyvázanosti.....	24
2.3 Bystander efekt.....	26
2.4 Fenomén obětního beránka	26
3. OSTRAKISMUS, ŠIKANA A AGRESE	28
3.1 Ostrakismus a šikana	28
3.2 Ostrakismus a agrese	29
4. OSTRAKISMUS A PŘÍSTUP UČITELE	32
5. OSTRAKISMUS A ROLE RODINY	36
6. SPECIFIKA OSTRAKISMU U DÍVEK	38
PRAKTICKÁ ČÁST PRÁCE	40
1. CÍL VÝZKUMU	40
2. CHARAKTERISTIKA ZKOUMANÉHO VZORKU	41
3. METODA VÝZKUMU	42
4. FORMULACE VÝZKUMNÝCH OTÁZEK	43
5. ZPŮSOB PROVEDENÍ VÝZKUMU A SBĚR DAT	44
6. METODA VYHODNOCENÍ DAT	45
7. VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE.....	46
7.1 Nedokončená věta č. 1	46
7.1.1 Chlapci	46
7.1.2 Dívky.....	49
7.2 Nedokončená věta č. 2	52
7.2.1 Chlapci	52
7.2.2 Dívky.....	54
7.3 Nedokončená věta č. 3	55
7.3.1 Chlapci	55
7.3.2 Dívky.....	56
7.4 Uzavřené otázky	58
7.5 Otevřená otázka.....	59
7.6.1 Chlapci	59
7.6.2 Dívky.....	61
8. DISKUSE	62
ZÁVĚR.....	64
POUŽITÁ A CITOVANÁ LITERATURA:.....	66

ÚVOD

Motto: „*Dětský kolektiv je utajený svět, dospělí vidí pouze povrch.*“

(Říčan, Janošová, 2010, s. 124 – 125)

Cílem této práce je přiblížit se alespoň o kousek blíže k pochopení jevu, který bývá označován jako ostrakismus či vyloučení z (třídního) kolektivu.

V první kapitole se pokusíme pojem ostrakismus lépe uchopit. Nejdříve se podíváme, co se pod tímto pojmem chápalo ve starověkém Řecku a následně přejdeme k pojetí současnému.

Další kapitola se potom snaží nastínit některé možné spouštěče ostrakismu, které jsou uváděny odborníky (např. z oblasti sociální či pedagogické psychologie).

Kapitoly následující jsou věnovány vztahu mezi ostrakismem a agresí a ostrakismem a šikanou, přístupu učitele, roli rodiny a specifikům ostrakismu u dívek.

Použitou metodou v praktické části práce byl dotazník, za jehož nejpodstatnější část můžeme považovat položky formulované jako nedokončené věty. Právě adolescenti (gymnazisté) pak tyto věty dokončovali.

Respondenti také měli možnost vyjádřit se k jedné otevřené otázce. Výběr několika odpovědí je v práci uveden.

Respondentů bylo celkem 101, z toho 64 dívek a chlapců 37. Jejich věk se pohyboval od 15 do 18 let.

1. K POJMU OSTRAKISMUS

Slovo ostrakismus pochází z řečtiny a znamená *střepinový soud* – hlasování o vyhoštění občana použitím hliněných střepů (Martínek, 2009, s. 117; Geist, 2000, s. 172).

V této práci se zaměříme – jak nám prozrazuje již její název – na ostrakismus u adolescentů. Avšak zamyslíme-li se nad definicí pojmu ostrakismus v předchozím odstavci, zjistíme, že nám tu „něco nesedí“. Adolescenti nepraktikují (alespoň ne v doslovném slova smyslu) střepinový soud. Určitý „soud“ však můžeme u adolescentů nalézat; tento soud však neprobíhá v soudní síni, ale přímo ve třídě, také se neřídí zákonem stanovenými pravidly, ale přesto tu nějaká pravidla, i když ne tak zjevná, můžeme nalézat. Právě hledání a nalézání těchto „pravidel“, kterými se adolescenti řídí při zmíněném „soudu“, nás v této práci bude zajímat.

V následujících odstavcích se pozastavíme u pojetí ostrakismu ve starověkém Řecku a následně přejdeme k pojetí dnešnímu.

1.1 Ostrakismus jako „léčivý prostředek“

Pojem ostrakismus není vůbec nový, lze ho najít například již ve známé Aristotelově¹ *Politice*. Jak je zde psáno o ostrakismu? Nejlépe nám odpoví několik citací přímo z díla.

Aristotelés (1998) píše, že *„obce s demokratickým zřízením zavedly ostrakismos; domnívají se totiž, že nejlépe ze všech usilují o rovnost, takže ty [lidi], kteří se jim zdají vynikati mocí buď pro své bohatství nebo pro velkou oblibu nebo pro nějaký jiný silný politický vliv, střepinovým soudem vyobcovaly a na určitou dobu vykázaly z obce“* (s. 134).

Smyslem ostrakismu je zde tedy dosažení nebo zachování *rovnosti občanů v obci*. Překážkou této rovnosti se zde stává občan, který v nějakém směru příliš vyniká nad ostatní ve své moci, ať už tato moc pramení z bohatství, oblíbenosti nebo jiného vynikání. Ostrakismus se tak ve starořeckých obcích stává něčím, co je pro většinu občanů prospěšné. Aristotelés dokonce ostrakismus nazývá *„léčivým prostředkem“* (tamtéž, s. 190).

¹ Aristotelés ze Stageiry (384 – 322 př. n. l.) – filosof vrcholného období řecké filosofie

Tento „léčivý prostředek“ se má vypořádat se situací, kdy drží jednotlivec nebo skupina lidí ve svých rukou nepřiměřené množství moci a tím ohrožují demokracii v obci: „*Pro převahu bývají rozbroje tehdy, když někdo má větší moc... než jak jest přiměřeno... proto jest někde zaveden ostrakismos*“ (tamtéž, s. 189 – 190). Mocenská převaha lidí nad jinými lidmi musí být překonána ve jménu *demokracie*.

Aristotelés si dále vypomáhá přirovnáním a říká, že „*ani malíř by živočichu na obraze neponechal nohu, která by porušovala souměrnost, byť i vynikala krásou, ani stavitel lodí by toho nestrpěl u zádi anebo u některé jiné části lodi, ani sbormistr by nenechal spoluzpívati toho, kdo zvučněji a krásněji zpívá než celý sbor*“ (tamtéž, s. 135).

Nenechat nikoho a nic vyčnívat nad svým okolím! – to by mohlo být heslem ostrakismu v tomto pojetí. To, co vyčnívá, je zde chápáno jako něco nežádoucího, jako něco, co *porušuje jednotu celku*. A nezáleží na tom, zda vyčnívá třeba i svou krásou, stejně je třeba to vyčnívající označit a odstranit; to vše v zájmu celku. Je zkrátka třeba „*postínat vyčnívající klasy a pole zarovnat*“, „*jest třeba odstraniti vynikající muže*“ (tamtéž, s. 134)!²

V souladu s Aristotelovým pojetím ostrakismu se nese i definice tohoto pojmu u Hartla (1994): „*ostrakismus, starověký střepinový soud, každoroční referendum o tom, zda je ohrožena demokracie, na střepinách jména viníků, kdo získal nejvíce hlasů, vykázán do desetiletého vyhnanství*“ (s. 137).

Zajímavé je porovnat výše citovanou definici pojmu s novější (2010) definicí stejného pojmu u stejného autora. Novější definice již rozlišuje ostrakismus jako střepinový soud (viz Hartl, 1994) a ostrakismus používaný dnes v přeneseném smyslu jako „*postoj vyjadřující ignorování, lhostejnost, přehlížení jiné osoby nebo skupiny osob; v určitých případech [také] pasivní forma rasismu; též vyloučení ze skupiny jako začátek šikany*“ (Hartl, Hartlová, 2010, s. 378).

Je zde tedy možné vypořádat posun v definování pojmu ostrakismus, což může být jistě prospěšné pro jeho lepší pochopení nejen odborníky, ale i širší veřejností. Je třeba si

² S opačným názorem se setkáme u C. G. Junga (1875–1961), který vidí ve výše zmíněném „stínání vyčnívajících klasů“ velké nebezpečí, které může vést až ke katastrofě. Jung (1995) varuje a říká: „*Jestliže se národní celek vyrovná jako stádo tím, že se potlačí přirozené... struktury, vede to nevyhnutelně dříve či později ke katastrofě. Neboť srazí-li se to, co vyniká, do řady, ztratí se orientační body a touha nechat se vést se stává nevyhnutelnou*“ (s. 130).

Vidíme tedy, že zatímco Aristotelovi je „milejší“ aktuální sociální smír, Jungovi jde spíše o směřování do budoucna.

uvědomit, že ostrakismus není „jenom“ střepeňový soud patřící dobám dávno minulým, ale také vyloučení jednotlivce ze skupiny, odehrávající se všude kolem nás právě teď.

U Geista (2000) najdeme definici, která je „někde mezi“ ostrakismem aristotelovským a tím, o kterém bude pojednávat tato práce. Dočteme se zde, že jde o „vyloučení jedince z kolektivu z politických, etických nebo náboženských důvodů, domnívá-li se skupina, že jeho chování nebylo skupinové normě konformní“ (s. 172). Pro naše potřeby si v paměti ponechme začátek a konec definice, avšak její střed – tedy uvedené důvody – potřebovat nebudeme; respektive budeme důvody teprve hledat (můžeme však očekávat, že v definici uvedené *etické důvody* budou platit i pro naše pojetí ostrakismu jako vyloučení jedince z třídního kolektivu).

1.2 Pojem ostrakismus v pojetí současné psychologie

V této práci nebudeme vycházet z pojetí ostrakismu, jak o něm píše Aristotelés, ale z takového pojetí, jaké definují současní odborníci např. z oblasti sociální nebo pedagogické psychologie. Například Kolář (2001) definuje ostrakismus takto: „*Jde o mírné, převážně psychické formy násilí, kdy se okrajový člen skupiny necítí dobře – je neoblíbený a není uznáván. Ostatní ho více či méně odmítají, nebaví se s ním, pomlouvají ho, spřádají proti němu intriky, dělají na jeho účet ‚drobné‘ legrácky apod.*“ (s. 36).

Kolář (2001) chápe ostrakismus jako první z pěti stádií šikany. Zároveň však dodává, že „*krutost psychického násilí si v ničem nezadá s nejbrutálnější fyzickou agresí. Oběti se hroutí, pokouší se o sebevraždu apod.*“ (s. 45).

My však v této práci nebudeme vycházet z předpokladu, že ostrakismus je možné chápat *pouze* jako první z pěti stádií šikany. Nebudeme na druhou stranu toto pojetí ani popírat. Vezmeme ho v úvahu, avšak nepřijmeme ho zcela. Budeme pohlížet na ostrakismus spíše jako na samostatný fenomén, který je provázán s dalšími sociálními jevy (jako např. právě se šikanou), avšak jeho existence může být do značné míry samostatná.

1.3 K pojmu adolescence

Nyní ještě krátce k druhému pojmu obsaženému v názvu této práce – k *adolescenci*.

Pojem adolescence je odvozen z latinského *adolescere*, což je možné přeložit jako *dorůstat, dospívat, mohutnět* atd. Označení adolescenti, které je typické pro psychologii, se v češtině celkem běžně zaměňuje s termínem dospívající či dorost (typické pro lékařské vědy) a také s poněkud širším označením mládež (užívané zejména v sociologii a pedagogice) (Macek, 1999 podle Helus, 2009). Jinde (např. Taxová, 1987) se můžeme setkat také s termínem *postpubescence*, který znamená totéž, co adolescence. Období adolescence bývá většinou vymezováno od 15 do 20 (případně 22) let (Macek, 1999 podle Helus, 2009).

Taxová (1987) mluví o adolescenci jako o tzv. „mezidobí“, „třetím světě“ či „zemi nikoho“. Chce tím vyjádřit, že „*dospívající ještě nejsou dospělými, ale již nejsou ani dětmi (pubescenty)*“ (s. 71).

Z psychologického hlediska je jedním z nejhlavnějších úkolů období adolescence nalezení vlastní identity (Fürst, 1997). Ve vztahu k ostrakismu můžeme poukázat zejména na ohrožení tohoto hledání a nalézání vlastní identity, pokud je adolescent nějakým způsobem ostrakizován a jeho vztahy s vrstevníky nefungují tak, jak by to bylo žádoucí pro zdravý vývoj jeho osobnosti.

2. PROČ SE OSTRAKISMUS DĚJE?

Motto: „*Děti mívají skon k trýznění. Trhají mouchám křidélka. Pavoukovi utrhnou nožky a pustí ho. Posmívají se tloušťkům a špatně rostlým, tlučou slabšího a bojácného, pronásledují cizího, podivného...*“

(Levi³, 1976, s. 228)

Jaké jsou podle odborníků nejčastější důvody či spouštěče ostrakismu? Které vlastnosti či osobnostní charakteristiky jsou určující pro to, že bude daný jedinec ostrakizován?

Hrabal (2002) uvádí několik důvodů, které mohou být spouštěči ostrakismu. „Paleta je opravdu pestrá“; ostrakismus může být podle Hrabala spuštěn např. tělesnou výškou, barvou vlasů nebo kůže, nošením brýlí, školními neúspěchy, vadami řeči, tělesnými vadami atd. Hrabal zde poukazuje především na vnější důvody k ostrakismu.

Martincová (2000) vidí rizikové faktory a možné spouštěče ostrakismu ve fyzické, ale především v *psychické* neatraktivitě daného jedince. Autorka poukazuje také na to, že nejen spolužáci, ale i dospělí (učitelé, nepedagogičtí zaměstnanci školy, rodiče) mohou díky uvedené neatraktivitě zatlačovat jedince do marginální pozice a také to často činí!

Vágnerová (2005) vidí důvod odmítání některých jedinců v jejich *odlišnosti* od průměru třídy (viz kap. 1.1 Aristotelés a řecké pojetí ostrakismu). Tato odlišnost se může týkat chování, zevnějšku či sociálního postavení. Ohroženy jsou také děti, které nemají požadované vlastnosti a kompetence.

Je však třeba si uvědomit, že přitažlivost nebo nepřitažlivost žáků může být ovlivněna i jinými „drobnými“ detaily. Např. Hayesová připomíná v této souvislosti pokusy Garwooda a kol. (1980), kteří „*zjistili, že když měli respondenti ohodnotit fotografie osob s ‚žádoucím‘ a ‚nežádoucím‘ křestním jménem, dávali těm s ‚žádoucím‘ jménem vyšší hodnocení*“ (Hayesová, 1998, s. 81).

Na možné příčiny ostrakismu jsem se ptal prostřednictvím dotazníku také středoškolských pedagogů. Velice zajímavá a poměrně široká byla tato odpověď:

³ Vladimír Lvovič Levi (nar. 1938) je ruský psychiatr a spisovatel, autor popularizujících knih o psychologii.

Kasuistika č. 1:

„Zdá se, že se dá v každém kolektivu již na začátku postihnout typ žáka, žákyně, kteří mají ‚šanci‘ být ostrakizováni: jedničkáři, introverti, nemoderně oblečení, neposlouchají správnou hudbu, záleží jim na známkách, jsou přísně vedeni rodiči, rádi se baví se staršími, s profesory atd., necítí se dobře v kolektivu vrstevníků, nosí brýle, jsou obézní, nesportují, nepijí, nekouří, mají komplexy atd.“

(středoškolská učitelka, věk 55, učí 30 let)

Citovaná učitelka poukazuje svými slovy „...již na začátku...“ na určitou percepční nápadnost těchto žáků „na první pohled“ (srov. Martínek, 2009: „oběť na první pohled“).

Domnívám se však, že vyjmenovat všechny možné důvody, proč ostrakismus ve třídním kolektivu vzniká, není v lidských silách. Hodnoty ve společnosti se stále mění a s nimi i to, za co bude jedinec či skupina jedinců ostrakizována. Dále je třeba brát v úvahu skutečnost, že to, co je v jedné třídě spouštěčem ostrakismu, v jiné třídě tím být nemusí. Ostrakismus je tedy třeba nazírat v co nejširším kontextu, neboť *vedle bílé je šedá příliš tmavá a vedle černé zase příliš světlá...*

Jeden z dotázaných pedagogů mi potvrdil mou (a nejen mou⁴) nepřliš veselou domněnku, že ostrakismus se v mírnější či odpornější (vážnější) podobě vyskytuje v podstatě v každé školní třídě:

Kasuistika č. 2:

„Potřeba nalézt si ‚obětního beránka‘ funguje v nějaké podobě v každém kolektivu, nejen třídním. Někdy toto nabere ‚sociálně přijatelnější‘ formu, jindy spíše už patologickou.“

(středoškolský učitel, věk 32, učí 7 let)

Z výpovědi tohoto učitele můžeme vycítit určitou tendenci k přijetí toho, že se ostrakismus v kolektivech prostě děje. Učitel vidí v ostrakismu určitou „normu“, se kterou se sám smiřuje.

⁴ Např. Michal Kolář (2001) „zdvihá ukazováček“ a říká, že *„lehčí formy a počáteční stadia šikanování [tedy také ostrakismus] zasahují velkou část školní populace. Zárodečné formy šikanování zamořují většinu formálních skupin ve školách a výchovných zařízeních, kde se praktikuje tradiční způsob pedagogické praxe“* (s. 18).

2.1 Některé možné spouštěče ostrakismu

Pro jasnější uchopení spouštěčů ostrakismu si hlouběji přiblížíme několik z těch, které uvádějí odborníci (z oblasti psychologie sociální i pedagogické, šikanologie atd.). Budou to tyto spouštěče:

- „nežádoucí“ zevnějšek,
- chování vymykající se z průměru třídy,
- emocionální plochost (nezralost),
- sociálně-ekonomičtí outsideri,
- „nerozumí si s ostatními“,
- a další možné spouštěče.

