



Diplomová práce

Vybrané projevy totalitních společností jako učební materiál pro výuku zaměřenou na prevenci šikany

Studijní program:

N0114A300106 Učitelství pro střední školy a 2.
stupeň základních škol

Studijní obory:

Dějepis
Základy společenských věd

Autor práce:

Bc. Radek Pexa

Vedoucí práce:

PhDr. Lud'ka Hrabáková, Ph.D.
Katedra filosofie

Liberec 2023



Zadání diplomové práce

Vybrané projevy totalitních společností jako učební materiál pro výuku zaměřenou na prevenci šikany

<i>Jméno a příjmení:</i>	Bc. Radek Pexa
<i>Osobní číslo:</i>	P21000817
<i>Studijní program:</i>	N0114A300106 Učitelství pro střední školy a 2. stupeň základních škol
<i>Specializace:</i>	Dějepis Základy společenských věd
<i>Zadávací katedra:</i>	Katedra filosofie
<i>Akademický rok:</i>	2021/2022

Zásady pro vypracování:

Diplomová práce představí možnost využití vybraných, v literatuře popsaných projevů totalitních společností jako učebního materiálu pro výuku zaměřenou na prevenci šikany. Diplomová práce popíše vybrané projevy totalitních společností vůči pronásledovaným, porovná je s vybranými projevy šikany ve školách a v konkrétní přípravě na vyučovací jednotku představí možnost použití takto získaného učebního materiálu pro výuku zaměřenou na prevenci šikany. Student se bude při vypracování řídit pokyny vyučující a práci pravidelně konzultovat.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování práce:

tištěná/elektronická

Jazyk práce:

čeština

Seznam odborné literatury:

BARTOŠEK, Karel. Český vězeň: svědectví politických vězeňkyň a vězňů let padesátých, šedesátých a sedmdesátých. Praha: Paseka, 2001. Literární klub (Paseka). ISBN 80-7185-363-1. ČERMÁK, Ivo. Lidská agrese a její souvislosti. Žďár nad Sázavou: Fakta, 1998. ISBN 80-902614-1-8. KOLÁŘ, Michal. Nová cesta k léčbě šikany. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-871-5. MARTÍNEK, Zdeněk. Agresivita a kriminalita školní mládeže. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2310-5. PONĚŠICKÝ, Jan. Agrese, násilí a psychologie moci. V Praze: Triton, 2005. ISBN 80-7254-593-0. ŠEDIVÝ, Zdeněk F. Uranový gulag: jáchymovské peklo. 2., dopl. vyd. Brno: MOBA, 2005. ISBN 80-243-1822-9.

Vedoucí práce:

PhDr. Lud'ka Hrabáková, Ph.D.

Katedra filosofie

Datum zadání práce:

13. června 2022

Předpokládaný termín odevzdání:

30. května 2023

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

L.S.

doc. PhDr. David Václavík, Ph.D.
vedoucí katedry

Prohlášení

Prohlašuji, že svou diplomovou práci jsem vypracoval samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Jsem si vědom toho, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má diplomová práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědom následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

Poděkování

Především děkuji PhDr. Ludce Hrabákové, Ph.D. za odborné vedení práce, podnětné připomínky a vstřícný přístup. Dále děkuji své rodině za podporu a trpělivost.

Anotace

Diplomová práce se věnuje problematice využití vybraných, v literatuře popsáných projevů totalitních společností jako učebního materiálu pro výuku zaměřenou na prevenci šikany. Teoretická část diplomové práce popisuje vybrané projevy totalitních společností vůči pronásledovaným a porovnává je s vybranými projevy šikany ve školách.

Praktická část diplomové práce v konkrétní přípravě na vyučovací jednotku představuje možnost použití takto získaného učebního materiálu pro výuku zaměřenou na prevenci šikany.

Klíčová slova

výuka, šikana, totalita, agrese, prevence, pronásledování, oběť,

Anotation

The diploma thesis deals with the issue of the use of selected manifestations of totalitarian societies described in the literature as teaching material for teaching aimed at preventing bullying. The theoretical part of the thesis describes selected manifestations of totalitarian societies towards the persecuted and compares them with selected manifestations of bullying in schools.

The practical part of the diploma thesis in specific preparation for the teaching unit presents the possibility of using the learning material obtained in this way for teaching focused on the prevention of bullying.

Key words

teaching, bullying, totalitarianism, aggression, prevention, persecution, victim

Obsah

Úvod a metodické poznámky.....	9
1 Motivy a cíle šikany a jejich srovnání s motivy a cíli totalitních režimů	10
1.1 Agrese, šikana a pronásledování	10
1.2 Motivy a cíle školní šikany ze strany agresorů (od frustrace k frustraci)	12
1.3 Od frustrace k frustraci skrze pozměněnou optiku vidění světa – totalitní ideologii	16
2 Srovnání vybraných projevů šikany s vybranými projevy totalitních mocí pomocí kategorií	22
2.1 Kategorie stádií vzniku a rozvoje ve skupině.....	22
2.2 Kategorie struktury skupiny z hlediska agrese.....	26
2.3 Kategorie morální vyvážanosti.....	27
2.4 Kategorie ostrakizace a dehumanizace.....	33
2.5 Kategorie násilí.....	35
2.6 Kategorie morální destrukce a destrukce vztahů.....	37
2.7 Kategorie moci a bezmoci	40
2.8 Kategorie osobnosti agresora/vůdce.....	41
2.9 Kategorie nohsleda	44
2.10 Kategorie oběti	47
2.11 Kategorie dobrého rytíře – hrdiny	49
2.12 Závěrečné shrnutí podobností a rozdílů mezi školní šikanou a projevy totalitními agrese.....	53
3 Šikana jako nebezpečí pro společnost – proměna společnosti.	54

3.1	Nebezpečí pro jednotlivce a nejbližší okolí oběti jako součásti společnosti	54
3.2	Šikana jako nebezpečí pro společnost	55
3.3	Závěr k šikaně jako nebezpečí pro společnost	60
4.	Praktická část	61
4.1	Nezbytnost výchovně preventivního působení ve školách	61
4.2	Zdůvodnění použitého způsobu výuky zaměřené na prevenci šikany.....	62
4.3	Konkrétní výukové jednotky	64
4.4	Představení výukové jednotky pro 7. třídu a její reflexe	64
4.5	Představení výukové jednotky pro 9. třídu a její reflexe	67
4.6	Shrnutí výukových jednotek.....	68
	Závěr	69
	Seznam použitých zdrojů.....	71
	Monografie a časopisy	71
	Elektronické zdroje	74
	Seznam příloh	76
	Přílohy:	77

Úvod a metodické poznámky

Šikana je jedním z negativních projevů člověka vůči člověku, který nepříznivě ovlivňuje, formuje a oslabuje nejen jednotlivce, ale zprostředkovaně i celou společnost. Toto negativní působení zasahuje jednotlivce a společnost mnoha způsoby a v mnohých aspektech.

Michal Kolář ve své knize *Nová cesta k léčbě šikany* nazývá šikanu smrtelnou chorobou demokracie.¹ Je-li šikana skutečně smrtelnou chorobou demokracie, pak totalita je jistě její smrtí. Jak víme, smrt a nemoc spolu úzce souvisí. Oba fenomény tedy musí mít mnoho společného. V této práci budu pracovat s předpokladem, že šikany uskutečněné v totalitních systémech, či navrhované v totalitních ideologiích a šikany projevující se u dětí a mládeže nesou určité společné znaky, či znak, důsledky, či důsledek.

Tato práce si neklade za cíl objasnit všechny aspekty, projevy a důsledky šikany ani objasnit všechny aspekty, projevy a důsledky vzniku, nástupu a působení totalitních mocí, proto volím označení *vybrané projevy*. Diplomová práce si klade za cíl představit možnost využití vybraných, v literatuře popsaných projevů totalitních společností jako učebního materiálu pro výuku zaměřenou na prevenci šikany. Dosáhnout toho chci tím, že popíšu vybrané projevy agrese totalitních společností vůči pronásledovaným, porovnáám je s vybranými projevy šikany ve školách a v konkrétní přípravě na vyučovací jednotku představím možnost použití takto získaného učebního materiálu pro výuku zaměřenou na prevenci šikany.