Budeme však pokračovat s vědomím toho, že ve skutečnosti většinou nelze toto černo-bílé rozdělení aplikovat na konkrétní případy ostrakismu. Domnívám se, že ve většině případů jde o souhru různých důvodů, přičemž jednou převažují ty a podruhé ony. Samozřejmě je také pravděpodobné, že v některých případech jde o jeden velmi výrazný spouštěč a spouštěče další pak nemají takovou váhu.

Také je třeba si uvědomit, že příčiny ostrakizace neleží pouze na straně ostrakizovaného, ale vždy (ve větší či menší míře) také na straně skupiny, školní třídy (čemuž se zde nevěnujeme tak podrobně, jako samotným ostrakizovaným žákům). Hrabal (2002) v této souvislosti říká, že „v mnoha případech má např. skupina rozhodující podíl na zatlačení žáka do role odmítaného, i když pro to není dostatečný ‚důvod‘ v jeho vlastnostech“ (s. 56).

Pozici žáka je tedy třeba chápat jako výsledek třídy jako celku a také individuálních charakteristik a dispozic jednotlivce (Hrabal, 2002).

Již výše citovaný Levi (1976) se k tomuto problému vyjadřuje těmito slovy:⁵ „V mnoha případech se ukáže, že sama osobnost má v sobě určité vady bránící soužití. Různé druhy psychopatologie. Blud vztahovačnosti, perzekuční blud, velikášství. Zvýšené pretenze [požadavky, nároky], egocentrismus, impulzivnost, agresivita, prchlivost. A nakonec prostě hloupost... – svérázná psychologická slepota“ (s. 163).

⁵ Názory tohoto psychiatra-spisovatele uvádím především pro jeho vytříbený, mnohdy až básnický zabarvený styl psaní. Je také třeba připomenout, že citované myšlenky pocházejí sice z pera odborníka-psychiatra, avšak ne z publikace čistě odborné (vědecké), ale z publikace vědecko-populární.

A aby Levi neušetřil ani skupinu a „neukřivdil“ jednotlivci, dodává: „*A bývají také případy, kdy je hloupý a slepý kolektiv. Kdy je hrubý a zrádcovsky lhostejný*“ (tamtéž).

Nyní si postupně probereme výše uvedené možné spouštěče ostrakismu:

- **„Nežádoucí“ zevnějšek aneb „ošklivé kačátko“**

V odborné literatuře se můžeme setkat s výrazy, které na první pohled nemají s odborností nic společného, avšak někdy vystihují ostrakismus neboli sociální vyloučení ze skupiny lépe než suché definice. Jsou to např. tyto pojmy: „bílá vrána“ (např. Hrabal, 2002), „černá ovce“⁶, „ošklivé kačátko“ (např. Perera, 2010) nebo „obětní beránek“ (tamtéž; Nikl, 2009).

Společným rysem těchto pojmů je na první pohled jistá *jinakost* od ostatních, od většiny. Bílá vrána se liší svou barvou od těch ostatních černých. U ovce je to naopak. Kačátko pak není hezké a roztomilé, což se od mláďat většinou vyžaduje... A obětní beránek? Zjednodušeně by se dalo říci, že jedinci, kteří jsou označeni za některé z výše uvedených „zvířat“, se následně stávají obětním beránkem⁷ zbytku skupiny, v našem případě školní třídy (případně celé školy).

Je také patrné, že výše nastíněná jinakost se většinou netýká toho, jací jsou jedinci uvnitř, ale především toho, jací jsou navenek. (I když víme, že zevnějšek a vnitřek člověka spolu mohou být často silně provázány a dochází tak k obousměrnému ovlivňování a nelze je tedy od sebe striktně oddělovat.)

Perera (2010) mluví v této souvislosti o esteticko-emocionálních zvycích, jimiž jsou utvářeny normy způsobů vnímání a cítění. Tato autorka dodává: „*Členové společenství, kteří se s nimi [esteticko-emocionálními zvyky] hříčkou osudu nenacházejí v souladu, jsou mnohdy oceňováni bez zjevného vlastního zavinění. Podobně jako ‚ošklivé kačátko‘ jsou odmítnuti, protože se dopustili přestupku proti estetické normě*“ (s. 17).

Kromě výše uvedených „lidových“ označení pro odlišné jedince, u kterých je určitá pravděpodobnost či „šance“, že budou ostrakizováni, se samozřejmě můžeme setkat i s pojmy „odbornými“. Tato označení se již v takové míře nevztahují pouze na zevnějšek

⁶ Je však třeba rozlišovat: černá ovce „vyniká“ spíše v negativním smyslu, bílá vrána pak spíše v pozitivním – vyčnívá nad ostatními.

⁷ Více o fenoménu obětního beránka v kap. 2.4.

jedince, avšak pro zachování kontinuity jsou uvedeny zde – v části věnující se „nežádoucímu“ zevnějšku. Jsou to např.: izolovaný žák nebo neoblíbený, nevlivný a školsky málo úspěšný žák (Hrabal, 2002), marginální jedinec (Průcha, Walterová, Mareš, 2003), sociální outsider (Vágnerová, M., 2005) či jen outsider (Říčan, 1995), dále pak žák na tzv. sociometrickém chvostu (Kolář, 2001) či v sociometrickém stínu (tzn. žák neodmítaný ani nepřijatý a zároveň nevlivný; Hrabal, 2002).

Můžeme se ale setkat také s pojmy (opět již méně odborně znějícími) jako: maminčin mazánek nebo srab (Matějček, 2000), otloukánek (Martincová, 2000), fackovací panák (Allport, 2004) aj.

Martínek (2009) používá v typologii obětí šikany⁸ pro označení jednoho ze čtyř typů oběti pojem „oběť na první pohled“. Takto pojmenovává „*děti, které samy o sobě vysílají do okolí signál slabosti*“ (s. 139). Může jít o děti „*slabé, vytáhlé, mívají zvláštní barvu vlasů, na svém obličejí zrcadlí slabost, bojácnost*“ (tamtéž). Takové děti „*často sedí zamlkle, osamocené...*“ (tamtéž).

Dalším typem oběti je podle Hrabala (2009) dítě handicapované, jemuž se zde nebudeme podrobněji věnovat.

- **Chování vymykající se z průměru třídy**

Dalším rizikovým faktorem, který může vést k ostrakizaci žáka či žáků, je nepochybně chování, které se nějakým způsobem výrazně odchyluje od třídního (či školního) průměru, a poutá tak na dané jedince zvýšenou pozornost okolí: spolužáků, učitelů atd.

Uvedme si nejprve pro ilustraci příklad, na který poukázala Perera (2010): „*V nigerijské dramatizaci hry na obětního beránka... je kamenován a vypovězen ředitel školy, [který] se provinil tím, že byl neobyčejně vzdělaný, vnímavý a empatický*“ (s. 123 - 124).

V tomto příkladu si můžeme povšimnout určitých podobností s pojetím ostrakismu u Aristotela: ředitel byl vyloučen pro své dobré, možná až příliš dobré vlastnosti. Je tedy nutné počítat i s tím, že terčem ostrakismu se nestávají pouze jedinci, kteří se chovají z

⁸ Jak již bylo zmíněno výše, ostrakismus nechceme v této práci zcela „podřadit“ tématu šikany, avšak v mnohém je třeba vycházet z poznatků, které jsou dostupné právě díky bádání v oblasti šikany.

Každá ostrakizace není šikanou, ale asi v sobě obsahuje její potenciální riziko či rovnou určité zárodečné prvky. Někdy v ní možná chybí některé prvky, jimiž je šikana definovaná.

pohledu skupiny nějak „špatně“, ale také ti, kteří se chovají až příliš dobře, v nějakém směru až příliš vynikají nad skupinou (viz výše zmíněný fenomén „bílé vrány“).

Někdy je také nutné při posuzování případů ostrakismu brát v úvahu širší souvislosti, jako je rodina, ze které jedinec do třídy přichází (více v kap. 5). Výše jsme již zmínili dva typy obětí podle Martínka (2009). Zde můžeme zmínit i zbylé dva typy: Jsou to oběti setrvávající dlouhou dobu pod ochrannými křídly matek nebo babiček a konečně učitelské děti. Dá se předpokládat, že u takovýchto jedinců spolužáci vycítí, že něco není tak, „jak by mělo být“, a patřičně si takové jedince označí – např. výše zmíněnou přezdívkou maminkin mazánek či srab (Matějček, 2000).

Z odpovědí dotázaných učitelů je zřetelně vidět, že vnější (zevnějšek) a vnitřní (povahové rysy, morální vyspělost atd.) důvody se ve skutečnosti pozitivně podporují (naneštěstí pro ostrakizovaného), existují v jakési symbióze. Můžeme se také domnívat, že se v praxi „sčítají“ faktory rizikové a od nich zase „odčítají“ faktory protektivní (hezký vzhled, prosocialita apod.), které riziko ostrakizace mírní.

Uvedme si dva příklady:

Kasuistika č. 3:

„Neoblíbená dívka ve třídě, ostatní dělají neustálé narážky a vtípky na její vzhled, brýle, oblečení, odpovědi při zkoušení apod. Schovávají jí věci nebo si s nimi házejí. Je pravda, že ona velmi často žaluje, provokuje a je ‚důležitá‘.“

Je zajímavé dodat, že ani citované učitelce nebyla zmíněná dívka příliš příjemná: *„Přiznám se, že mi dívka občas také ‚leze na nervy‘.“*

(středoškolská učitelka, věk 47, učí asi 20 let)

Vnější a vnitřní důvody zde jdou ruku v ruce. Vnějšími důvody jsou zde vzhled, brýle a oblečení, vnitřními pak dívčino žalování, provokování a (snad přehnaný) pocit vlastní důležitosti; dívka v podstatě ignoruje skupinové normy. Je však otázkou, co bylo dříve a co až následkem... Avšak právě v tomto případě je dle mého názoru možné předpokládat výše zmíněnou domněnku o „sčítání“ faktorů, v tomto případě rizikových („špatný“ vzhled dívky + dívčino „špatné“ chování).

A druhý příklad:

Kasuistika č. 4:

„Tlustá dívka s afektovaným způsobem vystupování byla ve třídě neoblíbena. Snažila se zalíbit způsoby, které jí spíše ztrapňovaly. Nakonec ze školy odešla na jinou.“

(středoškolská učitelka, věk 33, učí 10 let)

V tomto případě se můžeme také pouze dohadovat, zda „nežádoucí“ vzhled (tloušťka) dívky byla tím, co spustilo její pro kolektiv nepřiměřené vystupování, nebo zda dívka prostě „byla taková“. Je však možné se domnívat, že dívka nabyla dojmu, že když už nevypadá tak, jak by měla, bude alespoň vynikat ve svém projevu v naději, že se ostatním zalíbí. Dostavil se však naprosto opačný efekt a dívka nakonec školu opustila. Můžeme se domnívat, že dívka nepochopila, co je pro její skupinu-třídu přijatelné. Pokud by to tak skutečně bylo, nabízelo by se alespoň částečné vysvětlení: nízká sociální inteligence dívky.

Vágnerová (2005, s. 183) dělí kategorii odmítaných dětí do dvou (částečně protichůdných) extrémů. Prvním extrémem jsou jedinci výbušní, dráždiví, agresivní a hostilní, k ostatním bezohlední.⁹ Do určité opozice potom autorka staví jedince nápadně odtažité, nesmělé a bázlivé¹⁰.

K první skupině odmítaných jedinců – tedy agresivních, hostilních atd. – není dle mého názoru třeba příliš dodávat. Takoví jedinci téměř nebo zcela postrádají prosociální tendence (nebo se jimi „pod tlakem“ konfliktní situace přestávají řídit) a skupina má tak v jistém smyslu „právo na své straně“, aby takového jedince odmítla. Důležitou roli zde mohou a musí sehrát dospělí (rodiče, učitelé, následně pak výchovní poradci, psychologové atd.).

Co se týče druhého typu odmítaných jedinců, tedy extrémně bázlivých atd., jeví se situace poněkud složitější. Je zcela zřejmé, že při práci s jedinci prvního typu je na místě vysoké nasazení ze strany dospělých. Domnívám se však, že v případě žáků druhého z uvedených typů, je třeba zmíněného nasazení ještě více - u takovýchto jedinců může být velice obtížné díky jejich bázlivosti, nesmělosti atd., získat nějaké informace. Záleží pak také z velké části na rodičích, zda pomohou tuto mezeru alespoň částečně zaplnit.

⁹ Zahraniční literatura je popisuje jako tzv. „bully-victims“, tj. děti, které jsou ostatními často označované za agresory, ale ve skutečnosti je jejich výbušnost zneužívána ostatními, kteří je provokacemi rozparádí a baví se tím „divadlem“ i tím, že je učitel pak trestá. V reálu mohou tedy být spíše oběťmi.

¹⁰ Bázlivost – její příčina je někdy konstituční, většinou však výchovná. Buď v raném dětství nebyly zajištěny potřeby jistoty a bezpečí, nebo jde o následek příliš úzkostlivé výchovy (Hartl, 1994).

Také je třeba si uvědomit, do jak obtížné role se v takové situaci staví sám učitel. „*Orientovat se na outsidersy je... v jistém smyslu obět*“ (Říčan, 1995, s. 74). Učitel tím riskuje, že si „zkazí jméno“ u žáků, kteří nevidí rádi, že „se o toho mazánka, sraba atd. někdo zajímá“. Velkou roli zde pak může sehrát učitelova vyzrálá či nevyzrálá osobnost a také míra, s jakou se učitel ztotožní s Říčanovým (1995) heslem: „*Není nic důležitějšího – mravně, psychologicky i pedagogicky – než aby děti měly ve škole pocit bezpečí před vrstevnickou agresí*“ (s. 74). (Více k postoji učitele v kap. 4.)

- **Emocionální plochost (nezralost)**

Dalším důvodem, proč je nějaký žák odmítán a izolován, může být jeho neschopnost poskytnout citovou odezvu (Říčan, 1995, s. 74). Takoví žáci nejsou schopní vyjádřit své city k druhým, a to jak negativní, tak pozitivní. To může být v budování vrstevnických vztahů opravdu velkým handicapem.

Také si připomeňme zjištění sociálních psychologů, že „*raději máme ty lidi, kteří si nás váží a mají nás rádi, nežli ty, kteří si nás moc nepovažují a rádi nás nemají*“ (Křivohlavý, 1977, s. 56). Je samozřejmě možné, že si žák s jiným žákem ve třídě opravdu „nesedne“ a upřímný kamarádský vztah se tedy nevytvoří. U žáků se zmíněnou emocionální plochostí (či nezralostí) je však také třeba počítat s tím, že mohou být druhými považováni za nepřátelské či nespolupracující, aniž by se takové zdání zakládalo na pravdě. V některých případech se může spíše jednat o zmíněnou neschopnost (a tedy také nemožnost) dát najevo své city (ať už negativní či pozitivní).

V tomto kontextu píše také Hrabal (2002), že žák má „*šanci stát se ve ‚zdravé‘ třídě oblíbený, dovede-li ve vztazích ke spolužákům udržet rovnováhu dávání a brání*“ (s. 66). Pokud aplikujeme tento mechanismus na žáka, který nedokáže dát citovou odezvu, je jasné, že pro takového jedince bude udržení takovéto rovnováhy mezi dáváním a bráním (především na úrovni emocí) téměř nebo zcela nemožné; i když sám od druhých citovou odezvu získá, není schopen ji opětovat, čímž druhé frustruje.

Samozřejmě se nyní pohybujeme v rovině teorií a spekulací, každý konkrétní případ ostrakismu je třeba považovat za neopakovatelný, a tak přistupovat i k jeho řešení. Zároveň je však užitečné pokusit se o jakési zobecnění a vytvoření nějakých vodítek, což může ušetřit síly i čas zejména zainteresovaným pedagogům.

- **Sociálně-ekonomičtí outsideri**

Nikl (2009) uvádí, že do zdravých vztahů mezi žáky se stále častěji vkrádá problémová sociálně-ekonomická situace rodin¹¹. Rozdíly mezi dětmi z chudých a bohatých rodin se prohlubují. Potenciálními outsideri (a tedy také potencionálně ostrakizovanými) se tak stávají žáci, kteří si nemohou dovolit značkové oblečení, nové mobilní telefony atd. V těchto případech odborníci mluví o ekonomické šikaně (např. Martínek, 2009).

Podobně jako Nikl mluví také Říčan (2009), který říká, že se „...objevuje... pohrdání dětmi, které jsou na okraji společnosti, jsou třeba chudé, nemají to, co jejich vrstevníci“ (s. 11). Takoví žáci se tedy dostávají díky okrajovému postavení své rodiny ve společnosti do okrajového postavení ve třídě. Neodpovídají obrazu bohatého západního člověka, který má vše, po čem zatouží.

Nepochybně zásadní roli zde hrají média (televize, internet, bulvární časopisy, všudypřítomná reklama), která, řečeno s Frommem (1992), podporují touhu po *mít* na úkor touhy po *být*. Zjednodušeně řečeno: žák, která *nemá* (mít), je ohrožen vyčleněním z třídního (či jiného vrstevnického) kolektivu, i tehdy, když *je* (být)...

Řečeno ještě jinak: osobnostní kvality jedince jsou válcovány jeho materiálními nedostatky (značkové oblečení, elektronika atd.). Nutno podotknout, že zmíněné nedostatky mohou být často uměle vykonstruovány kolektivem (resp. společností, ze které kolektiv přichází a jíž je součástí). Domnívám se, že „ukázat prstem“ na spolužáka, který je sice dobře a čistě oblečen, ale už ne značkově, dodává kolektivu určitý pocit nadřazenosti a každý člen takového kolektivu si může sám pro sebe šeptat konejšivou větu: „Jsem lepší než on... mám přece lepší boty (telefon, bundu, školní pomůcky atd.)“. V tomto případě můžeme také mluvit o jakési specifické formě obětího beránka.

S ekonomickou šikanou (či ekonomickou ostrakizací) může velmi úzce souviset také jiný typ ostrakismu – tzv. sociální ostrakismus. Řeč je zde o dětech, jejichž sociální postavení (resp. postavení jejich rodin) a z něho vyplývající způsoby chování, návyky, styl života i úprava zevnějšku ostatním žákům ve třídě neimponují, nebo je dokonce považují za symptomy něčeho nežádoucího (Vágnerová, M., 2005).

Jedinec, který je sociálně či ekonomicky znevýhodněn oproti většině třídy, bývá spolužáky označen za „socku“, „socana“, „sociála“ atd.

¹¹ Zajímavé v této souvislosti je, že v USA je odborníky pozorován zcela opačný trend: chudé děti z předměstí se „vrhají“ na ty bohaté a šikanují je.

Sociální či ekonomické znevýhodnění žáka se může ve třídě projevovat různými způsoby. Může to být výše uvedená „nedostatečná“ materiální vybavenost žáka (oblečení, elektronika atd.) ale např. i domnělá či skutečná zanedbávaná osobní hygiena, jak uvedl jeden z dotázaných učitelů:

Kasuistika č. 5:

„Ve dvou třídách nezávisle na sobě jsem se setkal se situací, že konkrétní osoba (vždy muž) byla většinou kolektivu ostrakizována z údajného důvodu, že smrdí – ve smyslu zanedbávání osobní hygieny. V „lepší“ případě byla daná osoba zbytku třídy lhostejná (úroveň komunikace s ní se omezovala na minimum). V horším případě toto dotyčnému dávali najevo verbálními (výroky typu: „Smrdíš!“, „Kdy se konečně umyješ?“, „Zase vám netekla voda?“ apod.) a behaviorálními způsobem (posunky, izolace v rámci zasedacího pořádku apod.). Reakce ostrakizovaného se pohybovala na škále od prostého mlčení (trpění daného stavu) po občasné verbální pokusy o obranu, které však byly většinou třídního kolektivu vždy záhy potlačeny. Je zajímavé, že osobně jsem se neseťkal s požadavkem na řešení situace ze strany rodiče ostrakizovaného žáka.“¹²

(středoškolský učitel, 32 let, učí 7 let)

V tomto případě se jedná o typickou dehonestaci jedince, která nemusí být vždy v souladu s realitou (viz poznámka 12). Již malé děti druhým nadávají, že smrdí, právě za účelem zmíněné dehonestace.

- **Nerozumí si s ostatními**

Jiné názory, jiné postoje, jiné zájmy, jiné rodinné zázemí, jiné představy o fungování světa a společnosti a další a další jinakosti. Domnívám se, každá taková jinakost může vést jak k vzájemnému obohacení, tak k neporozumění až odmítání druhého („jiného“).

Z předchozího odstavce vyplývá, že „jiný“ jedinec může být druhými označen buď jako „zajímavý“, „zvláštní“ (v pozitivním smyslu), „originální“, ale na druhou stranu také jako „divný“ („podivín“), „zvláštní“ (v negativním smyslu) atd. Samozřejmě nezáleží

¹² Po doplňující otázce na příčiny ostrakizace vyšlo najevo, že dle názoru učitele v jednom z uvedených případů skutečně jde o zanedbávání osobní hygieny, ve druhém však nikoli – tam šlo spíše o to, že žakovým „handicapem“ byly nadprůměrné studijní výsledky, vynikající vyjadřovací schopnosti a z toho vyplývající přirozená oblíbenost a ocenění ze strany vyučujících.

pouze na „nálepce“ ze strany třídy, ale také na tom, v čem je daný jedinec jiný. Je třeba rozlišovat, zda třeba jen poslouchá jinou hudbu nebo zda je jiný v tom, že mu zcela schází prosociální tendence atd.

V souvislosti s výše naznačenou „zvláštností v pozitivním smyslu“ mluví Kolář (2001) o *dětech duchovně probuzených*. Kolář upozorňuje a varuje, že takoví žáci „*mohou upadnout do osidel zárodečné podoby šikanování*“ (s. 75).

Domnívám se, že zmínění duchovně probuzení žáci se mohou zbytku třídy znelíbit poměrně snadno. Třída může být pobouřena jejich názory, postoji či zájmy, které se mohou ostatním jevit jako neodpovídající jejich věku. Duchovně probuzení žáci předběhli svou třídu a jsou za to následně trestáni (i když mnohdy pouze skrytě).

Doposud jsme mluvili o případech, ve kterých si žáci navzájem *nerozumí* (příčinou jsou rozdílné názory, postoje, zájmy atd.). Nyní se však ještě krátce zastavme u možnosti, že se nějaký žák s ostatními prostě *nemůže dorozumívát* (přestože rozumět by si s nimi mohl). Plháková (2004) poukazuje na úzkostnost jako možnou překážku v dorozumívání se s druhými lidmi. Jak známo, úzkostnost (neboli anxiozita) je relativně trvalá dispozice k určitému citovému stavu, který bývá zabarven zejména pocitem nejistoty, tenze či nejasného ohrožení. Není obtížné si domyslet, jak náročné asi musí být pro úzkostného žáka navazovat přirozeně plynoucí a podnětnou komunikaci s ostatními.

- **Některé další možné spouštěče ostrakismu mezi adolescenty**

Po hlubším přiblížení některých možných spouštěčů si ještě uvedme některé další s vědomím toho, že ve skutečnosti by byl výčet ještě mnohem početnější a pestřejší.

Domnívám se, že ostrakismem může být snadno ohrožen také jedinec, který se vymyká z většiny svými genderově netypickými projevy. Ohrožena může být, jednoduše řečeno, dívka, která „se nechová jako dívka“ (nemá zájem o druhé pohlaví, nelíbí se, „správně“ se neobléká, nemá ty „správné“ dívčí zájmy atd.) a stejně tak chlapec, který „se nechová jako chlapec“ (opět: nezájem o druhé pohlaví, „nesprávné“ chlapecké zájmy atd.).

Dalším spouštěčem ostrakismu může být – podobně, jako je uváděno u šikany (v nejširším smyslu) – *častá absence* jedince ve škole. Důvodů může být více: častá

nemocnost žáka (viz např. Kramulová, 2006), ale i záškoláctví, drogová či jiná závislost, nevhodné (nemotivující) rodinné zázemí atd.

Dále nesmíme zapomínat na tělesné handicapy, jako je malá fyzická síla, obezita, tělesná neobratnost atd. (Kolář, 2001).

Vedle handicapů tělesných to jsou samozřejmě také handicapy (či znevýhodnění) psychická. K těm patří hyperaktivita s poruchou pozornosti, specifické poruchy učení, opožděný duševní vývoj atd. Pro zaměření této práce (tedy ostrakismus u žáků od 15 – 18 let, navštěvujících osmileté gymnázium) nebudou však tyto důvody pravděpodobně důležité, respektive dá se předpokládat, že by se týkaly spíše dětí mladších nebo žáků navštěvujících jiné typy škol.

2.2 Mechanismy morální vyvážanosti

Jung (1995) naznačuje, proč se jednotlivec v určitých situacích chová „lépe“, když je sám, než když je součástí nějakého společenství (a uvědomme si, že ostrakismu se daří nejlépe právě ve společenství!); autor říká, že *„je každý jedinec jako součást společenství v určitém smyslu nevyhnutelně horší než člověk, který jedná sám za sebe; vede jej společenství a on sám je zproštěn své individuální odpovědnosti“* (s. 129).

Hayesová (1998) mluví o tzv. *difuzi (rozptýlení) odpovědnosti* a v podstatě se shoduje s výše uvedeným názorem Junga. Autorka říká, že ve chvíli, kdy je v okolí (dosadme si zde pro naše potřeby slovo třída, šatna, jídelna atd.) několik dalších lidí, člověk se domnívá, že se odpovědnost dělí mezi všechny přítomné. V důsledku toho se pak význam pasivity, ale i aktivity jedince subjektivně snižuje.

Zmíněné rozptýlení odpovědnosti je Bandurou et al. (1996, podle Fráňová, 2010) řazeno mezi osm *mechanismů morální vyvážanosti (moral disengagement)*. Morální vyvážanost umožňuje nemorálně se chovajícím jedincům ochranu před negativními pocity, zejména před vinou a studem (tamtéž).

Pro přehlednost si zde uvedeme tabulku s výčtem výše zmíněných osmi základních mechanismů morální vyvážanosti podle Bandury et al. (1996, převzato z Fráňové, 2010):

Tabulka č. 1: Přehled a popis mechanismů morální vyvázanosti

NÁZEV MECHANISMU	POPIS MECHANISMU
<p>morální ospravedlňování (<i>moral justification</i>)</p>	<p>Agresivní chování je ospravedlňováno jako prostředek k dosažení vyšších morálních či sociálních cílů. Ve světle ušlechtilých cílů se pak jeví osobně a sociálně přijatelnějším.</p>
<p>eufemistický jazyk (<i>euphemistic language</i>)</p>	<p>Trestuhodné aktivity mohou být maskovány tím, že nejsou označeny pravým jménem, ale eupemistickým jazykem.</p>
<p>výhodné srovnávání (<i>advantageous comparison</i>)</p>	<p>Pomocí výhodného srovnání s ještě trestuhodnějšími činy se může vlastní agresivní chování jevit jako nepatrné nebo dokonce dobrotivé.</p>
<p>přenesení odpovědnosti (<i>displacement of responsibility</i>)</p>	<p>Jedinec přisuzuje odpovědnost za agresivní čin autoritě či sociálnímu tlaku druhých. Vlastní osobní odpovědnost si nepřipouští.</p>
<p>rozptýlení odpovědnosti (<i>diffusion of responsibility</i>)</p>	<p>Rozptýlení odpovědnosti na více lidí se dosahuje např. rozdělením agresivního činu na menší úkony, které se rozdělí mezi členy skupiny. Jestliže jsou odpovědni všichni, pak jedinec skutečnou odpovědnost nepociťuje.</p>
<p>přehlížení nebo zkreslování důsledků (<i>disregarding or distorting consequences</i>)</p>	<p>Tento mechanismus spočívá v nevšímavosti k důsledkům vlastního chování, kdy člověk ignoruje, minimalizuje nebo zkresluje škodu, kterou způsobuje.</p>
<p>dehumanizace (<i>dehumanization</i>)</p>	<p>Tímto kognitivním manévrem jedinec ve svých očích zbavuje druhého člověka lidských kvalit a atributů a považuje jej za zvíře, věc apod.</p>
<p>atribuce viny (<i>attribution of blame</i>)</p>	<p>Díky přisouzení viny protivníkovi nebo okolnostem se může člověk cítit jako nevinná oběť, která byla k násilnému činu donucena provokací.</p>

Domnívám se, že s ostrakismem mohou souviset všechny z osmi uvedených mechanismů (některé více, některé méně, dle mého názoru „případ od případu“).

2.3 Bystander efekt

Podobně jako při mechanismech morální vyvážanosti, dochází k rozptýlení pocitu viny a odpovědnosti také při tzv. *efektu přihlížejícího (bystander effect)*. O tomto efektu se mluví zejména v souvislosti s trestným činem, jeho obětí a chováním ostatních lidí v okolí (např. Vágnerová, M., 2008). Domnívám se však, že můžeme o tomto efektu bez zásadnějších překážek mluvit i v souvislosti s ostrakismem.

Vágnerová (2008) varuje, že „*neposkytnutí pomoci, lhostejnost a nedostatek zájmu učinit alespoň nějaký pokus o obranu ohroženého člověka zhoršuje psychický stav oběti*“ (s. 836) a pokračuje dalším varováním, že „*pasivita ostatních lidí navíc symbolicky snižuje [v očích přihlížejících] závažnost situace i možného ohrožení oběti*“ (tamtéž).

Domnívám se, že v souvislosti s poslední uvedenou citací je navíc ostrakismus oproti „zjevnějším“ trestným činům (např. krádež osobního zavazadla apod.) v nevýhodě. Ostrakismus není často tak dobře zpozorovatelný těmi, kteří se ho přímo neúčastní, a tak se počet možných jedinců, kteří by se ostrakizovaného mohli zastat, snižuje. (Mým úmyslem zde však v žádném případě není zlehčovat závažnost trestných činů!)

2.4 Fenomén obětního beránka

Ptáme-li se, proč se ostrakismus vůbec děje, neměli bychom opomenout také jev, který je „starý jako lidstvo samo“, tedy jev obětního beránka.

Je třeba připomenout, že pojem obětní beránek má silnou historicko-náboženskou konotaci – svůj původ má v židovském obřadu, popsaném v Třetí knize Mojžíšově (Allport, 2004).

Allport (2004) popisuje obřad těmito slovy: „*V den smíření byl losem vybrán živý kozel. Nejvyšší kněz, oděný v lněném rouchu, vložil obě ruce na hlavu kozla a vyznal nad ním všechny nepravosti dětí Izraele. Tak byly všechny hříchy lidu symbolicky přeneseny na zvíře, které pak bylo vyhnáno do pouště. Lidé se cítili očištěni a pro tuto chvíli bez viny*“ (s. 267).

S tímto obřadem se dnes již ve společnosti nesetkáme. Přesněji řečeno: nesetkáme se s ním ve výše popsané podobě. Avšak v symbolické podobě se děje stále. Za jádro a podstatu tohoto jevu je možné považovat zmíněné očištění se od viny, která je ze všech ostatních přenesena na vybraného jedince. To přináší skupině úlevu, i když, jak píše Allport, pouze chvilkovou. Proto se musí „obřad“ stále znovu a znovu opakovat, nechce-li skupina, aby na ní její vlastní viny opět dolehly.

„Dnešní podoba hry na obětního beránka,“ říká Perera (2010), „spočívá v tom, že se najde někdo [v našem případě žák], koho je možné ztotožnit se zlem nebo zločinem, obvinít ho a vyloučit ze společenství“ (s. 10). Iniciátoři (scapegoaters) si takto uchovávají pocit, „že oni sami žijí v souladu s kolektivními normami chování“ (tamtéž).

Není těžké domyslet, že tato „hra“ na obětního beránka má pro kolektiv (třídu) silnou stmelovací, ale i identifikační (sebepoznávací) funkci. Každý člen kolektivu, který již „vybral“ a vyloučil nějakého obětního beránka, si může myslet: „My jsme něco jiného než on!“ Paradoxně vede tedy vyloučení beránka k určitému skupinovému sebepoznání, avšak na úkor zmíněného beránka – vyloučeného jedince.

V další kapitole se budeme zabývat ostrakismem ve vztahu k šikaně a agresí.

3. OSTRAKISMUS, ŠIKANA A AGRESE

3.1 Ostrakismus a šikana

Jaký je vztah ostrakismu a šikany? Výše jsme si již připomněli, že ostrakismus je možné chápat jako první z pěti stádií šikanování (např. Kolář, 2001; Martínek, 2009; Vágnerová, K. a kol., 2009).

Dívat se na ostrakismus *pouze* tímto způsobem by však mohlo být zavádějící. Mohli bychom nabyt dojmu, že jedná-li se „pouze“ o první stádium, „vlastně o nic nejde...“. To by však byla hrubá chyba. Říčan (1995) vybízí k jakési citlivosti při posuzování následků šikany, když píše: „*Je vážnou chybou posuzovat závažnost přestupku jen podle měřitelných a prokazatelných škod, jakými jsou způsobená zranění a poškozené nebo zničené předměty*“ (s. 60). Nad případy ostrakismu tedy nelze pouze mávnout rukou a ostrakizovanému říci: „Tobě se nic nestalo, věci máš taky v pořádku, takže je vše v pořádku“. Člověk nemá jen tělo, ale má i duši a ta není vidět. Stejně tak nejsou na první pohled vidět ani škody na ní způsobené!

Domnívám se, že je možné (jak již bylo naznačeno výše) dívat se na ostrakismus jako na první (ovšem nikoliv nejlehčí!) stadium šikany, ale také jako na samostatný fenomén, který se nemusí rozvíjet do dalších (zjevnějších a lépe postižitelných) stádií šikany.

Říčan a Janošová (2010) mluví o tzv. *nepřímé šikaně* a její definice by se v podstatě mohla stejně tak použít i na ostrakismus: „...*spočívá v sociální izolaci spolužáka, kterého druzí neberou na vědomí, se kterým se nemluví, je vylučován z činností skupiny atd.*“ (s. 22). Autoři vzápětí dodávají a varují, že „*tato forma [šikany] ...je někdy trýznivější než přímá šikana*“ (tamtéž). Podobně mluví Kolář (2001), který říká, že oběti ostrakismu se mohou v některých nejvážnějších případech dokonce pokoušet o sebevraždu (viz kap. 1.1.2).

Martínek (2009, s. 122) mluví v souvislosti s ostrakismem chápaném jako „stupínek“ k dalším formám šikany o tzv. efektu sněhové koule. To znamená, že i když se na „kouli“ (v tomto případě ostrakismus) nabaluje nový „sníh“ (tzn. další projevy šikanování jako jsou psychické a fyzické ataky), ostrakismus nemizí, ale zůstává v jádru této koule, která se stále zvětšuje.

A co je zde především podstatné: bez jádra by nebyla ani koule. To znamená, že v některých případech šikany působí ostrakismus jako jakýsi pevný bod (či základna),

který se stává záchytným bodem pro ostrakizující; ti na něm mohou postupně „stavět“ a dospět tak k mnohem horším a závažnějším projevům šikany (psychické i fyzické).