Než přikročím k porovnávání vybraných projevů totalitních systémů s vybranými projevy šikany, chci se nejprve zamyslet nad motivy a cíli, které k takovému jednání vedou. A osvětlit, zda mohou mít určité společné znaky. Negativními projevy totalitních systémů rozumím především, ale nejen, represivní agresi někdy také nazývanou totalitní šikanou. Tuto totalitní šikanu porovnáám s projevy šikany za pomoci kategorií, které jsem vytvořil na základě vypořádaných společných znaků výše zmíněných negativních projevů obou fenoménů.

¹ KOLÁŘ, M. *Nová cesta k léčbě šikany*. 2011, s. 117-118.

1 Motivy a cíle šikany a jejich srovnání s motivy a cíli totalitních režimů

Každé záměrné jednání má svůj motiv a cíl. Motiv je definován jako specifický aktivační činitel, který podněcuje ke konkrétnímu jednání zaměřenému na dosažení cíle. Motivy mohou být vnitřní, nebo vnější. Aktivace a směřování našeho jednání směrem k cíli se nazývá motivační proces.² V této práci se věnuji především srovnávání projevů totalitních režimů a školní šikany, proto je nezbytné, abych svou pozornost zaměřil nejprve na motivace vyskytující se u obou fenoménů. Než tak učiním, pokusím se vyjasnit pro tuto práci nezbytné základní pojmy jako šikana, agrese a pronásledování.

1.1 Agrese, šikana a pronásledování

Agrese je pojem s širokým významem. Pro tuto práci je nezbytné pojem agrese zúžit tak, že se zaměřím na agresi vnitrodruhovou, tedy agresi člověka vůči člověku. I tak agrese zůstává dosti širokým pojmem.³ Příčina zvýšené agrese u jedince může mít svůj původ v tzv. výchovné slepotě rodičů, nebo v osvojení instrumentálního používání agrese. Dalším důvodem agrese může být působení tzv. skrytě agresivní matky, nebo může souviset s takzvanou neuspokojenou bazální jistotou dítěte. Agresivita může mít svůj důvod i v organickém poškození mozku.⁴ Příčina agrese může spočívat v biologických dispozicích, jakými je větší tvorba testosteronu, nebo změna ve struktuře CNS. Vyšší agresivita někdy souvisí s úrazem, nebo může být např. ovlivněna hyperkinetickou poruchou a dalšími skutečnostmi konkrétní biologické situace jedince. Tendence k agresi je také ovlivňována sociálním prostředím. K osvojení a rozvoji modelů agresivního chování může dojít buď v rodině, nebo v dalších sociálních skupinách. Významný je i vliv celospolečenského klimatu, nebo vliv médií, či ideologických systémů. Významnou roli zde hraje sociální učení. Jedinec vnímá, že některé jednání je odměňováno a jiné trestáno.⁵

Definice agrese je obtížná a teorií, které se jí snaží vysvětlit je mnoho. Existují tři základní teorie: Teorie vrozeného sklonu, teorie reaktivní a teorie naučeného chování.

² DOLEŽALOVÁ, L., VLKOVÁ, M. *Občanský a společenskovední základ*. 2020, s. 56.

³ ŘÍČAN, P. *Agresivita a šikana mezi dětmi: jak dát dětem ve škole pocit bezpečí*. 1995, s. 21.

⁴ MARTÍNEK, Z. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. 2009, s. 9-17.

⁵ FISCHER, S., ŠKODA, J. *Sociální patologie: závažné sociálně patologické jevy, příčiny, prevence, možnosti řešení*. 2014, s. 51, 52.

Mnohem pozdější teorie se nazývá neosocianistická. Podle této teorie vyvolává nepříjemná či ohrožující událost či zkušenost negativní pocity a vnitřní stavy, které podněcují buď útěk, nebo agresi.⁶ Jiná definice hovoří o agresi jako o chování vedené cílem, a to cílem ublížit, nebo poškodit majetek. Agrese může mít podobu fyzickou, nebo verbální. Verbální agrese může být přímá, nebo pomluva jako nepřímá forma verbální agrese.⁷ Jak už jsem uvedl, někteří myslitelé se domnívají, že agrese je něco, co je pudového původu a je člověku vlastní, jiní zastávají názor, že agrese je naučená a je pouhou reakcí na frustraci.⁸ Erich Fromm uznává, že v člověku se mohou mísit pudová i získaná forma agrese, ale oboje má být korigováno rozumem: díky tomu, co se člověk naučí, nebo co člověk získá prostřednictvím kultury ve které žije. Fromm to nazývá životní orientací.

Jak tedy dochází k tomu, že se člověk orientuje a projevuje destruktivně? Dochází k tomu na základě souhry individuálních a společenských faktorů. Je tomu tak obzvláště u jedinců, kteří prošli neradostným dětstvím a setkali se odmítáním, či nedostatkem lásky. Takový člověk obdivuje mocné a slabými pohrdá a snaží se je opanovat.⁹ Destruktivní důsledky agrese mají dvojí rozměr: jednak v osobnosti jedince a jednak ve vztazích.¹⁰ Pojem agresivita zahrnuje sklon útočit slovně nebo fyzicky, prosazovat bezohledně sám sebe a své zájmy a snaha ovládnout sociální skupinu s cílem získat moc nad jejími členy a jejich činností.¹¹

Formou agresivity uvedené do praxe je pak šikana, která je ve školním prostředí fyzickým, psychickým, či kombinovaným týráním žáků jinými žáky.¹² Šikana patří spolu s jakoukoliv jinou agresí mezi tzv. rizikové chování.¹³ Probíhá na skrytých místech mimo dohled pedagogů, ale často přímo ve třídě s typickou hlídkou u dveří, která má za úkol včas upozornit na příchod pedagoga. Třída, ve které se šikana odehrává, je šikanou negativně strukturována. Je zde agresor, či agresoři, oběť, či oběti a ti, kteří se agrese přímo neúčastní, ale také ji z různých důvodů neohlásí, nebo se proti ní nepostaví.¹⁴

⁶ PETRUSEK, M., MAŘÍKOVÁ, H., VODÁKOVÁ, A. *Velký sociologický slovník I*. 1996, s. 44-46.

⁷ GILLERNOVÁ, I. *Slovník základních pojmů z psychologie*. 2000, s. 7.

⁸ PONĚŠICKÝ, J. *Agrese, násilí a psychologie moci*. 2005, s. 21.

⁹ Tamtéž, s. 41-42.

¹⁰ NAKONEČNÝ, M. *Encyklopedie obecné psychologie*. 1997, s. 9.

¹¹ PRŮCHA, J., MAREŠ, J., WALTEROVÁ, E. *Pedagogický slovník*. 2003, s. 13.

¹² Tamtéž, s. 238.

¹³ BÁRTÍK, P., MIOVSKÝ, M., ed. *Primární prevence rizikového chování ve školství*. 2010, s. 30.

¹⁴ ŘÍČAN, P. *Agresivita a šikana mezi dětmi: jak dát dětem ve škole pocit bezpečí*. 1995, s. 26-27.

Šikana se ovšem nevyskytuje pouze ve školním prostředí, ale také v zaměstnání. Mezi kolegy se projevuje rafinovaně: jedovatými poznámkami, různými naschvály a podobně. Takové šikaně říkáme nepřímá šikana. Tato forma šikany se vyskytuje i ve školním prostředí.¹⁵ Šikana se objevuje také v armádě, mezi vězni, nebo vůči občanům ze strany úřadů či státu. Šikana ze strany státu může mít různou podobu. Zde se nezabýváme státní šikanou čistě byrokratického původu a východiska jako je obtěžování zbytečnými razítky a předpisy vůči občanům a podřízeným. Jde zde o cílené sužování, týrání a pronásledování.¹⁶ Slovo pronásledování je synonymem pro perzekuci.¹⁷ Toto slovo významově souvisí s pojmy jako je represe, násilí, útlak a podobně a tyto významy slov budou v souvislosti se státní šikanou buď přímo zmíněna, nebo zamýšlena.

1.2 Motivy a cíle školní šikany ze strany agresorů (od frustrace k frustraci)

V této práci nepojednávám o agresi benigní, ale o agresi maligní, jinak nazývané *násilí*. Jak jsem se snažil osvětlit v předešlé části práce, agrese může mít různý původ, a tedy i motiv. Protože školní šikana je formou agrese, je pravděpodobné, že může mít podobné a v některých případech i stejné motivy. Šikana jako fenomén má svou existenci, ale jejím nositelem, strůjcem a obětí jsou lidé, v tomto případě děti. Je tedy třeba se zaměřit na důvody proč některé děti roli agresorů přijmou.

Podle Michala Koláře se část odborníků kloní k tomu, že agresori, kteří šikanují jsou psychopatické osobnosti. Oběti jsou pak považovány za psychopatické astenické osobnosti, které neobstály ve společenském výběru sociálního prostředí. Četnost případů šikany ve školním prostředí by však v takovém hodnocení osobností agresorů a obětí vypovídala o značném množství psychopatických osobností mezi dětmi. Michal Kolář dokonce uvádí srovnání s holokaustem, na němž se podílelo obrovské množství Němců. Asi nelze předpokládat, že by každý z nich byl psychopat.¹⁸

Podle Akademického slovníku je psychopat někdo, kdo trpí psychopatií. Psychopatie je soubor trvalých povahových odchylek od normy.¹⁹ Kolář uvádí, že se z diagnostického hlediska aktivní účastníci šikany od jiných lidí nijak zásadně neliší.

¹⁵ ŘÍČAN, P. *Agresivita a šikana mezi dětmi: jak dát dětem ve škole pocit bezpečí*. 1995, s. 28.

¹⁶ Tamtéž, s. 25-26.

¹⁷ Encyklopedický dům, *Slovník cizích slov*. 1996, s. 261.

¹⁸ KOLÁŘ, M. *Nová cesta k léčbě šikany*. 2011, s. 119.

¹⁹ PETRÁČKOVÁ, V., KRAUS, J. *Akademický slovník cizích slov: [A-Ž]*. 1997, s. 634.

Osobnosti těchto agresorů však vykazují značný egoismus a egocentrismus. Nejde zde tedy především o problém psychopatologie, ale o problém člověka a jeho morálky.²⁰ V kapitole 1.1 jsem hovořil o příčinách agrese, které mohou být původu dědičného, reakcí na podnět z prostředí, nebo jde o naučené jednání. Šikana je týráním a ponižováním žáků jinými žáky, a tedy formou agrese a projevem agresivity.²¹ Z toho vyplývá, že její motivy mohou být tedy také buď dědičného původu, nebo reakcí na podněty, nebo může jít o osvojené, či naučené chování. Agresivita je tedy sklon (nebo chceme-li jakási šelma v nás) a úkolem člověka je tuto agresivitu ovládat rozumem a vůlí.²²

Podle Michala Koláře se každý člověk narodí jako egoista. Z toho pramení nelehký úkol: vymanit se z vlastní sobeckosti a sebestřednosti. Tento velký obrat nezvládá každý stejně. Je to nelehká cesta a pro děti a mládež vede skrze formaci a výchovu v rodině a ve škole až k dospělosti. Dospělí původci šikany jsou často ti, kteří tento zásadní obrat z nějakých důvodů nezvládli a zůstali uvězněni ve svém egoismu. U šikanujících dětí je jejich duchovní vývoj zanedbáván. Je pomíjena podpora na cestě od počátečního egoismu k sebe-transcendenci člověka. Podle Koláře o této cestě hovoří zvláště zakladatel logoterapie a existenciální analýzy V. E. Frankl. Kolář přímo poukazuje, že jedním ze základních motivů šikany je více méně nezvládaný egoismus. Taková osobnost, jedná antisociálně a prospěchářsky manipuluje a parazituje.²³

Morální vývoj člověka prochází fázemi. Například podle Kohlberga je jich šest a jsou přítomny ve třech úrovních: v prekonvenční, konvenční a postkonvenční úrovni. Nejnižší fáze je založena na strachu z trestu a na snaze podřídit se síle autority. Nejvyšší fáze se zakládá na mravních zásadách a svědomí.²⁴ Vývoj nedospělého jedince ještě není dokončen, takže i ty nejodolnější děti, kterým se dostává řádné formace a z hlediska morálního vývoje jdou správným směrem, ještě nejsou plně schopny odolat tlaku šikanující skupiny. Děje se to zvláště tam, kde se už většina dětí přidala na stranu agresorů. Tato většina vytváří nová pravidla, novou konformitu. Je zde velký tlak na zbytek jedinců, aby se přidal k nové konformitě skupiny, která je konformitou agresorů.²⁵ To je v prostředí rozvinuté šikany dalším motivem šikanování.

²⁰ KOLÁŘ, M. *Nová cesta k léčbě šikany*. 2011, s. 119.

²¹ PRŮCHA, J., MAREŠ, J., WALTEROVÁ, E. *Pedagogický slovník*. 2003, s. 238.

²² PONĚŠICKÝ, J. *Agrese, násilí a psychologie moci*. 2005, s. 41-42.

²³ KOLÁŘ, M., pozn. 20, s. 121-125.

²⁴ VACEK, P. *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*. 2008, s. 25-30.

²⁵ KOLÁŘ, M., pozn. 20, s. 124-125.

Jinými motivy šikany bývá touha po moci, krutost, snaha o získání pozornosti, vyplnění citové prázdnoty, snaha vyzkoušet co druhý snese, žárlivost na úspěchy druhých, preventivní šikanování bývalými oběťmi, překonání pocitu méněcennosti, překonání osamělosti. Osobnosti agresorů často vykazují značnou mravní nezralost, citovou deprivaci, nenasytnou touhu po moci a neschopnost tvůrčí spolupráce.²⁶

Destruktivita nepatří k lidské přirozenosti v tom smyslu, že by byla nevyhnutelná, ale je výsledkem složitého procesu, který je ovlivněn mnoha skutečnostmi.²⁷ Navíc každá agrese není maligní, ale známe i benigní formy agrese.²⁸ Z tohoto pohledu má získaná část reaktivní výbavy významnou roli. Základy osobnosti jsou pokládány už od narození. Jestliže bylo budování osobnosti zatěžováno frustrací, traumatizací, nebo naopak nadměrným hýčkáním, bude jedinec ve svém životě v této oblasti pociťovat deficit. Takový jedinec bude mít v deficitní oblasti problém zvládat i běžnou frustraci. To může mít za následek úzkost jako spouštěč agrese.²⁹ Pochybení v přístupu k dětem a ve výchově mohou mít vážné důsledky v tom, jak jedinec vnímá svět a jakou optikou svět vidí.³⁰ Toto deficitní vidění světa může být společným jmenovatelem pro aktivní účast na šikanování. Agresoři tím nahrazují něco, co jim chybí.³¹ Slovo deficit pochází z latinského slovesa *défició*, jehož infinitiv se překládá jako nedostávat se. Termín deficit významově souvisí také s adjektivem *défectus*, které se dá přeložit jako zbavený něčeho, poškozený či vadný.³²

Z předchozích úvah a na základě přečtené literatury uvedené ve zdrojích, si dovolím krátce shrnout a formulovat problém motivace k šikaně. Agresivita je tendence.³³ Agrese je její projev a šikana je formou tohoto projevu. Zvládnutý, či nezvládnutý egoismus je základní orientační motivací.³⁴ Ta spolu s dědičnou výbavou k agresi posiluje, nebo naopak oslabuje další možné motivace k násilí či šikaně. Vycházejme z toho, že to, co je dědičné, je první na řadě, a tedy základní, a to co následuje, se základním reaguje, ovlivňuje ho a spoluvytváří novou vybavenost k reakci. Stav, ve kterém se rodíme, tedy genetická výbava a dětský egocentrismus, předchází všem

²⁶ KOLÁŘ, M. *Nová cesta k léčbě šikany*. 2011, s. 137-140.

²⁷ FROMM, E. *Anatomie lidské destruktivity: můžeme ovlivnit její podstatu a následky?* 1997, s. 178.

²⁸ Tamtéž, s. 189-220.

²⁹ PONĚŠICKÝ, J. *Agrese, násilí a psychologie moci*. 2005, s. 45-46.