Ostrakismus může tedy – obrazně řečeno – sehrát roli základů, na nichž je možné stavět další „patra“. A může dát postupně vyrůst několikapatrovému domu, který celou svou vahou doslova ničí osobnost ostrakizovaného...

V konkrétních případech samozřejmě záleží také na *resilienci* (odolnosti) jedince vůči agresi ze strany spolužáků. To, co jednoho žáka velmi trápí, může jiný snášet mnohem lépe, a naopak. Je tedy třeba, aby se dospělí vyvarovali při posuzování jednotlivých případů používání „stejněho metru“ na všechny žáky. Zcela žádoucí je zde individuální přístup k jednotlivým žákům a případům ostrakismu. K tomu je třeba dostatečně znát osobnost (a tedy i resilienci) dotyčného žáka.

3.2 Ostrakismus a agrese

Ostrakismus je také možno chápat jako určitou formu *agrese*. Je tomu tak i tehdy, když nahlédneme na ostrakismus jako na počáteční stadium šikany. Víme totiž o šikaně, že „...*je to jeden z druhů agrese*“ (Říčan, 2009, s. 8).

Nyní si pro jasnější uchopení termínu *agrese* uveďme jeho dělení. Martínek (2009, s. 30 - 31) dělí agresi na osm různých typů vzniklých kombinací těchto charakteristik:

- agrese přímá – nepřímá,
- agrese verbální – fyzická
- a aktivní – pasivní formy agrese.

Vyjdeme-li z tohoto dělení, je možno ostrakismus identifikovat nejlépe se dvěma typy agrese. Je to:

a) *verbální aktivní nepřímá agrese*, do které patří šíření pomluv, pomlouvání chování, oblečení, účesu apod. Také sem patří posměch, např. baví-li se třída po tom, co ostrakizovanému u tabule při zkoušení špatně napověděla a on chybně odpověděl. „*Řadíme sem i intriky, ‚drobné‘ legrácky, díky nimž se jedinec necítí v kolektivu dobře*“ (Martínek, 2009, s. 31).

b) Druhým typem je *verbální pasivní přímá agrese*. Jedná se o naprostou ignoraci ostrakizovaného či ostrakizovaných, kteří se pro agresora či agresory stávají „neexistujícími“. Taková agrese nemusí být explicitní, často je latentní, neuvědomovaná.

Na tomto místě je vhodné poukázat na výzkumy Esley¹³ (2010), který se zabýval otázkou, zda je více stresující přímá nebo nepřímá šikana¹⁴. Tento autor píše, že nepřímé, psychické formy šikany, jako je sociální izolace nebo šíření zlomyslných fám („septanda“), jsou pro oběti přinejmenším tak zlé jako fyzická šikana a daleko horší než nadávky (*abuse*).

Eslea (2010) pokračuje a říká, že oběti nepřímé šikany nemají mnoho možností, jak na šikanu reagovat. Buď se pokouší šikanu ignorovat nebo se jednoduše rozčilují. Autor dodává, že není překvapením, že tyto reakce jsou zpravidla neúčinné.

Dalším problémem je to, že ostatní lidé bez přímé zkušenosti mají sklon podceňovat účinky nepřímé šikany, zvláště v porovnání s fyzickými formami. Ti, kteří nemají přímou zkušenost, jsou zde zkrátka „špatnými soudci“ (Eslea, 2010).

Eslea (2010) také zkoumal to, jak se na fyzické a vztahové formy šikany dívají ti, kteří šikanu skutečně zažili („skutečné oběti“) a ti, kteří ji nezažili („hypotetické oběti“). Ve svém výzkumu zjistil, že hypotetické oběti přecenily následky fyzické šikany a naopak podcenily následky šikany vztahové neboli sociální v porovnání se skutečnými oběťmi.

Také je zde třeba připomenout, že agresi a agresivitu je nutné chápat v širším kontextu – kontextu hodnot dané společnosti či sociální skupiny. Fürst (1997) k tomu říká, že „*kdy a do jaké míry je uznáváno agresivní chování jako oprávněné, závisí podstatně na hodnotovém systému vládnoucím ve společnosti*“ (s. 130). Poukázat zde můžeme také na tvrzení Lovaše (2003, podle Fráňová, 2010), který upozorňuje na důležitost kontextu při označování agrese: „*...povaha norem se vždy odvíjí od konkrétního kontextu a společenství, a proto může být totéž chování v jednom kontextu označováno za agresi, zatímco v jiném nikoliv*“ (s. 8).

V souvislosti s ostrakismem čili sociálním vyloučením je třeba poukázat na to, že rozhodnutí k vyčlenění nebo naopak začlenění jedince do sociální skupiny (např. školní třídy) nám může vypovídat mnohé o samotné skupině. Killen, Rutland a Jampol (2009)

¹³ Mike Eslea – School of Psychology, University of Central Lancashire, UK

¹⁴ V souladu s Martínkovou (2009) klasifikací agresí již víme, že ostrakismus může probíhat jak přímou, tak nepřímou formou. Eslea staví proti sobě šikanu *nepřímou*, která se z velké části překrývá s pojetím ostrakismu v této práci (také používá termínu vztahová šikana - „relational aggression“), šikanu *přímou* (neboli fyzickou šikanu) a *nadávky*.

nám v této souvislosti nabízí tvrzení, že na jedné straně může rozhodnutí k vyloučení druhých ukazovat na předsudky, stereotypní uvažování, na konvence či normy platné v té skupině (či celé společnosti). Na druhé straně může však podle zmíněných autorů rozhodnutí k začlenění druhých ukazovat na určitou čestnost, spravedlnost a rovnost jako na hodnoty, které jsou pro danou skupinu či společnost primární a určující.

Podobně jako tři výše zmínění autoři mluví i Jarošíková (2010) ve své diplomové práci nazvané *Vyčlenění z třídního kolektivu*, když říká, že: „*Šikanování ve třídních kolektivech je jakýmsi obrazem celospolečenského dění*“ (s. 8).

Připomeňme si, že vedle termínu agrese (násilí) existuje ještě termín agresivita. Ta „...*je přirozeným a dokonce žádoucím jevem; je však [třeba vědět, že existuje] agresivita ‚dobrá‘ a ‚zlá‘*“ (Štech, 2008, s. 5). Nemá tedy smysl pokoušet se agresivitu v člověku zcela potlačovat, ale raději „...*být si agresivity vědom, přijmout ji a učit dítě své agresivní tendence kontrolovat, tj. ovládat*“ (tamtéž), mohli bychom také říci: kultivovat..

Agresivita do mezilidských vztahů patří a chybí jen v těch vztazích, které jsou zcela lhostejné (Štech, 2008).

Závěrem kapitoly si uveďme citaci z knihy *Kapitoly z psychologie dospívání* od Kona (1986), který se snaží o pohled, který nehledá ve vrstevnické rivalitě a agresivitě jen to zlé, ale i to dobré, pozitivní, potenciálně přínosné pro samotné žáky:

„*Nikde jinde než ve společnosti vrstevníků, kde se vzájemné vztahy zásadně vytvářejí na rovnoprávných principech a kde se dítě musí o postavení nejen zasloužit, ale musí si ho umět i udržet [na rozdíl od rodiny - poznámka autora], si dítě nemůže vypěstovat komunikativní vlastnosti, potřebné v dospělosti.*

Soutěživost ve vzájemných skupinových vztazích, která ve vztazích s rodiči neexistuje, je cennou životní devizou“ (s. 83).

4. OSTRAKISMUS A PŘÍSTUP UČITELE

Motto: „*Děti nevychovává to, co dospělý žvaní, ale to, jaký je.*“¹⁵

(Jung, 1995, s. 102)

Mohlo by se zdát, že Jungova slova znějí poněkud ostře a že mým záměrem bylo tuto „ostrost“ namířit proti učitelům samotným. Tak tomu však není. Jungův výrok je dle mého názoru záměrně nesen v naléhavém, razantním tónu, a to proto, aby ho vůbec někdo slyšel...

Výchova dětí v nejširším smyslu neleží pouze na bedrech rodičů a učitelů, ale v podstatě (obecně řečeno) na každém dospělém člověku, který s dítětem přichází do osobního kontaktu, ale také (a možná zejména!) na každém dospělém člověku, který má tu možnost promlouvat k dítěti z pozice nějaké autority. Mezi takové můžeme učitele bezesporu počítat.

Co může tedy dělat učitel, aby pomáhal minimalizovat vznik ostrakismu ve třídách? Jak může napomoci k vytvoření co nejlepších vztahů ve třídě? Případně – co může a má dělat, pokud se již stane svědkem ostrakizace?

Na tyto otázky nám pomůže odpovědět Říčan (1995): „*Učitel má a může důsledně sledovat strategii založenou na podpoře outsiderů. Může si záměrně všimnout dětí plachých, úzkostných, nějak handicapovaných, izolovaných*“ (s. 73). Učitel může ze své pozice tomuto dítěti nabízet různé sociální podněty a možnosti zapojit se, vtahovat ho do dění, ale přirozeně, situačně, nenásilně. Pokud by to dělal nešikovně, i když s dobrým úmyslem, mohl by paradoxně ještě napomoci ke zhoršení pozice takového žáka mezi spolužáky.

Lipinská (2008) upozorňuje s odkazem na Matějčka, že děti, které nezažijí sounáležitost s vrstevnickým kolektivem, jsou ohroženi i do budoucna: mohou mít problémy při zvládnutí partnerské i rodičovské role. Samozřejmě to neznamená, že pokud si dítě během školního věku (a následného období pubescence i adolescence) mezi vrstevníky vede dobře, nemůže mít zmíněné problémy také. Avšak je možné se domnívat, že u takových žáků bude nižší riziko, že v dospělosti ve svých rolích neuspějí. Je tedy

¹⁵ Stejný či velmi podobný, avšak poněkud jemněji formulovaný názor vyslovil také Zdeněk Kučera (2011). Uveďme si ho zde alespoň „v kostce“: to nejzákladnější se předává existencí, řeč přichází na řadu až potom; primární je tedy dobrý existenciální příklad (rodičů, vychovatelů, učitelů, atd.).

úkolem učitele, aby si uvědomil, že do určité míry „drží budoucnost svých žáků ve svých rukou“ a podle toho také jednal.

Kramulová (2003) nabízí učitelům možnosti, jak aktivně vytvářet dobré vztahy v třídním kolektivu. Mohou to být různé psychosociální hry v třídnických hodinách. Dobrou příležitostí může být také seznamovací výjezdní týden v prvních ročnících středních škol, výlety, lyžařské kurzy a další neformální akce mimo vyučování.

Domnívám se, že i přes pozitivní potenciál výše uvedených aktivit mohou být právě tyto akce za určitých okolností pro žáky také „nebezpečné“. Představme si např. žáka, který pochází z rodiny, která není schopna zajistit mu pobyt např. na lyžařském kurzu (ať už je to proto, že rodina prostě nemá peníze na drahé vybavení a pobyt na horách nebo hraje prim jiný důvod).

Jiným důvodem pro „nebezpečnost“ podobných školních aktivit (zejména se sportovní náplní) pro žáka může být jeho nemotornost, která je často spoluzapříčiněna jeho obezitou. (Podobný problém – tedy že bude obézní či méně pohybově nadaný žák ostrakizován – může samozřejmě nastat i během normálního vyučování, především v hodinách tělesné výchovy.)

Užitečné pro budování dobrých vztahů ve třídě je podle Kramulové (2003) také to, když děti zažívají různé role v různých situacích. Žáci si tak uvědomí, že „*ten, který je v jedné skupině na špici, má v jiné podřízené postavení*“ (s. 11). Domnívám se, že pro žáky, kteří jsou zvyklí pouze na „pobyt na sociometrickém výsluní“, může být nanejvýš užitečné, když si na vlastní kůži vyzkoušejí, jaké to je „na druhém břehu“ – v sociometrickém stínu či dokonce na sociometrickém chvostu. Můžeme se poté domnívat, že takový žák bude snad vnímavější vůči projevům ostrakismu ve své třídě a snad také ochotnější zastat se a pomoci ostrakizovanému spolužákovi.

Pokud jde o žáka, který již nějakým způsobem zaostává za ostatními, učitel může a má při každé vhodné příležitosti posilovat jeho sebevědomí (Kramulová, 2006). Přiznejme si však, že ne každý pedagog vykonává svou práci „z lásky k dětem“, tzn. že ne každý se kromě toho, *co* učí, soustředí také na to, *koho* učí a jaké jsou vztahy mezi žáky ve třídě. Přehled o takových vztazích, domnívám se, by samozřejmě měl mít zejména učitel třídní (případně výchovný poradce nebo školní psycholog).

Martincová (2000) doporučuje pedagogům – pokud se ve třídě setkají s outsiderem – posilovat přirozené pozitivní tendence jak v jedinci, tak v kolektivu. U vyloučeného

jedince má pedagog pracovat především na posílení jeho vlastní oslabené sebeúcty a sebedůvěry. Zlomovým momentem pro outsidera může být nalezení oblasti, ve které může mít úspěch a ve které může imponovat ostatním. Pro vyloučené dítě může být zcela novým a ohromujícím zážitkem, pokud prožije pocit úspěchu, o kterém dosud mohlo jen snít...

Jirková (2009a) varuje, že není možné a dostačující očekávat, že žáci sami vytvoří mezi sebou zdravé, kooperativní vztahy. Nabádá pedagogy (zejména ty třídní), aby se chopili organizování víkendových výletů a vedení pravidelných třídnických hodin, ve kterých se může věnovat více prostoru žákům a jejich vztahům, než při běžné vyučovací hodině.

Uvedli jsme již, co učitel dělat může a má. Nyní si ještě uvedeme, co by učitel dělat neměl. Matoušek a Kroftová (1998) píše: „*Učitelův nezájem či agresivita mohou být také živnou půdou šikanování ve třídě. Není zcela výjimečné, že učitel svým chováním agresorům ,označí‘ jedince, který je v nějakém ohledu nedostačivý a jehož se pak i děti cítí oprávněny beztretně napadat*“ (s. 78).

Děti by měly cítit, že učitel je autentickým zastáncem demokratických hodnot a vztahů, morálních a prosociálních zásad a že i je k nim vede, kdykoli se ve třídě řeší nějaký problém. Měly by cítit, že jim „fandí“ a že má zájem o jejich vztahy. Samozřejmě je také nezbytné, aby ho děti braly jako autoritu - měl by jim aspoň něčím trochu imponovat, jinak jim budou lhostejné i jeho hodnoty. A těmito slovy jsme se dostali opět k myšlence Junga (viz motto této kapitoly), že podstatné není to, co učitel „žvaní“, ale to, jaký je...

Závěrem této kapitoly si ještě uvedme – dle mého názoru poměrně „kuriózní“ - výpověď jedné dotázané pedagožky, která je již v důchodu:

Kasuistika č. 6:

„Nemohu popsat konkrétní případ z posledních let mé pedagogické praxe, jsem už 11 let v důchodu. Tento případ se stal naopak na začátku mé pedagogické praxe a považovala jsem ho za recesi a ne za šikanu (o té jsem tehdy ani neslyšela).

V roce 1971 bylo běžné tzv. PUPENDO, které se běžně provádělo na chmelových brigádách mezi chlapci jako přivítání do kolektivu studentů. Poplácání polévkovou lžící po bříše nejspíš štípalo, ale nebylo ani jednou stranou považováno za ubližování.

Děvčata o pupendu slyšela vyprávět. Mezi studentkami 2. ročníku česala chmel Julie, která pocházela z Prahy. Všechny ostatní byly z okresního města a okolních vesnic. Julie se nad nimi stále vyvyšovala, jakoukoliv příhodu „trumfovala“ svými zkušenostmi z Prahy. Nic pro ni nebylo

dobré, v Praze je všechno lepší, větší, dokonalejší, prostě úžasnější.

Děvčatům to šlo už několik dní na nervy. Pak se ozvala studentka 1. ročníku: „Julie mi přebrala kluka!“ Byla jsem u toho (nebo jsem to byla sama?), když se ozvalo: „To by chtělo pupendo!“ A hned se dala dohromady skupina asi šesti děvčat, která se pod mou ochranou a zároveň dozorem dohodla na vykonání „trestu“: Julie nedostane lžící (to by ji mohlo bolet), ale až bude v posteli, pomážeme jí břicho jogurtem. Pomáhala jsem ji držet a vysvětlila jí, proč jsme jí to udělaly.

Tento náš „trest“ přijala bez reptání. Časem ji vytahování přešlo.“

V tomto případě je zarážející zejména to, že se „vykonání trestu“ účastnila i sama hovořící učitelka, která dokonce uvádí, že to možná byla ona sama, kdo „trest“ inicioval. Je ovšem třeba brát v úvahu „stáří“ případu a vyvarovat se jakýchkoli jednostranných soudů.

Na tomto místě ještě uvedme, že ne vždy je nutné „všude“ vidět ostrakismus (či šikanu). Je třeba vědět, že ve vrstevnických skupinách existuje také jev pojmenovaný jako škádlení (*teasing*). Hlavním rozdílem mezi ostrakismem (či šikanou) a škádlením je to, že „dítě bývá po škádlení uvolněné, radostné a celkově v pohodě. Někdy je i našťavané a vzrušené, necítí však ponížení a stud“ (Kolář, 2010, s. 58).

Pokud se učitel pokouší o rozlišování ostrakismu od škádlení v praxi, pouští se do velmi nesnadného, avšak chvályhodného úkolu (tamtéž, s. 59).

5. OSTRAKISMUS A ROLE RODINY

Motto: „*Veškeré normální i patologické chování každého člena rodiny je nutno interpretovat jako součást celého rodinného systému.*“

(Vágnerová, M., 2008, s. 592)

Jak již bylo uvedeno výše, pro úplnější pohled na problematiku ostrakismu je třeba zvažovat co nejširší souvislosti. A rodina je jistě jedno z nejhlavnějších (ne-li nejhlavnější) míst, které může mít zásadní vliv na to, jak jedinec obstojí či neobstojí ve vrstevnických vztazích během školní docházky, ale také později.

Martínek (2009) zdůrazňuje pozitivní vliv dobrých zkušeností z dětství na to, jak se dítě bude ve škole mezi svými vrstevníky chovat a jak bude takovou situaci prožívat. Nyní slovy Martínka: „*Děti, které v raném věku zažily jistou a pevnou vazbu s matkou, jsou ve školním prostředí radostnější, otevřenější*“ (s. 19).

A pro úplnost si ještě uvedme, jak jsou na tom děti, které neměly to štěstí zažít spokojené a pro jejich další rozvoj přínosné dětství. Oproti dětem s pevnou vazbou jsou „*...děti s nejistou vazbou... ve školním prostředí nejisté, často reagují agresivně bez vážnějšího důvodu, snaží se na sebe za každou cenu upozornit*“ (tamtéž).

Janošová (2010) upozorňuje na to, jak těžké to mohou někdy ve škole mít děti přicházející z rodin, kde bývá posilováno zejména jejich morální a kulturní cítění. Autorka nabízí několik příkladů takových „rizikových“ rodin: děti věřících rodičů, děti z rodin s výrazným vztahem k přírodě, turistice nebo rekreačním sportům. Janošová (tamtéž) také poznamenává, že „*děti, u nichž rodiče cíleně posilují jejich kulturní a morální cítění, ...bývá ve třídě menšina*“ (s. 23). (srov. Kolář, 2001, tzv. duchovně probuzené děti)

Není tedy těžké domyslet, že výše zmíněné děti se díky své menšinové pozici snáze dostávají na okraj školní třídy, která s nimi nesdílí jejich „nepopulární“ volnočasové aktivity, postoje, názory atd. Domnívám se, že takové dítě (či později adolescent) se může také velmi snadno dostat do vnitřního konfliktu, ve kterém proti sobě válčí hodnoty platné v rodině dítěte a zcela jiné hodnoty platné ve třídě daného dítěte.

Zjednodušeně řečeno je poté takový žák postaven před volbu: zůstane vnitřně věrný své rodině a ve škole za to ponese patričné následky (narážky, „vtípky“, hanlivé přezdívky, posměšky, nechápavé propichující pohledy, trávení přestávek o samotě či stále

s jedním či dvěma spolužáky s podobnou pozicí atd.) či se názorově, postojově atd. „odřízne“ od své rodiny a popluje nerušeně s hlavním proudem třídy.

Janošová (2010) říká, že „*chtějí-li [tito „jiní“ žáci] mezi ostatními přežít, často jim nezbývá nic jiného než se převládajícím hodnotám spolužáků přizpůsobit*“ (s. 23).

Rogge (1999) nabízí jedno z možných vysvětlení netolerance jinakosti (odlišnosti) u druhých. Jeho naléhání směřuje k uším rodičů, kteří nedopřávají svým dětem dostatečný prostor pro zdravý a dostatečně svobodný vývoj a ohrožují tak rozvoj jejich osobní identity: „*Děti, které nemají šanci získat vlastní identitu, nemohou připustit samostatnost a autonomii ani u druhých*“ (s. 170). A jak autor říká: komu nebylo dopřáno, nedopřeje ani druhým...

Z nastíněného pohledu (bez jakéhokoliv uspěchaného obviňování!) je možné se domnívat, že svou vinu si v některých případech ostrakismu mezi adolescenty mohou přičíst také rodiče ostrakizujících.

6. SPECIFIKA OSTRAKISMU U DÍVEK

Jaké jsou rozdíly mezi dívkami a chlapci, pokud mluvíme o ostrakismu? V odborné literatuře (např. Hrabal, 2002; Kolář, 2001; Jirková, 2009b) se můžeme opakovaně setkat s názory, že ostrakismus je především doménou dívek. Jak máme však takovéto tvrzení chápat? Znamená to, že dívky se dopouštějí ostrakismu častěji než chlapci nebo že dívky se „spokojí“ s ostrakismem, tedy psychickou formou agrese, a chlapci mají spíše tendenci volit fyzické násilí či přes ostrakismus pokračovat k fyzickému násilí?

Jirková (2009b) nabízí s odkazem na Fontanu (1997, 2010) vysvětlení, že dívky mohou být méně ochotné šikanování přiznat (a to i anonymně!). Nesluší se přece, aby dívka byla hrubá, násilnická a pokud už hrubá je, proč by své jednání přiznávala?

U chlapců se můžeme domnívat, že jim jejich přiznaná nebo odhalená hrubost přinese (kromě případných postihů) také zvýšení jejich prestiže v očích spolužáků i spolužaček. Avšak u dívek je těžké si představit, že některá z nich stoupne na žebříčku oblíbenosti pouze proto, že si s jinou dívkou nebo chlapcem „vjede do vlasů“.

Dívky by se zkrátka neukázaly v dobrém světle, kdyby se hlásily ke svému hrubému, krutému, násilnickému chování. Jirková (2009b) uvádí, opět s odkazem na Fontanu, že „*děvčata se převážně trýzní mezi sebou*“ (s. 18). Domnívám se, že roli zde může hrát i to, že se dívky nechtějí zošklivit svým spolužákům opačného pohlaví. Jinými slovy: více jim záleží na tom (v některých ohledech), jak se jeví chlapcům, než jak se jeví dívkám.

Samozřejmě není dobré zapomínat na možnost, že dívčí agrese se může obrátit nejen do vlastních řad, ale také směrem k chlapcům. Jako riziková se zde mohou nabízet např. chlapci, kteří nevynikají klasickými mužskými vlastnostmi, jako je fyzická síla, vůdcovské chování, zájem o sport atd. Tito chlapci se poté ocitají v jakési pro ně zoufalé a obtížně řešitelné situaci. I když jsou si vědomi své fyzické převahy nad agresorkami, zdráhají se proti děvčatům fyzickou silou použít a vedle toho se neodvažují komukoli se svěřit, protože by si připadali hloupě, že „se nechali“. Také není těžké domyslet si, jak by asi reagovala většina spolužáků (zejména chlapců), učitelů a rodičů, kdyby se jim svěřil nějaký chlapec se slovy: „Ta dívka mě bije...“

Na druhou stranu nesmíme zapomenout ani na případy, kdy si chlapci „vybíjejí svou zlost“ nikoli na druhých chlapcích, ale na dívkách, protože si na chlapce z nějakého důvodu (např. nižší fyzická síla) netroufnou.

Vraťme se ale k tématu této kapitoly, jímž jsou specifika agrese dívcí. Jirková vyslovuje k dívčí agresi (2009a) ještě jiný názor a říká, že se u dívek nemusí ani tak jednat o to, že by šikanu (či ostrakismus) nechtěly přiznat, ale spíše o to, že dívky si prostě neuvědomují, že se svým jednáním dopouštějí psychické šikany. Nejde tedy o neochotu psychickou šikanu přiznat, ale o nevědomost, že se psychické šikany dopouštějí.¹⁶

Říčan (2009) uvádí v kontextu s dívčí agresivitou zjištění, že „...*dívčí šikana se dnes blíží více té chlapecké, vstupuje do ní více fyzického násilí*“ (s. 11).

Zdá se, že v případě fyzických šikan se agresorky chovají často dokonce hůře než kluci. Na druhou stranu je takových dívek méně než kluků a také fyzických šikan je u dívek zřejmě méně než těch psychických.¹⁷

Za užitečné považuji uvést zjištění výzkumu (Jirková, 2009a), které se týká typů dívek-agresorek. Ve výzkumu se ukázalo, že nejčastější agresorkou byla hvězda třídy (50%), za ní pak následovaly typ pomlouvačky (45%) a typ flákač (44%). Další zjištěné typy byly: výřečná (27%), fyzicky silná (21%) a bohatá (21%).

Také Nikl (2009) mluví o tom, že dívky preferují oběti ze svých řad, zatímco chlapi vybírají z obou pohlaví. Vysvětlení nám však autor nepodává...

Kolář (2001) mluví v této souvislosti o *psychoteroru* a říká o šikanování mezi dívkami, že „*stojí v popředí většinou nepřímá a přímá verbální agrese (viz členění agresí v kap. 3.2) čili psychické násilí*“ (s. 44). Dívky se podle něj často zraňují „*jen' slovem a izolací*“ (tamtéž). Je třeba upozornit, že slovo *jen* v uvozovkách nám může prozradit, že tento způsob ubližování může být často stejně nebo dokonce více zraňující než zjevné fyzické násilí.

Levi (1976) vyjádřil v jedné ze svých knih výše probírané názory na psychologii souboje u žen výstižně poněkud básnickým jazykem; podle něj se u ženské agrese jedná o „*železnou pěst v sametové rukavičce*“ (s. 184).

Martínek (2009) bere v úvahu i přehnanou péči rodičů o děvčata. Mluví o *přesycení potřeby péče*, při které hrozí, že dívky „*v kolektivu ostatních dětí začínají ‚pletichařit‘, pomlouvat, navenek se prezentují jako ty nejlepší a kdo není tak dobrý jako ony, nestojí jim za to, bavit se s ním*“ (s. 47). Tady vidí Martínek jednu z možných příčin ostrakizujícího chování u děvčat.

¹⁶ Považuji za nezbytné zmínit, že uvedený názor Elen Jirkové se vztahuje na dívky na základních školách.

¹⁷ Uvedeno s využitím podnětu Pavlína Janošové.

1. CÍL VÝZKUMU

Cílem praktické části této práce je získání nových a také potvrzení (či korekce) starých poznatků v oblasti ostrakismu u adolescentů. Výzkum si neklade za cíl vyvozovat závěry všeobecně platné, ale zaměřuje se pouze na specifika ostrakismu u zkoumaného vzorku adolescentů – gymnazistů. Není však vyloučeno, že některé dílčí závěry či zjištění, vzešlé z výsledků výzkumu a jejich interpretace, bude možné vztáhnout také na jiné věkové kategorie či dospívající, navštěvující nějaký jiný typ školy.

Nedílnou součástí výzkumu a následné interpretace je také zjištění rozdílů mezi dívkami a chlapci, co se ostrakismu týče (tzn. zjistit, *zda* nějaké rozdíly jsou a pokud jsou, *tak jaké*).

2. CHARAKTERISTIKA ZKOUMANÉHO VZORKU

Respondentů odpovídalo celkem 101, z toho 64 dívek a 37 chlapců (tzn. čtyři třídy osmiletého gymnázia). Věkové rozpětí dotazovaných se pohybovalo od 15 do 18 let. Pokud tedy přistoupíme na věkové vymezení období adolescence od 15 do 20 (příp. 22) let (viz Macek, 1999), pohybuje se v našem výzkumu přibližně na poli první poloviny adolescence. Domnívám se však, že i přes určitou užitečnost takového „zakotvení“ není zcela nutné nadměrně vyzdvihovat obecně definovaná „pravidla“ – tzn. v našem případě věkové vymezení adolescence¹⁸.

Zpět k našemu vzorku. Je možné předpokládat, že respondenti našeho výzkumu se pohybovali spíše nad průměrnými hodnotami běžné populace v daném věkovém rozpětí (tedy 15 až 18 let). O kterých hodnotách konkrétně je zde řeč? Je třeba připomenout, že všichni respondenti navštěvovali (alespoň v době provádění výzkumu) gymnázium, a to gymnázium osmileté. Je tedy možné se oprávněně domnívat, že se náš vzorek pohybuje přinejmenším mírně nad průměrem, co se týče inteligence (zejména té teoretické) a snad i schopnosti sebereflexe.

Co z tohoto dílčího závěru může plynout? Obávám se, že to nejsou pouze pozitiva, ale i negativa (zejména co se ostrakismu týče). Na jednu stranu je možné se domnívat, že „chytrý žák“ bude také žák morálně a prosociálně dostatečně rozvinutý, s dostatečnou otevřeností k diskusi a tolerancí k jinakostem (odlišnostem od průměru) všeho druhu atd.

Na druhou stranu je však také třeba si uvědomit, že čím vyšší inteligence, tím vyšší schopnost (ne ovšem nutnost!) provádět různě skryté, sofistické, téměř nepozorovatelné a tedy nedokazatelné formy agrese. Je tedy možné se domnívat, že u našeho vzorku (tedy „chytrých, inteligentních“ gymnazistů) můžeme a také musíme (!) pátrat právě po této jemné, „mrštné“, „inteligentní“ agresi, která může být pro postižené mnohdy tíživější právě z toho důvodu, že na ni není snadné ukázat prstem a říci „To je ta agrese, která mi ubližuje a dělá to tak a tak a tehdy a tehdy...“.¹⁹

¹⁸ Podle americké psychologie je adolescence totéž, co u nás pubescence a adolescence dohromady. Za adolescenci se tam tedy považuje již období od 2. stupně ZŠ.

¹⁹ Ještě cítím povinnost zdůraznit, že tato práce nechce propagovat „presumpci viny“ u žáků gymnázia (ani gymnazií obecně). Jde pouze o to naznačit, že i agrese, která je téměř dokonale skrývaná a neviditelná, je stále agresí! A každá agrese je pro toho, kdo ji zažívá, utrpením.

3. METODA VÝZKUMU

Použitou metodou byl dotazník, který obsahoval šest položek, z nichž tři byly nedokončené věty, dvě položky byly formulované jako uzavřené otázky (volba na Likertově pětistupňové škále *a – e*) a jedna položka jako otázka otevřená.

Proč jsem zvolil právě metodu nedokončených vět? Domnívám se, že nedokončené věty jsou dobrým pomocníkem, pokud se chceme dozvědět, co si o zkoumaném problému myslí sami respondenti (oproti dotazníkům s uzavřenými typy otázek, kde není často příliš prostoru pro vlastní vyjádření respondentů), a zároveň vymezit určité „mantinely“, ve kterých se respondenti mohou pohybovat. „Mantinely“ jsou to však dostatečně široké (což je možné si uvědomit především ve fázi zpracovávání a analýzy dat).

Metoda nedokončených vět nám tak umožňuje dodržet určitou minimální potřebnou strukturu a zároveň poskytnout respondentům dostatečný prostor pro vyjádření vlastních názorů, postojů, pocitů, domněnek atd.

Právě dokončení původně nedokončených vět a jejich následné zpracování a interpretace bylo stěžejním materiálem pro praktickou část této práce. Dvě uzavřené a jednu otevřenou otázku jsem do dotazníku zařadil spíše jako doplňkové a snad také v naději, že více způsobů tázání může přinést i komplexnější pohled na problém ostrakismu a napomoci tak k jeho hlubšímu a širšímu pochopení.

Co se nedokončených vět týče, snažil jsem se co nejvíce se vyhnout možnosti zkreslení odpovědí (resp. dokončení vět) sociální žádoucností (social desirability). Proto jsem volil věty, ve kterých nemuseli respondenti vyjadřovat přímo svůj vlastní postoj, ale měli spíše sdělit, jak se k problematice vyloučení jednotlivce ze skupiny staví celý kolektiv (školní třída).

Je známým jevem, že *„odpovědi v dotaznících... často bývají zkreslené, protože lidé neradi vyjadřují své skutečné postoje, pokud se domnívají, že s nimi někdo nebude souhlasit... Sociální žádoucnost tedy ovlivňuje odpovědi“* (Hayesová, 1998, s. 112).

Respondenti zkrátka mohou podlehnout touze *„...ukázat sama sebe v lepším světle“* (Křivohlavý, 2009, s. 67). A to i přesto, když je výzkum anonymní. Nejde tedy snad ani tolik o to, aby se respondenti ukazovali v „lepším světle“ někomu jinému, ale přímo sobě samým.

4. FORMULACE VÝZKUMNÝCH OTÁZEK

Nosné výzkumné otázky této práce lze nastítn takto:

1. Domnívám se, že chlapci i dívky budou uvádět podobné spektrum charakteristik, avšak dívky budou sdílnější (více se „rozepíšou“) a budou uvádět více podrobností.
2. Pokusím se ověřit, zda rizikové faktory vztahující se k ostrakismu, které uvádějí výše citovaní autoři, platí i u gymnazistů (tedy u „lepších“ a o něco starších dětí).

5. ZPŮSOB PROVEDENÍ VÝZKUMU A SBĚR DAT

Dotazník jsem rozdával po předchozí domluvě s ředitelkou gymnázia a danými pedagogy ve čtyřech třídách osmiletého gymnázia²⁰. Žákům jsem zdůraznil, že dotazník je anonymní, pouze měli uvést – pokud souhlasili – svůj věk a pohlaví (to udělali téměř všichni, kromě tří žáků/žaček, u kterých však bylo možné následně identifikovat alespoň pohlaví dle užívaného rodu ve výpovědích).

S pedagogy jsem se dohodl na provedení výzkumu (tedy zadání dotazníků) během „půlených“ hodin, kdy se ve třídě vyskytovala přibližně polovina žáků (většinou během výuky cizích jazyků). Důvod byl prostý: možnost rozsazení žáků tak, aby každý seděl v lavici sám a měl tak větší „prostor“ pro přemýšlení a psaní „sám za sebe“ a aby nemohl být limitován tím, že „vedle sedí spolužák a já nemůžu napsat opravdu to, co si myslím, protože by se mi pak třeba smál a řekl to ostatním“ atd.