³⁰ Tamtéž, s. 48-52.

³¹ KOLÁŘ, M., pozn. 26, s. 139-141.

³² KÁBRT, J., KUCHARSKÝ, P., SCHAMS, L. *Latinsko-český slovník*. 1991, s. 128.

³³ PETRÁČKOVÁ, V., KRAUS, J. *Akademický slovník cizích slov: [A-Ž]*. 1997, s. 28.

³⁴ KOLÁŘ, M., pozn. 26, s. 121-125.

ostatním motivacím k agresi, jako je naučené jednání nebo reakce na frustraci či domnělé nebo skutečné ohrožení. Tím rozhodně netvrdím, že se člověk rodí jen s větší či menší dispozicí k agresi, nebo že se rodí jako zlý, hodný, nebo více či méně agresivní. V lidské výbavě je toho mnohem víc a hypoteticky vzato: To, co už známe i to co dosud neznáme. Vzhledem k možnému agresivnímu chování tedy přichází člověk na svět s určitou výbavou, která je základem pro další formaci a rozvoj toho, s čím se jedinec od svého narození až do své smrti setká. Tato setkání mohou mít jak hojivé, tak frustrující účinky. Takové podněty, ať už jedincem uvědomované, nebo neuvědomované, spolu s vlastní frustrační účinností a bolestivostí a reakce na ně, tj. jaké k nim jedinec zaujímá postoje vzhledem ke svému věku a odolnosti, to vše spoluutváří lidskou výbavu k dalším reakcím na další podněty.

Každý deficit je nasměrován ke kompenzaci. Tím spíše deficit lidské psychiky. Jde o pokus obnovení psychické rovnováhy, který je veden pod vlivem negativních emocí a napětí k takzvanému frustrovanému chování. To se významně odlišuje od tzv. normálního chování.³⁵ Deficity totiž vznikly v určité době vývoje jedince, ale jedinec se nedokáže v čase vrátit a ovlivnit to, aby deficitní stav nenastal. Akt už proběhl a způsobil frustraci, či deficit. Tato skutečnost spolu s pozměněnou optikou vidění světa způsobuje, že jedinec si stanovuje cíle, ať už vědomě, či nevědomě, jejichž dosažení má deficit vyrovnat. Prostředkem k tomu může být nějaká forma násilí či šikany.³⁶ Jak jsem uvedl výše, slovo deficit souvisí se slovem defekt. Co je deficitní, je zbavené něčeho, co mělo mít, aby dosáhlo žádoucího stavu, tedy plnosti. Co je neplné, či nenaplněné, bude se projevovat jinak, než kdyby naplněné bylo a je tedy zároveň defektivní.³⁷

K deficitům, o kterých zde hovořím, nepatří jen projevy nelásky, nebo přímé ublížení jedinci, ale i absence projevů lásky, absence vzoru pro příkladné konání dobra, či absence morální formace jedince. To všechno je deficit: To, co jedinci chybí k plnosti jeho zdravé vybavenosti. Z předchozího je patrné, že motivace maligní agrese, a tedy i šikany, mají společný deficitně-defektivní základ. Jedinec si skrze pozměněné, defektivní vnímání světa vybírá cíl a volí prostředky k jeho dosažení.³⁸ Vnímáme-li šikanu jako odklon od normy čili deviace, je sama šikana deficitně-defektivní formou frustrovaného

³⁵ NAKONEČNÝ, M. *Encyklopedie obecné psychologie*. 1997, s. 38.

³⁶ KOLÁŘ, M. *Nová cesta k léčbě šikany*. 2011, s. 139-141.

³⁷ Encyklopedický dům, *Slovník cizích slov*. 1996, s. 61.

³⁸ KOLÁŘ, M., pozn. 36, s. 139-141.

lidského jednání.³⁹ Jako taková sama působí deficitní stavy jednotlivců i celých skupin. Jedná se tedy o cestu: Od frustrace k frustraci.⁴⁰

1.3 Od frustrace k frustraci skrze pozměněnou optiku vidění světa – totalitní ideologii

V cestě od totalitní ideologie k diktatuře lze jistě rozlišit pohnutky vzniklé pod vlivem této ideologie a pohnutky ryze osobní: pohnutky ideologů, pohnutky vůdců a pohnutky těch, kteří je následovali. V této kapitole nemohu zahrnout podrobný rozbor všech pohnutek totalitní šikany a jejich aktérů projevující se ve 20. století a genezi jejich vzniku, ani si nečiním ambice na objasnění celé problematiky významných ideologií dvacátého století. Pokusím se ale nastínit to, co je pro tuto práci podstatné: Popsat alespoň některé možné motivy přijetí totalitní ideologie a představit ideologii jako pozměněné vidění světa a následný motiv pro totalitní šikanu a totalitní násilí.

Adolf Hitler o sobě prohlašoval, že je politikem (vůdcem) i programatikem (ideologem).⁴¹ Na tvorbě nacistické ideologie se Hitler ve skutečnosti nepodílel sám: nacistická ideologie má svou genezi, která byla provázána mnoha vlivy a osobnostmi. V porovnání s marxismem jde o ideologii kognitivně řidší a připomíná spíše komplex emocionálně laděných přesvědčení než celistvou filozofickou strukturu. Nacistická ideologie se vyhraňuje především proti parlamentní demokracii, proti komunismu a proti židům. V prvních dvou případech jde jistě o odpor vůči konkurenci.⁴² Parlamentarismus je opakem principu vůdcovství, který Hitler obdivoval a prosazoval.⁴³ Hitlerův antikomunismus pocházel i z osobní zkušenosti.⁴⁴ Avšak Hitlerův nacionalismus se opíral o vlastní pojetí dějin, které bylo ovlivněno mnoha faktory a vyvíjelo se už od studentských let a podle Hitlerových slov vlastně už od dětství.⁴⁵ Hitler cítil odpor k mnohonárodnostnímu státu, jakým byla Habsburská říše. Obával se o budoucnost rakouského německví.⁴⁶ Jeho nacionalistický a antisemitský názor a víra v německou panskou rasu se začaly formovat četbou vybrané literatury a nejrůznějších spisů.⁴⁷

³⁹ PETRUSEK, M., MAŘÍKOVÁ, H., VODÁKOVÁ, A. *Velký sociologický slovník I*. 1996, s. 199.

⁴⁰ KOLÁŘ, M. *Nová cesta k léčbě šikany*. 2011, s. 139-141.

⁴¹ JÄCKEL, E. *Hitlerův světový názor: (projekt jedné vlády)*. 1999, s. 10.

⁴² PETRUSEK, M., MAŘÍKOVÁ, H., VODÁKOVÁ, A. *Velký sociologický slovník I*. 1996, s. 664-665.

⁴³ BAUER, F. *Hitlerův Můj boj očima historiků*. 1994, s. 43.

⁴⁴ Tamtéž, s. 37-38.

⁴⁵ Tamtéž, s. 31-34.

⁴⁶ BAUER, F. *Hitlerův Můj boj očima historiků*. 1994, s. 49.

⁴⁷ MÜLLER, H. M., VOLLRATH H., KRIEGER, K. F. *Dějiny Německa*. 2004, s. 266.