K mému příjemnému překvapení se žáci pustili „s chutí do práce“, ve třídách byl relativní klid a ticho a nezdálo se, že by někoho vyplňování dotazníků namáhalo či dokonce obtěžovalo. V některých případech se žáci ažačky skutečně rozepsali a měl jsem pocit, že jsem se „trefil do černého“ a že žáci opravdu chtějí sdělit své názory na předložená témata. Zdá se, že ostrakismus (či vrstevnické vztahy obecně) je téma, které adolescenti skutečně řeší (ať již sami v sobě či se spolužáky).

²⁰ Gymnázium Nad Štolou (Nad Štolou 1510/1, Praha 7, www.gymstola.cz)

6. METODA VYHODNOCENÍ DAT

U každé položky jsou nejdříve zpracovány výpovědi chlapců a poté dívek. Kategorie, které se vyskytovaly u chlapců ale už ne u dívek a naopak, jsou ve výčtu zvýrazněny podtržením a tučným písmem. Zároveň jsou kategorie (faktory) seřazeny sestupně, podle toho, jak často se vyskytovaly.

Důraz při zpracování dat (zejména v případě nedokončených vět – kap. 7.1 – 7.3) byl kladen jak na to, co bylo adolescenty řečeno explicitně (přímo), tak na to, co bylo možné po několikerém přečtení všech výpovědí „vycítit“ (tedy co „bylo řečeno“ implicitně). Postupně se z dotazníků začaly „vynořovat“ různé kódy, které bylo možné následně sloučit do obecnějších kategorií (faktorů).

V případě položek formulovaných jako uzavřené otázky (kap. 7.4) šlo o výpočet průměrů a následně také o výpočet směrodatné odchylky.

U položky poslední (kap. 7.5) – formulované jako otevřená otázka – šlo o volnou interpretaci několika vybraných výpovědí.

7. VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE

7.1 Nedokončená věta č. 1: *S jedním spolužákem (nebo několika spolužáky) z naší třídy se skoro nikdo nebaví, protože...*

7.1.1 Chlapci

U chlapců bylo možné z výpovědí dokončujících uvedenou nedokončenou větu vystopovat tyto faktory:

- žáci introvertní,
- žáci s alternativními zájmy, postoji, názory atd.,
- etické důvody a „nežádoucí“ osobnostní charakteristiky,
- školní výkony a postoje ke vzdělání a škole vymykající se průměru třídy,
- kulturní odlišnost, **novost**
- a vzhled.

Zvýraznění faktoru „novost“ znamená, jak bylo uvedeno výše, že se tento faktor vyskytoval v této položce u chlapců, ale již ne u dívek. Tímto způsobem budou zvýrazněny i všechny další faktory, které se vyskytly pouze u jednoho z pohlaví.

Nyní podrobněji k uvedeným faktorům:

- **Žáci introvertní.** V dotaznících se opakovaně objevovala vyjádření vztahující se k uzavřenosti, introverzi, pasivitě či tichosti spolužáků. Názory byly většinou stručné a jasné. Chlapci uváděli, že *s jedním spolužákem (nebo několika spolužáky) z naší třídy se skoro nikdo nebaví, protože...: „...nemluví.“, „...jsou to introverti“, „...jsou uzavřený“, „...do školy moc nechodí, a protože sami nejsou moc aktivní, že by se sami chtěli bavit“, „...jsou tišší“* apod.

Tato zjištěná oblast – tedy introverze, zcela koresponduje s tvrzením Hrabala (2002), že *„introverze je častou osobnostní příčinou nedobrovolné a bolestivé izolace“* (s. 74).

Zde je však třeba upozornit na rozdíl mezi výše zmíněnou nedobrovolnou izolací a izolací v podstatě dobrovolnou, která se objevuje u žáků se sníženou potřebou sociálního kontaktu (Hrabal, 2002; srov. Lipinská, 2008). Je tedy třeba vědět, že někteří žáci „sedí

v koutě“ a velice tím trpí, zatímco jiní to vnímají jako přirozený způsob své existence a v tomto směru nijak zdatně nestrádají. Domnívám se však, že odlišit od sebe dva výše uvedené jevy (či typy žáků) je nanejvýš obtížné, ne-li nemožné.

Na jiném místě Hrabal (2002) varuje, že „*okrajová pozice žáka je vždycky signálem, že je ohrožen zdravý vývoj*“ (s. 73). Je však třeba si uvědomit, že pokud si žák s nikým nerozumí ve škole, může mít ještě kamarády někde jinde (zájmové kroužky, sportovní oddíly, kamarádi v okolí bydliště atd.). Domnívám se dokonce, že u žáků, kteří nemají mnoho opravdových vrstevnických vztahů ve třídě, může být právě tato snaha hledat kamarády „jinde“ velmi silná.

Rozumný by snad mohl být příklon k určitému kompromisu a „žákům v koutě“ věnovat zvýšenou pozornost, avšak nepohlížet na ně od samého počátku jako na „nezdravě se vyvíjející“. Je třeba vyvarovat se sebenaplňujícího proroctví!²¹ Snad mají i děti a dospívající právo na určitou míru podivínskosti.

Freudová (2006) v této souvislosti upozorňuje na to, že mladý člověk „*kolísá mezi nadšeným vyhledáváním společnosti a nepřekonatelným sklonem k samotě*“ (s. 94).

- **Žáci s alternativními zájmy, postoji, názory atd.** Další okruh výpovědí si můžeme pracovníčně pojmenovat jako *alternativní zájmy* jedince či jedinců.

Respondenti několikrát uvedli jako jakousi překážku v komunikaci a vztazích s vrstevníky odlišné zájmy („...*nemáme společné zájmy*“). S tím může velice úzce souviset i absence společných námětů k hovoru („...*si s nimi nemají co říct*“). Takovíto žáci nemají s ostatními co *sdílet* a jsou tak v podstatě odsouzeni k samotě.

Výrazná odlišnost v oblasti zájmů může být skutečně velkou překážkou v navazování upřímných vztahů, pokud si uvědomíme, že „*podobnost je velmi silný faktor podporující přitažlivost a přátelství*“ (Hewstone, Stroebe, 2006, s. 769). A dodejme, že podobnost je důležitá zejména, týká-li se postojů (Byrne, 1971; in Hewstone, Stroebe, 2006).

²¹ V této souvislosti se můžeme v odborné literatuře (např. Vágnerová, 2008) setkat s označením *Pygmalion efekt*. Jedná se o mechanismus, jehož podstata spočívá v tom, že se člověk snáze stává tím, co se od něj očekává. Můžeme se tedy domnívat, že pokud bude učitel nějakým způsobem (verbálně či neverbálně, přímo či nepřímo) žákovi naznačovat, že je „jiný než ostatní“ apod., žák se může následně začít ztotožňovat s touto „podstrčenou“ rolí „jiného“ (a následně třeba i ostrakizovaného – „Vždyť mi to přece říká i učitel...“). Stejně tak mohou tuto neuváženou aktivitu učitele vycítit spolužáci, které to může k ostrakizaci povzbudit.

- **Etické důvody a „nežádoucí“ osobnostní charakteristiky.** Chlapci také uváděli důvody etické, které se týkaly „nevhodného“ chování některých spolužáků: „...se on sám svým chováním straní a znechucuje ostatním“, „...se chová sobecky a není schopen přiznat svoji vinu a chybu“, „... je rozmazlená a celkově velmi nesympatická (snad i sebestředná)“.

Je možné se domnívat, že do této kategorie by patřili žáci postrádající smysl (či zájem) pro reciproční, rovnocenné vztahy.

- **Školní výkony a postoje ke vzdělání a škole vymykající se průměru třídy.** Další oblast, která může být mezi vrstevníky překážkou v komunikaci a vztazích, je nějakým způsobem výrazný vztah jedince k učení a také škole jako celku. Spolužáci mohou negativně vnímat jak kladný („...se liší tím, že se učí...“), tak záporný vztah k učení i škole („...kašlou na školu a všechno s ní spojené a všichni si o nich myslí, že v něčem jedou“).

Žákům také může vadit, pokud mají ve třídě několik nadprůměrně inteligentních jedinců, kteří se „vyvyšují“ nad ostatní („...jsou moc chytrý a na třídu pohlížejí jako na bandu retardů“). Samotná vyšší inteligence však nebývá vnímána spolužáky negativně; nelibost u ostatních si získají takoví nadprůměrně inteligentní žáci teprve tehdy, když si své schopnosti nechávají pro sebe (nepomůžou ostatním např. vysvětlit látku) nebo dokonce ostatním dávají najevo rozdíl mezi svými schopnostmi a (ne)schopnostmi ostatních.

- **Kulturní odlišnost, novost.** Ve výpovědích se také opakovaně vyskytly důvody jako „...je nový“ nebo „...není z ČR, neumí česky“. ²²

- **Vzhled.** Tato kategorie nebyla u chlapců (navzdory mým očekáváním) příliš zastoupena. Vyskytla se pouze dvakrát a konkrétní výpovědi zněly takto: „... možná i kvůli vzhledu.“ A „... jsou ... vzhledově a povahově velmi špatný.“

²² Pravděpodobně šlo pouze o jednoho chlapce či dívku, která „není z ČR“. Během zadávání dotazníků jsem bohužel neměl příliš možností takovéto okolnosti zjišťovat. Domnívám se, že i když se důvod „... není z ČR, neumí česky“ v dotaznících vyskytl vícekrát, není nutné považovat tento jev za nějak ohrožující dotyčného jedince. Je zkrátka možné, že žáci prostě jen uvedli, že s dotyčným se téměř nikdo nebaví (tzn. nepovídají si s ním), protože to prostě není možné (díky odlišnému jazyku).

V druhé z uvedených výpovědí jdou povaha a vzhled „ruku v ruce“. Z této obecné formulace se více nedozvíme, avšak bylo by zajímavé „zapátrat“, jaká spojitost existuje v tomto konkrétním případě mezi „špatným“ vzhledem a „špatnou“ povahou. Zda daní jedinci opravdu nevyhovují ostatní povahou ani vzhledem, nebo zda např. „špatný“ vzhled v percepci posuzujícího implikuje také „špatnou“ povahu či naopak povaha vzhled.

Pro úplnost je ještě třeba říci, že 8 chlapců z celkových 37 odpovědělo v tom smyslu, že „...v naší třídě nikdo takový není“ nebo „...s každým se někdo baví“ atd.

Je tedy možné se domnívat, že v každé třídě existuje určitá více či méně početná skupinka žáků, kteří nejsou schopni vnímat skupinovou dynamiku tak citlivě jako ostatní žáci.

Na otázku neodpovědělo 5 chlapců.

7.1.2 Dívky

U dívek bylo možné vystopovat tyto faktory:

- žáci introvertní,
- žáci s alternativními zájmy, postoji, názory atd. aneb **„mají svůj svět“**,
- etické důvody a „nežádoucí“ osobnostní charakteristiky,
- školní výkony a postoje ke vzdělání a škole vymykající se průměru třídy,
- kulturní odlišnost,
- a **oblékání** a vzhled.

Podrobněji k uvedeným faktorům:

- **Žáci introvertní.** Obdobně jako u chlapců se i u dívek opakovaně vyskytovaly výpovědi typu, že *s jedním spolužákem (nebo několika spolužáky) z naší třídy se skoro nikdo nebaví, protože...: „...to nevyhledává“, „...je introvertní“, „...se nezapojuje“, „...je tichá a nevýrazná“, „...se straní a nezapojuje se“* atd.

Vyskytly se ale i některé výmluvnější, konkrétnější a také „ostřejší“ (negativně vymezené) výpovědi: *„...ona osoba je zatvrzelá vůči ostatním, a již má pověst*

nekomunikujícího člověka, který je mimo realitu“ nebo „...si raději čte knihu nebo kouká do počítače“.

Vysvětlení tohoto jevu můžeme najít u Horneyové (1945; podle Drapela, 1997). Tato autorka mluví o tzv. *pohybu od lidí*²³. Takové dítě, které se „pohybuje od lidí“, nechce k lidem ani náležet, ale ani s nimi bojovat – jde tedy o aktivní odmítání kontaktů.

Drapela (1997) k tomu říká: „*Vymaňuje se ze vztahů s druhými, protože se mu zdá, že většina lidí mu nerozumí nebo že jim na něm nezáleží. Přitom se tak často může dít společensky přijatelným způsobem. Příkladem takového druhu chování mohou být děti, které se věnují pouze školním učebnicím, ale styku s vrstevníky se vyhýbají*“ (s. 54).

Podobné spolužáky měly možná na mysli dívky, které napsaly, že se třída nebaví s těmi spolužáky, kteří „...jsou nekamarádští“ nebo s těmi, kteří „...jsou trochu jiní než ostatní. Soustředí se hodně na školu, a přijde mi, že se ani moc s ostatními nechtějí ‚zahazovat‘“.

Všimněme si, že v poslední uvedené citaci je možno vycítit náznak percepce pohrdání („nechtějí se s ostatními zahazovat“). Tento pohyb od lidí bylo možné zaznamenat i v odpovědích chlapců, avšak ne tak zřetelně, jako tomu bylo u děvčat.

Cítím nyní ještě potřebu připomenout, že introverze jako povahový rys není nutné a snad ani vhodné považovat za něco nezdravého. Křivohlavý (1993) nám připomíná, že „*introvert toho moc nenamluví. Je moc zamýšlen. O všem moc přemýšlí a je spíše do sebe uzavřený. Mluví dosti klidně a tiše*“ (s. 27).

Není těžké domyslet, jak moc by kultura i věda zaostávaly nad současným stavem, kdyby se – teoreticky – nikdy nenarodil žádný introvert a po světě by běhali pouze samí rozesmátí a hluční extroverti, jejichž „*řeč plyne jak střelba z kulometu*“ (tamtéž).

Za důležité považuji rozlišovat mezi žáky introvertními („jsou prostě takoví od přírody“) a žáky, kteří se mohou také jevit jako introverti, avšak příčiny jejich tichého a klidného (až uzavřeného) projevu je třeba hledat v jejich úzkostnosti (zde je třeba zvýšená pozornost ze strany pedagoga; zde je - domnívám se - zvýšené riziko ostrakismu!).

²³ Uveďme zde, že Horneyová mluví o tomto jevu v souvislosti s dětmi. Domnívám se však, že přinejmenším v obecné rovině je možné aplikovat její kategorie vztahů i na adolescenty. Pro úplnost ještě doplníme 2 zbývající pohyby: *pohyb k lidem* a *pohyb proti lidem*. A také vezměme v úvahu, že „*ve zdravém lidském vztahu se pohyb směrem k druhým, proti nim, nebo od nich navzájem nevyklučují*“, ale naopak „*to jsou vzájemně se doplňující schopnosti, potřebné pro dobré mezilidské vztahy*“ (Horney, 1950, s. 19; in Drapela, 1997, s. 54).

- **Žáci s alternativními zájmy, postoji, názory atd. aneb „mají svůj svět“.**

S předešlou kategorií provázanou, avšak do určité míry také svébytnou kategorií se zde jeví, jak to nazvaly samy respondentky, spolužáci, kteří mají „svůj svět“.

Jsou to spolužáci, kteří: „...jsou jiní a mají svůj svět“, „...mají svojí uzavřenou partu“ nebo „...[několik spolužáků] tvoří svoji divnou partu, skupinu lidí, ostatní se jim vyhýbají (nesdílí s nimi zájmy)“. (Vzpomeňme zde na známé české přísloví: Vrána k vráně sedá.)

Důležitým důvodem k tomu, že se s některými žáky ve třídě (škole) nikdo nebaví, mohou být (podle dívek i chlapců) jiné zájmy či názory: „...mají jiné zájmy, neměli bysme se s nima o čem bavit“, „...mají jiné názory, baví je jiné věci...“, „...nemají společná témata s ostatními“.

Martínek (2009) k tomuto jevu připomíná, že „požadavky na konformitu jsou ve vrstevnických partách daleko vyšší než v ostatních skupinách“ (s. 100).

- **Etické důvody a „nežádoucí“ osobnostní charakteristiky.** A znovu obdobně jako chlapci, také dívky poukazovaly na chování některých jedinců, které vybočuje z etických norem platných v dané třídě a stává se tak ohrožujícím pro daného jedince.

Příklady zněly např. takto: „...má vysoké sebevědomí, nikoho neposlouchá, nepustí ke slovu, cpe nám to, jak umí tancovat (neustále) i když o to už nikdo nemá zájem“, „...je egoistický“, „...je povýšená“ atd. Z uvedených citací je možno vyčíst, že adolescenti jsou velmi citliví na nerovné jednání ze strany spolužáků. Uvítají s otevřenou náručí nabídku pomoci a rovného vztahu, avšak snaží-li se druhý stavit výš, než jsou oni sami, jsou z takového jednání rozhořčení, pobouření, znechuceni.

Dospívající dívky také nemají rády chování trapné, „nemístné“ nebo neodpovídající jejich věku; tím mohou být také velice snadno pobouřeny: „...je trapný“, „...za náma neustále chodila a ptala se vlezlými otázkama. Třeba jsme se o něčem bavili a ona nám do toho skočila. Časem se takhle znechutila všem. Dnes už je na jiné škole“, „...chová se dětinsky“ atd.

Postavení spolužáka také nevylepší, pokud se „neumí“ s ostatními zasmát a pobavit a získá si tak pověst „suchara“ („... je nudný člověk“). Zde je možné znovu odkázat na výše zmíněnou introverzi či úzkostnost – ty mohou být příčinou toho, že je jejich „majitel“ označen za nudného, nespolečenského atd.

- **Školní výkony a postoje ke vzdělání a škole vymykající se průměru třídy.**

Tato kategorie se objevovala u dívek, stejně jako u chlapců. U dívek se však vyskytovala méně.

Dívky uvedly např.: „...jsou hloupi...“, „...jsou to šprti“. Z těchto výpovědí si můžeme odvodit, že nejhůře na tom bude ten, kdo je hloupý i „šprt“ zároveň; zde jde však pouze o hypotézu.