Zásadní motivací národně-socialistického hnutí byla touha odčinit porážku z roku 1918, která byla pro mnohé Němce velkým ponížením a křivdou.⁴⁸ Byla to právě porážka z roku 1918 a přijetí podmínek Versailleské smlouvy, které zplodily legendu *o dýce do zad*. Německý lid měl totiž až téměř do konce války pod vlivem propagandy dojem, že vítězství je na dosah.⁴⁹ Vyčíslení reparací z roku 1921 bylo stanoveno na 132 miliardy marek ve zlatě a bylo považováno za ztročení celých generací.⁵⁰ Následovalo obsazení Porúří a prudký růst inflace, který tragicky poškodil především střední vrstvy.⁵¹ Německo ztratilo významnou část obyvatelstva, významnou část území, přístup k části nerostného bohatství a bylo zbaveno statusu koloniální mocnosti. To vše spolu s neutěšenými podmínkami života živilo legendu *o dýce do zad* a Němce velmi frustrovalo.⁵²

Jak už jsem uvedl výše. Každý deficit, kterým je frustrace způsobena, si žádá vyrovnání. Frustrace německého národa zde má dvojí rovinu. Rovinu frustrace každého jednotlivce z neblahých osobních životních podmínek a rovinu deficitu vzniklého na národní cti. V Německu od roku 1918 až do Hitlerova nástupu k moci bylo mnoho politických i revolučních pokusů, které explicitně, či implicitně usilovaly tento deficit vyrovnat. To se dělo od revoluce v roce 1918, přes Kappův puč v roce 1919 a Hitlerův puč v roce 1923 až po různé politické a diplomatické akce vnitřní i zahraniční politiky. Byly zde i plány zvenčí, které měly mírnit neúnosnou situaci jako například Dawesův plán, který byl ale pravici kritizován jako podřízení se podmínkám Versailleské smlouvy.⁵³

Hitlerův národně-socialistický program je vlastně nabídkou jak národní a sociální deficit radikálně řešit. Toto řešení vychází z nového *světového názoru*, v němž německý národ a nadřazená rasa *po právu* zaujímají výjimečnou a vládnoucí roli. Frustrace je tu v nacistické ideologii řešena nikoliv smírným, pragmatickým, trpělivým a adekvátním požadavkem na vyrovnání deficitu, například ve zmírnění dopadů Versailleské smlouvy, ale naprosto neadekvátním požadavkem zkresleného pohledu na svět, který frustrace pomohla utvořit. Hitlerův světový názor má bojovného ducha a to, co podle Hitlera bylo německému národu dosud odepřeno, má on právo si vzít násilím. Cílem není nic méně

⁴⁸ BAUER, F. *Hitlerův Můj boj očima historiků*. 1994, s. 23.

⁴⁹ MÜLLER, H. M., VOLLRATH H., KRIEGER, K, F. *Dějiny Německa*. 2004, s. 238-240.

⁵⁰ Tamtéž, s. 243.

⁵¹ Tamtéž, s. 244-246.

⁵² MANN, G., *Dějiny Německa 1919-1945*. 1993, s. 12.

⁵³ MÜLLER, H. M., VOLLRATH H., KRIEGER, K, F., pozn. 49, s. 229-248.

než světová vláda.⁵⁴ Mnoho Němců Hitlerově nabídce uvěřilo. Vůdci NSDAP slibovali, že pouze jejich program je schopen vyvést vlast i lid z nouze a bídy a dovést je k nové velikosti.⁵⁵ Důsledky Hitlerovy politiky jsou známy. Byly jimi i miliony mrtvých, další miliony frustrovaných a obrovské materiální škody.⁵⁶

Nechci tím tvrdit, že frustrace byla jedinou a původní hnací silou, která přivedla NSDAP a jejího vůdce k moci, ani že všichni, kteří ideologii nacismu uvěřili, nebo nacismus podpořili, k tomu měli stejné důvody. Významným prvkem mohl být i pocit národní výlučnosti podpořený například i oživením německé ekonomiky mezi lety 1923-1929 navzdory veškerému poválečnému znevýhodnění. Působení Stressmanovy vlády a německé hospodářské a vědecké úspěchy budily obdiv i v zahraničí.⁵⁷ Dalším významným činitelem přijetí nacistické ideologie může být fakt, že kořeny německého nacionalismu sahají hlouběji do minulosti.⁵⁸ Na příkladu historického úspěchu NSDAP ale vidíme, že frustrace zde byla katalyzátorem něčeho, co bylo v části společnosti už v nějaké formě přítomno.⁵⁹ Výsledkem tohoto procesu je množství bolesti a frustrace neúměrně vyšší, než stálo na jeho počátku. Dalším znakem tohoto procesu od frustrace k frustraci je fakt, že výsledná frustrace, či deficit byl způsoben těm, kteří původní frustraci nijak nezpůsobili a že to vše se stalo v pozměněné optice vidění světa, v přijaté ideologii.⁶⁰

Nacismus, ale nebyl jedinou ideologií, jejíž aplikace v praxi způsobila mnoho deficitu v podobě bolesti a nespravedlností a tedy frustrace. Následky nacismu a následné válečné běsnění ulehčily nástup další významné totalitní ideologie k moci.⁶¹ Komunistická ideologie se opírá o marxismus. Marxismus je myšlenkový proud spojený s politickou praxí. Původně se jednalo o filozofii, která postupně přerostla v celkovou interpretaci dějin, tedy ve světový názor. Při vypracování své filozofické koncepce postupoval Marx tak, že dosavadní literaturu bral jako stavební kameny své vlastní

⁵⁴ BAUER, F. *Hitlerův Můj boj očima historiků*. 1994, s. 109-127.

⁵⁵ MÜLLER, H. M., VOLLRATH H., KRIEGER, K, F. *Dějiny Německa*. 2004, s. 259.

⁵⁶ NÁLEVKA, V. *Druhá světová válka*. 2003, s. 221.

⁵⁷ MANN, G. *Dějiny Německa 1919-1945*. 1993, s. 40-42.

⁵⁸ ŠEDIVÝ, M., *Zrod Německého nacionalismu* [online]. 2015, s. 94-108.

⁵⁹ MÜLLER, H. M., VOLLRATH, H., KRIEGER, K. F., pozn. 55, s. 238-240.

⁶⁰ NÁLEVKA, V. *Druhá světová válka*. 2014, s. 221.

⁶¹ Tamtéž, s. 221.

koncepce, aniž přihlížel k původnímu smyslu. Pod vlivem dalších autorů byl tento myšlenkový tok dále rozvíjen a větven do dalších příbuzných myšlenkových proudů.⁶²

Linie vývoje, která je pro tuto práci důležitá je marxismus-leninismus. Byl to vlastně osobitý výklad marxismu vypracovaný V. I. Leninem a interpretován a dále ovlivňován a aplikován dalšími výraznými postavami této ideologie, jako byl např. Trocký či Stalin. Šlo o způsob realizace ruské revoluce formou diktatury proletariátu. Jedním z principů bylo odmítnutí objektivitu. Měřítkem pravdivosti poznání tak nebyla objektivita, ale zájem dělnické třídy. Leninismus je typický ideovou nesnášenlivostí ve vztahu k oponentům a redukcí každého teoretického sporu na spor ideologický. Jedná se tak o ideologii, která vyzývá k nepřátelství vůči každému, jehož názor je v rozporu s učením marxismu-leninismu, a to pro dobro dělnické třídy.⁶³

Uplatňování leninského učení v Rusku, tedy marxismus chápaný a aplikovaný bolševickým způsobem, se hned od úspěšné revoluce v roce 1917 projevuje terorem. Lenin se totiž domníval, že pro odstranění starých vládnoucích tříd je teror nezbytný. Následovaly nevydařené revoluční pokusy v Maďarsku a Německu, které se také vyznačovaly násilím. Ideou komunismu je dosažení sociálně spravedlivé společnosti pomocí násilné formy třídního boje. Jde o přechod k beztřídní společnosti likvidací soukromého vlastnictví výrobních prostředků. Marxismus v pojetí Lenina a později Stalina zaznamenal řadu výrazných změn a odklonů od původních Marxových myšlenek, a to nejen vzhledem k zdůrazňovanému násilí. Tato výrazně násilná forma marxismu se stala oficiální ideologií komunistických stran ve světě.⁶⁴

Z manifestu komunistické strany není zcela jasné, zda a jakou míru násilí Marx k nastolení panství dělnické třídy předpokládá.⁶⁵ Cesta od Marxových myšlenek ke komunistickému teroru je však cestou od skutečné, větší či menší míry nespravedlnosti vůči dělnické třídě, přes přijetí deficitního (frustrovaného) vidění světa pomocí totalitní ideologie k neadekvátnímu a často brutálnímu působení deficitů (frustrací) jiným lidem. Jedná se opět o cestu od frustrace k frustraci skrze pozměněné vidění světa: ideologii.⁶⁶

Proč je totalitní ideologie pozměněným viděním světa? Velký sociologický slovník k výrazu ideologie říká, že Marx a Engels byli přesvědčeni o určující pozici

⁶² PETRUSEK, M., MAŘÍKOVÁ, H., VODÁKOVÁ, A. *Velký sociologický slovník I.* 1996, s. 592-593.

⁶³ Tamtéž, s. 593-594.

⁶⁴ CHARVÁT, J. *Současný politický extremismus a radikalismus.* 2007, s. 94-96.

⁶⁵ MARX, K., a ENGELS B. *Komunistický manifest.* [online].

⁶⁶ CHARVÁT, J., pozn. 64, s. 90-96.

třídniho myšlení vůči dalším formám myšlení. Mannheim rozlišuje partikulární a totální ideologii. Partikulární ideologie je zakrývání skutečného stavu věci dílčími nepravdivými tvrzeními. Totální ideologie zahrnuje celý myšlenkový svět určité epochy, kultury, nebo skupiny lidí. Podle Mannheimu se jedná o myšlenkovou koncepci, pro kterou není hlavním úkolem poznat skutečnost, ale ovládnout ji. Nejde tedy o shodu poznání se skutečností, ale o získání moci. Podle E. Topitsche je hlavní funkcí ideologie emocionálně motivovat lidské chování.⁶⁷

Vznik obou totalitních ideologií ovlivnily frustrace vzešlé z určitých situací. U nacismu je to především pocit nespravedlnosti vůči národu, neutěšená sociální situace a domnělý, dosud neuplatněný nárok na světovládu.⁶⁸ U komunistické ideologie je to sociální situace dělnické třídy a nižších vrstev vůbec.⁶⁹ V obou případech se nenahlíží skutečný stav věcí, ale věci jsou nahlíženy tak, aby bylo vyhověno ideologii. Ta ospravedlňuje to, co by jinak stěží mohlo být ospravedlnitelné: násilí.⁷⁰

V této kapitole srovnávám motivy školní šikany s motivy šikany vycházející z totalitní ideologie. Z toho, co bylo až dosud řečeno vyplývá, že přijetí ideologií, na jejichž základě je totalitní násilí páčáno, může mít původ ve frustraci a v deficitním vidění světa. Násilí je nástrojem a v očích stoupenců je ideologií legitimizováno. Příkladem je Marxovo chápání lidských dějin jako boj ovládaných s ovládajícími a jako hromadění rozdílů a sporů, které nutně vyústí v revoluci. Takové pojetí světa však přihlíží jen k určité části reality a od jiných odhlíží.⁷¹ V tom je velmi podobné frustrovanému vidění světa, které umožňuje školním agresorům přistupovat k agresivnímu jednání a přihlížet k určité části reality a od jiných částí skutečnosti odhlížet. Kolář zde hovoří o mravní vyvázanosti.⁷² Toto jednání je zaměřené na vyrovnání vlastního deficitu.⁷³ Násilí může u jedince přispívat k obnovení vlastní deficitní identity, poškozené např. pochybeními ve výchově.⁷⁴ Při srovnání motivů školní šikany a motivů šikany totalitní mohou říct, že jednotlivé motivy školní šikany a šikany či násilí totalitních mocí se mohou lišit, ale podobnost celkové motivace v deficitním vidění světa je zřejmá. Další podobnost

⁶⁷ PETRUSEK, M., MAŘÍKOVÁ, H., VODÁKOVÁ, A. *Velký sociologický slovník I*. 1996, s. 415.

⁶⁸ BAUER, F. *Hitlerův Můj boj očima historiků*. 1994, s. 109-114.

⁶⁹ CHARVÁT, J. *Současný politický extremismus a radikalismus*. 2007, s. 90-96.

⁷⁰ PETRUSEK, M., MAŘÍKOVÁ, H., VODÁKOVÁ, A., pozn. 67, s. 415.

⁷¹ CHARVÁT, J., pozn. 69, s. 90-96.

⁷² KOLÁŘ, M. *Nová cesta k léčbě šikany*. 2011, s. 125-129.

⁷³ Tamtéž, s. 139-141.

⁷⁴ PONĚŠICKÝ, J. *Agrese, násilí a psychologie moci*. 2005, s. 70.

v projevu školního a totalitního násilí vidím v dynamice frustrace, která se, jak už jsem řekl, projevuje jako cesta od frustrace k frustraci.

2 Srovnání vybraných projevů šikany s vybranými projevy totalitních mocí pomocí kategorií

Při úvahách nad touto prací a při studiu relevantní literatury jsem se setkal s mnoha podobnostmi mezi fenoménem šikany a projevů totalitních společností. Rozhodl jsem se s nimi blíže seznámit a postupně jsem z nich vytvořil několik kategorií, pomocí kterých budu oba fenomény blíže srovnávat.

2.1 Kategorie stádií vzniku a rozvoje ve skupině

Asi nelze rozporovat rozdíl mezi osobním přijetím totalitní ideologie a přijetím totalitní ideologie ve skupině, či společnosti. Toto odlišení se dá jistě uplatnit jak pro školní šikanu, tak pro pozměněné vidění světa v ideologii. Na počátku šikany je jedinec. Nositel a původce agrese. Na počátku totalitní ideologie je ten, kdo ji vytvořil. Pak se jed začíná šířit. Možnou osobní cestu k přijetí pozměněného vidění světa skrze frustraci jsem popisoval v předchozích kapitolách. Individuální formy však budou zcela jedinečné, a to jak pro šikanu, tak pro přijetí totalitní ideologie jedincem. Zde se budu věnovat srovnání skupinových dynamik jak přijetí a šíření totalitní ideologie, tak přijetí a rozvoje šikany.

Jestliže je pozměněné vidění světa na základě frustrace jedním z důvodů přijetí totalitní ideologie, mohli bychom říci, že jedním z důvodů jejího přijetí jednotlivcem či skupinou může být snaha zmírnit dopady frustrace. Čím ale přijetí totalitní ideologie působí úlevu? V čem spočívá její atraktivita pro přijetí? Dává odpovědi a řešení. Ukazuje viníka i to, jak celou věc řešit.⁷⁵ Ona sama je pozměněným viděním světa: Falešným lékem, který neléčí, opiátem, který přenáší bolest na jiné.^{76, 77}

Ideologie má ve zdravém organismu méně šancí. Stejně jako se nemoc šíří snáze tam, kde je tělo slabé nebo zraněné, šíří se totalitní ideologie úspěšněji tam, kde je dost frustrace, deprivace, obav o budoucnost a strachu. Ze strany ideologů se jedná o zneužití situace.⁷⁸ Aby totalitní ideologie zvítězila, musí se šířit. Tento falešný lék musí přijmout dostatek jedinců. Ti jsou buď frustrovaní, zmanipulovaní, nebo jinak motivovaní. Musí uvěřit, že přijetí nabízené ideologie je účinným řešením jejich situace, nebo je pro ně

⁷⁵ BAUER, F. *Hitlerův Můj boj očima historiků*. 1994, s. 42.

⁷⁶ COURTOIS, S., aj. *Černá kniha komunismu: zločiny, teror, represe*. 1999, s. 15.

⁷⁷ MARX, K., a ENGELS B. *Komunistický manifest*. [online].