- **Kulturní odlišnost.** Také dívky, podobně jako chlapci, uváděly důvody vztahující se ke kulturní odlišnosti jedince (viz poznámka 7): „...neumí česky“. Odpovědi tohoto typu se však u dívek vyskytovaly řidčeji než u chlapců (u dívek 2x, u chlapců 5x).

- **Oblékání a vzhled.** U dívek se také několikrát objevily výpovědi poukazující na „špatný“ styl oblékání: „...podle většiny třídy se neoblíká dost módně...“, „...se špatně obléká...“ atd. U chlapců se téma oblékání neobjevilo.

O vzhledu se dívky zmínily pouze jednou („...ostatní si myslí, že jsou oškliví...“). Připomeňme, že u chlapců tomu bylo podobně – ti se o vzhledu zmínili pouze dvakrát. Zdá se, že vzhled nehraje u adolescentů při posuzování svých spolužáků až tak významnou roli, jak by se mohlo zdát (člověk může přece snadno nabýt dojmu, že adolescenti chtějí „vypadat dobře“, „být in“, „nosit to, co se nosí“ atd.).

Také je třeba doplnit, že – podobně jako chlapci – některá děvčata (celkem 12) odpovídala na tuto otázku ve smyslu: „... v naší třídě nikdo takový není“.

Na tuto otázku neodpověděly dvě dívky (oproti pěti chlapcům).

7.2 Nedokončená věta č. 2: V naší třídě je jeden nebo více spolužáků, kteří jsou nejméně oblíbení, protože...

7.2.1 Chlapci

Vystopované faktory:

- etické důvody a osobnostní charakteristiky,
- žáci s alternativními zájmy, postoji, názory atd. aneb „mají svůj svět“
- a školní výkony a postoje ke vzdělání a škole vymykající se průměru třídy.

K jednotlivým faktorům:

- **Etické důvody a osobnostní charakteristiky.** Tato kategorie důvodů se poměrně početně vyskytovala i u položky předchozí, avšak u položky této byla ještě početnější (uvedlo ji více chlapců i dívek než u položky předchozí).

Chlapci uváděli výpovědi obdobné těm z otázky předešlé: „...povyšují se“, „...se chovají hloupě“, „...se chovají trapně a jsou protivní“, „...se chovají moc namyšleně a jsou povrchní“, „...snaží se vtírat a být vtipný, jsou nejvíc trapný“, „...jsou agresivní, neschopní cokoliv vyřešit v míru a smrdí“ atd.

Můžeme si všimnout, že uvedené důvody jsou v podstatě totožné s těmi v otázce předešlé – jedná se především o „nevhodné“ chování: trapné, příliš sebejisté až namyšlené, ale i agresivní, nepříjemné.

- **Žáci s alternativními zájmy, postoji, názory atd. aneb „mají svůj svět“.** Tato kategorie se zde také opakovala („...je jiný.“, „...si moc nerozumíme.“, „...mají jiné zájmy, názory, postoje.“ atd.).

Za povšimnutí stojí to, že u této položky bylo možné identifikovat kategorii „mají svůj svět“ i u chlapců (u položky předchozí se vyskytovala pouze u dívek).

- **Školní výkony a postoje ke vzdělání a škole vymykající se průměru třídy.** A konečně také tato kategorie se zde opakovala („...kašlou na školu.“).

Zde se opět potvrdilo, že negativní vztah ke škole není (obecně řečeno) dobrý pro budování vztahů se spolužáky, kteří se škole nevyhýbají.

Obdobně jako u předchozí položky, také zde někteří chlapci neuvedli nic (zde jich bylo sedm, u položky předchozí pět).

Tři z chlapců odpověděli v tom smyslu, že ve třídě není žádný nejméně oblíbený žák nebo ve smyslu: „...neřadím lidi podle oblíbenosti“.

7.2.2 Dívky

Vystopované faktory:

- etické důvody a osobnostní charakteristiky,
- žáci s alternativními zájmy, postoji, názory atd. aneb „mají svůj svět“,
- školní výkony a postoje ke vzdělání a škole vymykající se průměru třídy
- a **žáci introvertní**.

K jednotlivým faktorům:

- **Etické důvody a osobnostní charakteristiky.** Podobně jako chlapci se také dívky opět zmiňovaly o vlastnostech, které se jim na spolužácích nelíbí a o chování, které vnímají jako „špatné“.

Z nežádoucích vlastností to byly nejčastěji tyto: sebestřednost, trapnost (nebo i jen nedostatečná vtipnost, nudnost: „...*nejsou vtipní, jsou nudní...*“ nebo „...*jsou nudní, samotářští...*“ atd.), dále pak škodolibost, nespolečenskost.

Ve výpovědích nejčastěji zastoupené typy chování, které se dívkám nelíbí, byly tyto: chování otravné (protivné až agresivní), přehnaně sebevědomé, nečitelné, impulzivní („...*jsou nevyzpytatelní a často vybuchují vzteky a hádají se s profesory*“), dále pak pomlouvání, chování falešné („...*tvrdí, že látku nechápou, a pak mají dobrou známku*“) a podlézavé („...*jsou vlezdoprdelky*“).

- **Žáci s alternativními zájmy, postoji, názory atd. aneb „mají svůj svět“.** Stejně jako u chlapců se tato kategorie vyskytovala jak u předchozí, tak u této položky.

Dívky uváděly důvody neoblíbenosti některých spolužáků srozumitelně a jasně: „...*žijí jiný život než ti ostatní*“, „...*nemají společná témata s ostatníma*“, „...*se nezapojují do aktivit třídy*“, „...*mají svůj svět... a hledí si svého*“.

- **Školní výkony a postoje ke vzdělání a škole vymykající se průměru třídy.** Zde se nám potvrdilo již výše naznačené zjištění, že spolužákům může vadit jak příliš pozitivní vztah ke škole a učení („...*se rádi učí a nekašlou na školu*“, „...*jejich hlavním*

zájem je učení“), tak vztah příliš negativní („...zatahují, do školy moc nechodí“²⁴, „...se špatně učí“).

- **Žáci introvertní.** Tato kategorie se u této položky vyskytla pouze u dívek (i když spíše okrajově), ale již ne u chlapců.

Důvody neoblíbenosti dívky formulovaly (v podstatě stejně jako u položky předchozí) takto: „...jsou introverti, nemluví“, „... jsou nekomunikativní“, „...jsou tiší a s nikým se nebaví“.

K této položce nic nevedly dvě dívky. Sedm z nich – podobně jako chlapci – se vyjádřily v tom smyslu, že ve třídě nikdo nejméně oblíbený není.

7.3 Nedokončená věta č. 3: U mých spolužáků si nejvíce cením toho, když...

7.3.1 Chlapci

Vystopované faktory:

- etické důvody, prosociální chování,
- „žádoucí“ osobnostní charakteristiky
- a **„dospělé“ chování.**

K jednotlivým faktorům:

- **Etické důvody, prosociální chování.** Chlapci si dle výsledků výzkumu velice cení pomoci a podpory od druhých. Opakovaně větu dokončovali stručně a jasně těmito slovy: „...mi poradí“, „...mi pomůžou“.

²⁴ Zde je možné poukázat na tvrzení Koukolíka a Drtilové (1994), že příčinou záškoláctví může být i *depresivita* dítěte. Zároveň však zmínění autoři upozorňují na to, že je nutné rozlišovat uvedený typ „depresivních“ záškoláků od záškoláctví dětí postižených poruchou chování s protispolečenskými rysy. V naší souvislosti je však možné brát v úvahu oba uvedené typy záškoláků. Obecně řečeno: častější absence u obětí je prokazatelná.

Vyskytovaly se ale i výpovědi, které byly o něco konkrétnější; mluvily o pomoci v nějaké „krizi“, problému nebo jen v „obyčejné“ schopnosti zvládnout něco bez pomoci druhého: „...*dokáží pomoci v nesnázích*“, „...*mi pomáhají, když mám problémy*“, „...*mi půjčí úkol nebo něco vysvětlí*“ atd.

Mezi dalšími (již méně frekventovanými) etickými důvody byla schopnost vyslechnout, důvěryhodnost, ochota respektovat druhého, čestnost a také opravdovost („...*nepřetvařují se*“, „...*umí vyjádřit svůj názor, aniž by se nechali ovlivnit*“).

- **„Žádoucí“ osobnostní charakteristiky.** Mezi výpověďmi bylo možno vystopovat vysokou žádoucnost určitých pozitivních vlastností spolužáků. Byly to zejména tyto: zábavnost, schopnost pobavit, zvednout náladu („...*je s nimi zábava*“), dále pak společenskost, ochota sdílet s druhými i svůj volný čas („...*někam zajdou po škole*“) a také upřímnost, čestnost („...*nepomlouvají*“).

- **„Dospělé“ chování.** Někteří chlapci uváděli, že dokáží ocenit, když se jejich spolužáci chovají „na úrovni“. Uvedli např.: „...*se chovaj dospěle*“, „...*se chovají adekvátně svému věku*“, „...*se chovají normálně*“.

Zdá se tedy, že alespoň pro část adolescentů je žádoucí, aby se jejich spolužáci chovali adekvátně svému věku, spíše ho v chování předbíhali než meškali. Otázkou potom je, kde je možno hledat jakousi pomyslnou hranici mezi „dospělým“ („adekvátním“) chováním a falešností, přetvářkou, která u adolescentů (viz kap. 7.2.2) naopak není žádanou vlastností.

7.3.2 Dívky

Vystopované faktory:

- etické důvody, prosociální chování, **loajalita v konfliktech**, **účast na pocitech spolužáka**
- a „žádoucí“ osobnostní charakteristiky.

K jednotlivým faktorům:

- **Etické důvody, prosociální chování, loajalita v konfliktech, účast na pocitech spolužáka.** Stejně jako u chlapců, také u dívek se velmi často vyskytovaly výpovědi poukazující na etické, prosociální chování druhých. Stejně jako u chlapců se i u dívek opakovaly jasné a stručné výpovědi jako „...mi pomohou“, „...jsou ochotní poradit“, „...se mě zastanou“ nebo „...stojí vždy při mně“.

Za ty konkrétnější a obsáhlejší výpovědi dívek si uveďme např. tuto: „...za mnou přijdou, když mám špatnou náladu, promluví si o tom se mnou a obejmou mě“.

U dívek bylo možné vystopovat náznaky ocenění loajality v sociálních konfliktech (což nebylo – alespoň v takové míře – možné u chlapců) a také vyjádření účasti na pocitech druhého. Toto zjištění je v souladu s genderovou teorií Gilliganové (2001), která tvrdí, že kluci jsou v etickém usuzování víc vázáni na obecné, teoretické hodnoty („pravda“, „spravedlnost“, „čest“, schopnost „stát si za svým“ apod.), zatím co holky víc na tu mezilidskou podporu a péči o druhého („dokáže mě potěšit“, „přijde za mnou“, „stojí vždy při mně“ atd.).

- **„Žádoucí“ osobnostní charakteristiky.** U dívek byly zjištěny podobné „žádoucí“ vlastnosti druhých jako u chlapců, avšak odpovědi byly různorodější. S chlapci se dívky shodovaly v tom, že považují za dobré, pokud spolužák disponuje těmito vlastnostmi: smysl pro humor, upřímnost, opravdovost, čestnost a důvěryhodnost.

Zdá se však, že dívky jsou vnímavější k citové stránce vztahů (či ochotnější o ní mluvit nebo dokonce i přemýšlet) se svými spolužáky. Cení si také toho, když je jejich spolužáci nějakým způsobem potěší či povzbudí, ale také jsou-li tolerantní a otevření odlišnostem: „...jsou hodní“, „...umí pochválit“, „...jsou trpěliví a tolerantní“, „...jsou vstřícní“ nebo když „...akceptují i hodně odlišného člověka“. Tento rozměr se u chlapců v podstatě nevyskytoval.

Na druhou stranu nebylo u dívek možné vystopovat žádoucnost určitého „dospělého“ chování spolužáků, jak tomu bylo u chlapců (přestože dívek bylo celkem zřetelně více).

Zajímavé (i potěšující, protože jde o kladné faktory a o reflexi příčin fungování přátelských vztahů) je, že u této položky uvedli všichni respondenti (chlapci i dívky) alespoň nějakou odpověď. Tak tomu nebylo u dvou položek předcházejících.

7.4 Uzavřené otázky

Po výše uvedených třech položkách formulovaných jako nedokončené věty byly žákům prostřednictvím následujících dvou položek položeny také uzavřené otázky, které zněly takto:

- Otázka č. 1: Jak často máš pocit, že se s tebou ve třídě nikdo nechce bavit?

Tabulka č. 2: Četnost pocitu osamělosti u adolescentů

Otázka č. 1	CHLAPCI (%)	DÍVKY (%)
a) téměř pořád	5	0
b) často	0	3
c) občas	14	17
d) jednou za čas	43	39
e) nikdy	38	41

- Otázka č. 2: Jak často máš pocit, že do současné třídy „nezapadáš“?

Tabulka č. 3: Četnost pocitu vlastní odlišnosti u adolescentů

Otázka č. 2	CHLAPCI (%)	DÍVKY (%)
a) téměř pořád	3	0
b) často	11	8
c) občas	19	20
d) jednou za čas	32	45
e) nikdy	35	27

Následující tabulka č. 4 znázorňuje popisné údaje ke dvěma výše uvedeným uzavřeným otázkám zaměřených na častost pocitu odmítnutí ze strany spolužáků a pocitu odlišnosti. Souhrnné výsledky naznačují, že v průměrném rozložení se oba pocity vyskytují poměrně zřídka, přičemž pocit odlišnosti se vyskytuje nepatrně častěji než pocit odmítání. Pomocí výpočtu analýzy variance (ANOVA) nebyly u těchto dvou položek zjištěny žádné signifikantní rozdíly mezi dívkami a chlapci. V rámci těchto výsledků je možné konstatovat, že dívky i chlapci zažívají pocit odlišnosti i odmítanosti ve svých třídách přibližně v podobné míře.

Tabulka č. 4: Popisné údaje k otázkám na četnost pocitu osamělosti a odlišnosti

		N	Průměr	Směrodatná odchylka
Otázka č. 1 („osamělost“)	CH	37	,92	1,01
	D	64	,83	,83
	Total	101	,86	,89
Otázka č. 2 („odlišnost“)	CH	37	1,14	1,11
	D	64	1,09	,89
	Total	101	1,11	,97

7.5 Otevřená otázka

Žáci byli nejprve vybídnuti k zamyšlení touto větou: *Představ si, že jsi ve třídě neoblíbený, ostatní tě odmítají, nebaví se s tebou, pomlouvají tě atd.* Následovala otázka: *Zkus se zamyslet: Jak by ses asi v takovém postavení cítil/a?*

Tato otázka směřovala zejména k zamyšlení adolescentů nad tím, jak by se asi cítili, pokud by se stali oběťmi ostrakismu. Bylo zřejmé, že hned několik dotázaných dívek i chlapců zde mluvilo z vlastní zkušenosti.

7.6.1 Chlapci

Uvedeme si některé odpovědi chlapců, které se mezi ostatními jeví jako zajímavé (či spíše nejzajímavější) a „něco“ sdělující:

- Odpověď č. 1: *„Mám přátele i mimo školu, takže bych to neřešil.“* Tato odpověď poukazuje na možnost, která se ostrakizovanému nabízí: zaměřit se na vztahy mimo školu či třídu. Je tedy zřejmé, že je možné polemizovat s výše již uvedeným tvrzením Hrabala (2002), který říká, že: *„okrajová pozice žáka je vždycky signálem, že je ohrožen zdravý vývoj“* (s. 73). Domnívám se, že v tomto případě záleží zejména na tom, jak konkrétní žák svou okrajovou pozici *prožívá*, zda mu „stačí“, že má přátele jinde, nebo zda ho jeho nepopulární pozice ve třídě trápí. Dá se také předpokládat, že (alespoň někteří) chlapci oproti dívkám snesou více samoty.

- Odpověď č. 2: *„Zamyslel bych se nad sebou a jestli je to mnou nebo třídou. Pokud by to bylo mnou, pokusil bych se zlepšit a pokud třídou, tak by bylo jediným řešením přestoupit na jinou školu.“* Zdá se, že žák se vyhýbá přímé odpovědi na otázku. Uvádí, jak by se zachoval, ale už neuvádí, jak by se asi cítil.

Avšak z odpovědi je i přesto možno „něco“ vyčíst: je skutečně užitečné, když se žák zeptá sám sebe, zda může pro své lepší postavení a lepší vztahy se spolužáky něco udělat. A je také třeba vědět, že je tu vždy i další možnost – zmíněný odchod na jinou školu. Domnívám se však, že takový odchod je až tím posledním řešením. Pokud by byla „chyba“ skutečně na straně ostrakizovaného žáka, bude mít velkou „šanci“, že bude ostrakizován i v novém prostředí (podobně, jak o tom mluví odborníci v oblasti šikany – nový kolektiv mnohé „vycítí“, aniž by mu to kdokoli řekl).

- Odpověď č. 3: *„Špatně, že do třídy nezapadám. Netěšil bych se tam a nevěděl bych, co s tím dělat a když bych poprosil některého z profesorů, zase by to vedlo asi spíš k posměchu.“* Tato odpověď nám potvrzuje, že ostrakizace se může stát příčinou žákovy nechuti ke škole jako celku a zároveň i příčinou nedůvěry k tomu, svěřit se se svými problémy pedagogům. Jde také o projev bezmoci při hledání řešení vzniklé situace

- Odpověď č. 4: *„Není to příjemné, ale je dobré vědět, jaké to je. Nemám problém to ignorovat.“* Tento žák – jak bylo možné vyčíst z jeho odpovědi (v celém dotazníku) – je ve třídě pravděpodobně skutečně ostrakizován. Nabízí nám zde možnost – podle mého názoru nepříliš efektivní, avšak mnohdy bohužel jedinou nabízející se – jak reagoval na ostrakismus: ignorovat ho.