⁷⁸ BROSZAT, M. *Uchopení moci: vzestup NSDAP a zničení výmarské republiky*. 2002, s. 100-101.

výhodné.⁷⁹ V rámci snahy totalitních sil o získání a udržení moci je propagace ideologie zásadní. Leninovo uvažování je patrné z jeho díla *Stát a revoluce*. Očerňuje zde skrze překrucování skutečnosti a za pomoci výňatků z děl různých myslitelů nejen protivníky, ale i konkurenční síly umírněných proudů, které hledají skutečné a nenásilné řešení. Násilí naopak obhajuje.⁸⁰

Důležitou součástí šíření totalitní ideologie je i legendizace skutečnosti.⁸¹ František Koukolík a Jana Drtilová v knize *Vzpouza deprivantů* hovoří o čtyřech pilířích propagandy. Propaganda musí být jednoduchá, aby se šířila rychle mezi co možná nejširší vrstvy populace. Musí obsahovat jednoduché informace a vzbuzovat silné emoce, aby nedávala prostor k hlubšímu zamyšlení. Musí vzbuzovat představivost a být stále opakována, aby se vyvinulo něco jako Pavlovův reflex.⁸² Nacistická i komunistická ideologie věnovaly propagandě značnou část úsilí. Hitler se podle Bauera považuje za vůdce proto, že dokáže ovládat masy skrze propagandu.⁸³

Po získání dostatku stoupců a dehonestace odpůrců a konkurence nastává fáze uchopení moci, která má často charakter pečlivě připravovaného spiknutí, které dosáhlo vrcholu ve chvíli příznivé konstelace okolností.⁸⁴ Další fází je upevňování moci, eliminace odpůrců a agrese proti které už neexistuje žádný účinný odpor.⁸⁵ Je zde patrná a nutná snaha o legalizaci zla.⁸⁶ Přizpůsobují se staré, nebo vznikají nové zákony. Teror získává nálepku legality.⁸⁷

V prvním stadiu šikany jde o zrod a výskyt ostrakismu. Agresor hledá oběť a pokud ji už našel, testuje ji. Jde o fázi vzniku obětního beránka.⁸⁸ Agresoři neublíží oběti fyzickým napadáním, jen se ji snaží vyčlenit z kolektivu. Posmívají se, zesměšňují ji a šíří o ní pomluvy. Kolektiv se rozděluje na tři části. První část jsou agresoři a jejich sympatizanti, další část tvoří oběti a pak jsou tu ti, kteří se dosud nezúčastnili.⁸⁹ Zde vidím velkou podobnost s ostrakizací židů, či politických konkurentů nacistickou propagandou.

⁷⁹ MANN, G. *Dějiny Německa 1919-1945*. 1993, s. 88-91.

⁸⁰ LENIN, V., I. *Stát a revoluce: marxistické učení o státu a úkoly proletariátu v revoluci*. 2000, s. 47-56.

⁸¹ SHIRER, W. L. *Vznik a pád Třetí říše: historie hitlerovského Německa*. 2006, s. 21.

⁸² KOUKOLÍK, F., DRTILOVÁ, J. *Vzpouza deprivantů: nestvůry, nástroje, obrana*. 2006, s. 109-111.

⁸³ BAUER, F. *Hitlerův Můj boj očima historiků*. 1994, s. 154.

⁸⁴ COURTOIS, S., aj. *Černá kniha komunismu: zločiny, teror, represe*. 1999, s. 44-55.

⁸⁵ BLÁHOVÁ, I., BLÁŽEK, L., BOŠTÍK, M., STARÁ, T. *Jménem republiky! osm případů zvláště komunistické justice*. 2015, s. 15-24.

⁸⁶ MANN, G., pozn. 79, s. 121-139.

⁸⁷ BLÁHOVÁ, I., BLÁŽEK, L., BOŠTÍK, M., STARÁ, T., pozn. 85, s. 25-33.

⁸⁸ KOLÁŘ, M. *Nová cesta k léčbě šikany*. 2011, s. 46.

⁸⁹ MARTÍNEK, Z. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. 2009, s. 117-119.

Ve druhém stádiu dochází k zesilování manipulace a k prvním projevům fyzické agrese. Dochází k ochutnání moci agresory a opakování agrese ve snaze dosažení dalšího slastného zážitku z vlastní moci. Následné prohlubování nemoci šikany ve skupině závisí na mnoha faktorech. Hlavně na zdraví a kondici skupiny a vztahů v ní.⁹⁰ Neutrální jádro skupiny řídne ve prospěch skupiny kolem agresorů. Může se objevit i část třídního kolektivu, která sympatizuje s oběťmi. Pokud by byla tato podskupina dostatečně silná a veřejně by se postavila na obranu obětí, může se rozvoj šikany ve třídě zastavit.⁹¹ Zde opět vidím paralelu: k činnosti úderných oddílů SA, nebo radikálních nacistů a jejich akcím v Německu 20. a 30. let. Příkladem může být tzv. Altonská krvavá neděle,⁹² nebo tzv. Křišťálová noc.⁹³ Jde o násilné projevy šíření nacistického vlivu a moci. Demokratické jádro zde bylo buď nejednotné, nebo ne dostatečně akční. Ve svém úkolu každopádně z mnoha důvodů selhalo.⁹⁴ Podobnou úlohu jako ve školní šikaně zde sehrály okolnosti. Nacismus se šířil v Německu v atmosféře poválečného rozčarování mnohých Němců a později v době velké hospodářské krize. V Československu získali komunisté moc po válce. I třída z nějakých vnitřních či vnějších příčin oslabená a nezdravá, odolává šíření šikany mnohem méně.⁹⁵

Původci školní šikany sahají od třetího stupně šikany k psychické manipulaci. Ta je velmi podobná ideologické indoktrinaci. Tyto metody manipulace mohou působit zjevně i skrytě, nebo zjevně i skrytě zároveň. V této fázi jde o překonávání či obcházení obranných mechanismů.⁹⁶ Vytváří se jádro agresorů i struktura jejich skupiny. To by mohlo připomínat paralelu buď ke vzniku NSDAP či bolševizaci komunistického hnutí, růstu jejich organizací a jejich pronikání do různých struktur společnosti skrze osobní i veřejnou propagandu. Školní agresor či agresoři se také snaží manipulovat skupinu k přijetí souboru zjevných či skrytých manipulativních pravidel a důvodů jednání. Dochází k nátlaku fyzickým týráním nebo vyhrožováním. Větší část skupiny přijímá doktrínu.⁹⁷

⁹⁰ KOLÁŘ, M. *Nová cesta k léčbě šikany*. 2011, s. 47-50.

⁹¹ MARTÍNEK, Z. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. 2009, s. 119-121.

⁹² BROSZAT, M. *Uchopení moci: vzestup NSDAP a zničení výmarské republiky*. 2002, s. 220.

⁹³ FULBROOK, M. *Dějiny moderního Německa: od roku 1918 po současnost*. 2010, s. 73-75.

⁹⁴ MANN, G. *Dějiny Německa 1919-1945*. 1993, s. 76-104.

⁹⁵ KOLÁŘ, M., pozn. 90, s. 47-48.

⁹⁶ Tamtéž, s. 132.

⁹⁷ Tamtéž, s. 132.

Ve čtvrtém stádiu už začíná přijímat normy agresorů velká většina třídy. Konformita je zajištěna a odpor je zlomen.⁹⁸ Ve skupině dochází k zásadní proměně. Tam mi připomíná vítězství totalitních sil ať už v Německu 30. let, po roce 1917 v Rusku, nebo v roce 1948 v Československu. Nastupuje páté a poslední stádium. Podle Koláře se jedná o přijetí norem všemi členy třídy, nebo alespoň drtivou většinou. Moc agresorů je upevněna. Třída má svého nezpochybnitelného „Führera“ a je připravena k expanzi za hranice třídy. Což se podle Koláře někdy stává. Dochází také k hrubému vykořisťování zotročených.⁹⁹ Zvláště tato fáze mi připomíná legalizování šikany a teroru v Německu od zmocňovacího zákona 1933 přes Norimberské a četné další zákony, nebo legalizaci pronásledování a šikanu odpůrců či nepohodlných režimu v Československu po roce 1948.¹⁰⁰

Kdybychom srovnání struktury šíření šikany a úspěchu totalitní ideologie, kterým sebeprosazení a vítězství totalitní moci bezesporu je, provedli krok za krokem, možná bychom zjistili více odlišností než podobností. Vždyť i sebeprosazení komunismu, fašismu a nacismu se liší, a to jak vzájemně, tak v různých zemích. To je dáno souborem historických, sociálních, ekonomických, či politických okolností. Přece jen si však troufám tvrdit, že z výše uvedeného i z toho dále doloženého vyplývá i mnoho podobností. Šikana i totalitní síly spějí k dokonalému sebeprosazení, pokud: 1. Je k dispozici vůdčí osobnost ochotná jít, ať už vědomě či nevědomě, cestou šíření zla. Příklady jsou všeobecně známé: Adolf Hitler, Benito Mussolini, V. I. Lenin, J. V. Stalin, školní agresor. 2. Vnitřní stav společnosti, nebo vnější okolnosti výrazně napomáhají zmatku, strachu a nejistotě.¹⁰¹ Vnitřní stav třídy nebo vnější okolnosti výrazně napomáhají zmatku, strachu, a nejistotě.¹⁰² 3. Společnost nemá dost sil, nebo obranných či ozdravných mechanismů.¹⁰³ Třída nemá dost sil, nebo obranných či ozdravných mechanismů.¹⁰⁴ 4. Společnost nemá dost silných osobností, hrdinů, zastánců, kteří by výrazně přispěli k zastavení zhoubného procesu.¹⁰⁵ Třída nemá dost silných osobností, hrdinů, zastánců, kteří by výrazně přispěli k zastavení zhoubného procesu.¹⁰⁶ 5.