Tento žák však také poukazuje na jedno z mála pozitiv, která se dají na ostrakismu najít: „vědět, jaké to je“. U takového žáka, který zakusí ostrakismus na vlastní kůži, existuje – domnívám se – určitá pravděpodobnost, že tuto svou zkušenost v budoucnu pozitivně využije. Může být vnímavější vůči projevům ostrakismu, které se budou týkat nejen jeho, ale i druhých. Je tedy možné – s určitou mírou nadsázky a naděje – říci, že z ostrakizovaného se může časem stát ten, který pomáhá jiným ostrakizovaným. Záleží však také velmi na tom, jak daný jedinec dokázal ostrakismus (páchaný na něm samotném) zpracovat.

7.6.2 Dívky

Nyní ještě několik podnětných odpovědí dívek.

- Odpověď č. 1: „*Jelikož se mi to dělo na prvním stupni na ZŠ, tak vím, že jsem se cítila přímo příšerně, raději jsem byla ‚nemocná‘, než abych šla do školy.*“ Tato dívka svými slovy popsala podle mého názoru jeden z nejzávažnějších následků ostrakismu – útek do „nemoci“ a negativní vztah ke škole i učení. V takovém případě – domnívám se – můžou a také by měli sehrát hlavní roli rodiče ostrakizovaného.

- Odpověď č. 2.: „*Cítila bych se velmi špatně. Bez pocitů lásky, přátelství, úspěchu, bezpečí. Chyběly by mi základní lidské potřeby – někam patřit.*“ Zdá se mi až dech zarážející, jak tato dívka (17 let!) vystihla podstatu ostrakismu a zároveň důležitosti „někam patřit“. A to zvláště v tomto věku, kdy se mladý člověk stále více osvobozuje či vyvazuje z vlivu rodiny a hledá tak své skupiny jinde.

- Odpověď č. 3: „*Byla bych tichá, jen se soustředila na učení. Doma bych brečela. (Už jsem to zažila a přesně to jsem dělala.)*“ Další odpověď, která popisuje vlastní zkušenost dívky. Zde se můžeme domnívat, že „introverze“ u této dívky nebyla jejím povahovým rysem, ale následkem ostrakismu, jak sama uvádí. A následkem ostrakismu bylo v tomto případě také nadměrné soustředění se na školu, což může ještě posilovat marginální pozici jedince ve třídě („Je to šprt/šprtka!“).

- Odpověď č. 4.: Opět vlastní zkušenost: „*Myslím, že v takové situaci zčásti jsem, ale mám tu své přátele a nic si z toho nedělám. Ze začátku mi to docela vadilo, ale zjistila jsem, že tihle lidi mě nezajímají...*“ V tomto případě se můžeme domnívat, že se dívka „pohybuje od lidí“, řečeno s Horneyovou (viz kap. 5.1.2). Domnívám se, že není třeba vidět situaci příliš černě, pokud má žák – jak to uvedla tato dívka – ve třídě alespoň několik přátel a může se tak cítit „mezi svými“. Existence několika přátel u ní může být prevencí před úplnou ostrakizací a zároveň ochranou před tím, aby nemusela přijmout inferiorní (méněcenné) sebepojetí, dané pozicí odmítaného spolužáka. Pokud by neměla žádnou „blízkou duši“ a ostatní by jí dávali najevo odmítání, je pravděpodobně téměř nemožné udržet si v tomto věku pozitivní sebepojetí.

8. DISKUSE

Jak to dopadlo s našimi hypotézami? První z nich, tedy že chlapci i dívky budou uvádět podobné spektrum charakteristik, avšak dívky budou sdílnější (více se „rozepíšou“) a budou uvádět více podrobností, se poměrně dobře potvrdila. Některé dívky samozřejmě také odpovídaly stručně a v obecné rovině, ale více jich uvádělo obsáhlejší a „sdílnější“ názory.

U chlapců tomu bylo – zjednodušeně řečeno – naopak: někteří z nich se také rozepsali a uváděli i poměrně detailní informace, avšak většina z nich zůstala u několikaslavních vyjádření (někteří chlapci – stejně jako dívky – neuvedli vůbec nic či v některých případech si dokonce z dotazníku „dělali srandu“ a psali to, „co je napadlo“).

Nyní k druhé hypotéze, která měla ověřit, zda rizikové faktory vztahující se k ostrakismu, které uvádějí výše citovaní autoři, platí i u gymnazistů (tedy u „lepších dětí“). Ukázalo se, že tomu tak většinou bylo, avšak důraz byl u dotazovaných adolescentů mnohdy položen na faktory, které jsou u odborníků zmiňovány spíše okrajově (či někdy dokonce vůbec) a naopak některé faktory uváděné odborníky jako stěžejní v problematice ostrakismu, se u našeho vzorku adolescentů ukázaly jako okrajové (či zcela nepodstatné).

V kapitole 2.1 jsme si uvedli některé možné spouštěče ostrakismu, které bývají odborníky uváděny. Byly to tyto: „nežádoucí“ zevnějšek, chování vymykající se z průměru třídy, emocionální plochost (nezralost), sociálně-ekonomičtí outsideři, „nerozumí si s ostatními“.

Ukázalo se, že u zkoumaného vzorku adolescentů nehraje až tak velkou roli „nežádoucí“ zevnějšek (i když okrajově zmiňován byl) a také slabá sociální situace (rodiny) žáka (která se však také okrajově objevovala). Ostatní uvedené spouštěče - chování vymykající se z průměru třídy, emocionální plochost (nezralost), a „nerozumí si s ostatními“ se v podstatě beze zbytku ukázaly jako podstatné i v souvislosti s ostrakismem u adolescentů.

A které poznatky přinesl výzkum ostrakismu u adolescentů „navíc“ (tzn. nešlo pouze o potvrzení názorů odborníků). Vyšlo najevo, že několik faktorů, o kterých se odborná literatura v souvislosti s ostrakismem (či šikanou) zmiňuje spíše okrajově (či vůbec), hraje u adolescentů poměrně významnou roli. Jedná se zejména o tyto zjištěné (a výše uvedené)

rizikové faktory: introverze žáka, školní výkony a postoje ke vzdělání a škole, vymykající se průměru třídy a snad i kategorie pracovně nazvaná „mají svůj svět“.

Je vhodné připomenout, že většina šikanologů píše o situaci na ZŠ, zatímco naše výsledky se týkají gymnazistů ve věku 15 – 18 let. Může zde tedy hrát roli jednak starší věk respondentů a jednak i předvýběr těch inteligentnějších a sociálně (snad i morálně) zdatnějších. (Např. u učňů by byly výsledky s velikou pravděpodobností v některých aspektech zase jiné.)

Práce se také zaměřila na to, čeho si adolescenti u svých spolužáků váží (což je možné následně považovat za faktory, které daného jedince před možným ostrakismem více či méně chrání). Bylo zjištěno, že dotazovaní adolescenti si váží zejména etického, prosociálního chování (dívky byly sdílnější a uváděly také očekávání loajality v konfliktech či „prostou“ účast na pocitech či problémech druhého; chlapci i dívky často uváděli, že ocení, pokud jim někdo poradí či pomůže), dále pak „žádoucí“ osobnostní charakteristiky (zejm. zábavnost, společenskost, upřímnost, čestnost ad.; dívky k tomu ještě přidávaly toleranci, schopnost potěšit či povzbudit) a nakonec požadavek na „dospělé“ chování, které však uváděli pouze chlapci.

Bylo také zjištěno, že adolescentní dívky a chlapci se neliší z hlediska subjektivního pocitu sounáležitosti se svou skupinou spolužáků. V každé genderové skupině se cítilo větší měrou odmítáno ze strany vrstevníků obdobné procento respondentů.

ZÁVĚR

Co říci závěrem? Kam jsme v této práci došli? V teoretické části práce jsme se pokusili o nastínění určité „kostry“, podle je snad možné o něco lépe se zorientovat v široké a nesmírně proměnlivé problematice ostrakismu. Literatury, která se nějakým způsobem vyjadřuje k této problematice, je poměrně hodně, avšak většinou nejde o práce, které by se zaměřovaly výlučně na ostrakismus. Jedním ze záměrů při psaní teoretické části práce byl pokus o teoretické uchopení ostrakismu, opřené právě o zmíněnou odbornou literaturu.

K jakým výsledkům nás následně dovedla praktická část práce? Bylo zjištěno, že pokud se chceme dozvědět více o konkrétní věkové skupině žáků, co se ostrakismu týče, je třeba přijímat názory uváděné v odborné literatuře, které mluví o ostrakismu (či často o šikaně) obecně či pouze o žácích na ZŠ, velmi opatrně a „s rezervou“. Jak již bylo uvedeno výše, mezi specifiky ostrakismu u dětí na ZŠ a žáků gymnázia (15 – 18 let) jsou značné rozdíly především ve faktorech, které mohou vést k ostrakismu. Přesněji řečeno: ve váze, jakou dané faktory mají u dané věkové skupiny.

Zdá se, že metoda nedokončených vět byla poměrně vhodně zvolená. Pro další výzkum v oblasti ostrakismu u adolescentů by bylo vhodné – domnívám se – použít dotazník, který by byl zaměřený na zjištění rizikové faktory (spouštěče ostrakismu), jako jsou introverze, alternativní zájmy, vztah ke škole vymykající se průměru třídy atd. V této práci šlo spíše o základní zorientování se v problematice, v dalších výzkumech by se cíle výzkumu mohly zaměřovat na hlubší probádání zjištěných oblastí.

Domnívám se, že poznatky, ke kterým tato práce dospívá, by mohly a snad i měly směřovat především do řad středoškolských učitelů. Ostrakismus je poměrně „neviditelný“ problém a je pochopitelné, že během výuky (či přestávek) nemají učitelé příliš mnoho příležitostí, jak ostrakismus uchopit, lépe mu porozumět a postupně tyto poznatky a vědomosti přenášet do praxe. Budou-li učitelé dostatečně informováni o problematice ostrakismu, zvýší se tím šance, že budou snad alespoň někteří z nich schopni a ochotni napomoci zejména těm žákům, kteří třeba právě v jejich třídě velice strádají vyloučením z kolektivu a sami nevědí, za kým by mohli zajít pro pomoc (nebo se o takovou prosbu neodvážít), či dokonce nevědí, „co se to vlastně děje“ a často si mohou myslet, že „chyba“ je pouze v nich a že žádné řešení neexistuje.

Řešení tu však je, i když vůbec není jednoduché. Čím dříve se však učitelé (a samozřejmě také rodiče a i samotní žáci) začnou o problematiku ostrakismu zajímat a pochopí její závažnost, tím lépe pro samotné žáky.

POUŽITÁ A CITOVANÁ LITERATURA:

- ALLPORT, G. W. (2004): *O povaze předsudků*. Praha: Prostor. ISBN 80-7260-125-3.
- ARISTOTELÉS (1998): *Politika*. Praha: Petr Rezek. ISBN 80-86027-10-4.
- DRAPELA, V. J. (1997): *Přehled teorií osobnosti*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-251-3.
- ESLEA, M. (2010): Direct and Indirect Bullying: Which Is More Distressing? In: *Indirect and Direct Aggression*, Österman, Karin (ed.), Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Peter Lang, p. 69-84. ISBN 978-3-631-60028-3.
- FRÁŇOVÁ, L. (2010): Školní šikana z pohledu morální kognice: přehled vybraných poznatků. In: *Československá psychologie*. Roč. 54, č. 2, s. 175 – 185. ISSN 0009-062X.
- FREUD, A. (2006): *Já a obranné mechanismy*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-084-4.
- FROMM, E. (1992): *Mít nebo být?* Praha: Naše vojsko. ISBN 80-206-0181-3.
- FÜRST, M. (1997): *Psychologie*. Olomouc: Votobia. ISBN 80-7198-199-0.
- GEIST, B. (2000): *Psychologický slovník*. Praha: Vodnář. ISBN 80-86226-07-7.
- GILLIGAN, C. (2001): *Jiným hlasem*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-402-8.
- HARTL, P. (1994): *Psychologický slovník*. Praha: Jiří Budka. ISBN 80-901549-0-5.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. (2010): *Velký psychologický slovník*. 4. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-686-5.
- HELUS, Z. (2009): *Dítě v osobnostním pojetí: Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele a rodiče*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-628-5.
- HEWSTONE, M., STROEBE, W. (2006): *Sociální psychologie*. Praha: Portál. ISBN 80-7369-092-5.
- HRABAL, V. (2002): *Sociální psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0436-1.
- JANOŠOVÁ, P. (2010): *Gender v práci se školními dětmi*. Liberec: Technická univerzita. ISBN 978-80-7372-702-4.
- JAROŠÍKOVÁ, A. (2010): *Vyčlenění z třídního kolektivu*. Diplomová práce. Praha, Karlova univerzita, Filozofická fakulta.
- JIRKOVÁ, E. (2009a): Šikana v dívčím světě. In: *Šikana jako etický, psychologický a pedagogický problém*, Brno: Tribun EU. s. 125-131. ISBN 978-80-7399-857-8.
- JIRKOVÁ, E. (2009b): Dívky nejsou jen nevinné. *Rodina a škola*. Roč. 56, č. 1, s. 18. ISSN 0035-7766.

- JUNG, C. G. (1995): *Člověk a duše*. Praha: Academia. ISBN 80-200-0543-9.
- KILLEN, M., RUTLAND, A., JAMPOL, N. S. (2009): Social Exclusion in Childhood and Adolescence. In: *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups*. Rubin, K. H., Bukowski, W. M., Larsen, B. (eds.), New York, London: The Guilford Press, p. 249-266. ISBN 978-1-59385-441-6.
- KOLÁŘ, M. (2001) *Bolest šikanování*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-513-X.
- KOLÁŘ, M. (2010): Ve škole: šikana, nebo jen škádlení? *Psychologie dnes*. Roč. 16, č. 2, s. 56-59. ISSN 1212-9607.
- KON, I. S. (1986): *Kapitoly z psychologie dospívání*. Praha: SPN.
- KOUKOLÍK, F., DRTILOVÁ, J. (1994): *Odlíšné dítě*. Praha: Vyšehrad. ISBN 80-7021-0974.
- KRAMULOVÁ, D. (2003): Ulomit šikaně první růžky. *Rodina a škola*. Roč. 50, č. 11, s. 11. ISSN: 0035-7766.
- KRAMULOVÁ, D. (2006): Dlouhodobě nemocní žáci mohou mít problém s učením i s kolektivem. *Rodina a škola*. Roč. 53, č. 1, s. 20. ISSN 0035-7766.
- KŘIVOHLAVÝ, J. (1977): *Já a ty: O zdravých vztazích mezi lidmi*. Praha: Avicenum.
- KŘIVOHLAVÝ, J. (1993): *Povídej – naslouchám*. Praha: Návrat. ISBN 80-85495-18-X.
- KŘIVOHLAVÝ, J. (2009): *Psychologie moudrosti a dobrého života*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2362-4.
- KUČERA, Z. (2011): Osobní sdělení v rámci předmětu Etika. Husitská teologická fakulta UK v Praze.
- LÉVI, V. L. (1976): *Já a my*. Praha: Mladá fronta.
- LIPINSKÁ, K. (2008): Nemám vůbec žádné kamarády. *Děti a my*. Roč. 38, č. 6, s. 22 – 23.
- MARTINCOVÁ, N. (2000): Otloukánek. *Moderní vyučování*. Roč. 6, č. 9, s. 12-13.
- MARTÍNEK, Z. (2009): *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2310-5.
- MATĚJČEK, Z. (2000): *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-494-X.
- MATOUŠEK, O., KROFTOVÁ, A. (1998): *Mládež a delikvence: situace, východiska, programy*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-226-2.

- NIKL, J. (2009): Šikana ve škole. *České vězeňství*. Roč. 17, č. 1, s. 28-30. ISSN 1213-9297.
- PERERA, S. B. (2010): *Komplex obětního beránka: Mytologie stínu a pocitu viny*. Brno: Emitos a Nakladatelství Tomáše Janečka. ISBN 978-80-81171-16-5.
- PLHÁKOVÁ, A. (2004): *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1499-3.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. (2003): *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.
- ROGGE, J.-U. (1999): *Dětské strachy a úzkosti*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-237-8.
- ŘÍČAN, P. (1995): *Agresivita a šikana mezi dětmi: Jak dát dětem ve škole pocit bezpečí*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-049-9.
- ŘÍČAN, P. (2009): Naučme děti, aby se dokázaly zastat slabšího, pomoci kamarádovi v nouzi. *Informatorium: časopis pro výchovu dětí od 3-8 let v mateřských školách a školních družinách*. Roč. 16, č. 4, s. 8-11. ISSN 1210-7506.
- ŘÍČAN, P., JANOŠOVÁ, P. (2010): *Jak na šikanu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2991-6.
- ŠTECH, S. (2008): Násilí a škola. *Pedagogicko-psychologické poradenství*. Č. 54, s. 4-9. ISSN 1214-7230.
- TAXOVÁ, J. (1987): *Pedagogicko-psychologické zvláštnosti dospívání*. Praha: SPN.
- VÁGNEROVÁ, K. a kol. (2009): *Minimalizace šikany: praktické rady pro rodiče*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-611-7.
- VÁGNEROVÁ, M. (2008): *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 4. rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-414-4.
- VÁGNEROVÁ, M. (2005): *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-1074-4.