⁹⁸ KOLÁŘ, M. *Nová cesta k léčbě šikany*. 2011, s. 51.

⁹⁹ Tamtéž, s. 52.

¹⁰⁰ BLÁHOVÁ, I., BLÁŽEK, L., BOŠTÍK, M., STARÁ, T. *Jménem republiky!: osm případů zvléle komunistické justice*. 2015, s. 25-33.

¹⁰¹ MANN, G. *Dějiny Německa 1919-1945*. 1993, s. 40-41, s. 76-78.

¹⁰² KOLÁŘ, M., pozn. 98, s. 48.

¹⁰³ MANN, G., pozn. 101, s. 104-116.

¹⁰⁴ KOLÁŘ, M., pozn. 98, s. 51.

¹⁰⁵ BUDINSKÝ, Libor. *Deset prezidentů*. 2003, s. 60.

¹⁰⁶ KRESSA, J. *Zastánce jako klíčový hráč v eliminaci šikany* [online]. 2019, s. 29-148

Nebezpečnost situace není včas a většině společnosti či třídy zřejmá. 6. Nedostaví se účinná intervence.

Účinnou pomocí zvenčí zde myslím především zásah pedagogů v případě třídního kolektivu. Ekonomickou, politickou, nebo vojenskou pomoc v případě nástupu totalitní moci už není tak jednoduché uplatnit. Její použití by nejspíš vycházelo z mezinárodních smluv, mnohých okolností a nakonec i výkladu konkrétní situace.

Výše zmíněné podobnosti nyní znovu definuji pro lepší orientaci v kratším znění:

1. Existence původce agrese či tvůrce ideologie.
2. Vnitřní stav společnosti či třídy nebo vnější okolnosti napomáhají zmatku, strachu a nejistotě.
3. Společnost nebo třída nemá dost sil nebo obranných či ozdravných mechanismů.
4. Společnost nebo třída nemá dost silných osobností, hrdinů, zastánců, kteří by výrazně přispěli k zastavení zločinného procesu.
5. Nebezpečnost situace není včas a většině společnosti či třídy zřejmá.
6. Nedostaví se účinná intervence.

Tyto podobnosti v podmínkách šíření školní šikany a totalitní ideologie, jejímž produktem je totalitní agrese, považuji za první společný znak školní šikany a totalitní (úplné) moci.¹⁰⁷

2.2 Kategorie struktury skupiny z hlediska agrese

Struktura totalitních společností je utvářena podle modelu sekularizovaných náboženství. I náboženství bez Boha mají své rituály, svá dogmata a své svaté – vzory pro následování. Totalitní společnost je vedena pseudomesiášem, tj. vůdcem, který neomylně hlásá globální vizi dějin a interpretuje svět. Kolem něj je pravověrné jádro. Je určen nepřítel a vzniká kacířský disent.¹⁰⁸ Právě v této struktuře od vůdce, přes stoupence (tvrdé jádro) a více či méně participující diváky až k pronásledovaným, spatřuji vekou podobnost se strukturou třídy z hlediska šikany. Kolář v popisu stádií šikany také rozlišuje agresora (vůdce), stoupence (tvrdé jádro), více či méně zúčastněné diváky (jejichž účast do značné míry závisí na stádiu šikany) a pronásledovanou oběť.¹⁰⁹ I když je tu mnoho podobností, jsou tu i rozdíly: Odpůrci šikany mohou mít, na rozdíl od obětí totality, zastání u rodičů či pedagogů. Naopak dětská psychika je mnohem zranitelnější. Následky šikanování dětí jsou velmi vážné, jak v oblasti psychické, či fyzické, tak v oblasti sociální.¹¹⁰ V této

¹⁰⁷ Již z názvu této moci vyplývá agrese, či omezení jiného.

¹⁰⁸ PETRUSEK, M., MAŘÍKOVÁ, H., VODÁKOVÁ, A. *Velký sociologický slovník I*. 1996. s. 663.

¹⁰⁹ KOLÁŘ, M. *Nová cesta k léčbě šikany*. 2011, s. 45–56.

¹¹⁰ LOVASOVÁ, L. *Šikana*. 2006, s. 15.

podkapitole jsem srovnával poznatky odborníků o struktuře skupiny, v níž se odehrává školní šikana a poznatky odborníků o struktuře společnosti, která se proměnila na totalitní. Z tohoto srovnání plyne, že obě skupiny mají výrazně podobnou strukturu. Tato struktura je tedy jejich společným znakem.

2.3 Kategorie morální vyvážanosti

Fenoménem morální vyvážanosti se zabývá, nebo ji zmiňuje ve svých dílech například Averill, Bandur, Čermák, Kollerová (rozená Fráňová), Kolář a mnoho dalších teoretiků. Morální vyvážanost je běžným pojmem tam, kde se hovoří o agresi.

2.3.1 Morální vyvážanost z hlediska totalitních ideologií

Morální vyvážanost je součástí Bandurovy koncepce sociálně kognitivní teorie morálky. Lenka Fráňová (později Kollerová) nám předkládá Bandurův koncept morální vyvážanosti takto: „Morální vyvážanost popisuje deaktivaci seberegulačních a sebesankčních mechanismů, která chrání nemorálně se chovajícího jedince před negativními pocity, zejména před vinou a studem. Umožňuje tak poškozovat druhé lidi, a přitom pojmát a vykreslovat vlastní chování jako sociálně a morálně akceptovatelné.“¹¹¹

Původ stavu morální vyvážanosti, určují různí autoři odlišně. Podle některých myslitelů, jak nám to předkládá Till Bastian, může důvod morální vyvážanosti pocházet z více zdrojů. Till Bastian přijímá Poněšického kritiku a koriguje své původní závěry. Uznává, že k vykonání skutečně hrůzných činů může přispívat především zdroj morální vyvážanosti, který má důvod v nesnesitelném deficitu společenského nebo osobního rozměru.¹¹² V některých případech agresivních činů se tedy může vyskytovat spojení více zdrojů morální vyvážanosti. Domnívám se, že některé činy a události v nacistickém Německu by se daly označit za dokonalý příklad vícezdrojové morální vyvážanosti. Na základě výše zmíněných úvah Bastiana Tilla a z přečtené literatury uvedené ve zdrojích jsem sestavil krátký přehled možných zdrojů morální vyvážanosti: Domnívám se, že základem morální vyvážanosti ospravedlňující činy přípravy a organizování opravdu velkých společenských zločinů jako bylo „konečného řešení židovské otázky“ může být

¹¹¹ Fráňová, L. *Školní šikana z pohledu morální kognice: Přehled vybraných poznatků* [online].

¹¹² TILL, B. *Agrese, násilí a německá minulost*. In: PONĚŠICKÝ, J. *Agrese, násilí a psychologie moci*. 2005, s. 163-170.

vnitřní osobní deficitní zdroj z období dětství či dospívání, k němuž buď přistupuje či nepřistupuje, nebo je či není jeho důvodem nebo součástí ono „nad já,“ které zmiňuje Bastian Till v odkazu na Freuda.¹¹³ Druhým pramenem morální vyvázanosti je vnější deficitní zdroj osobní. To by v případě německého občana 20.-30. let mohla být například poválečná nouze nebo nouze způsobená Velkou hospodářskou krizí. Třetím pramenem morální vyvázanosti by mohl být vnější deficitní zdroj společenský, kterým je ponížení vlastního společenského okruhu, národa, či vlasti. Tak tomu bylo v poválečném Německu 20.-30. let. Čtvrtým pramenem morální vyvázanosti by pak mohlo být ideologické ukotvení.¹¹⁴ Pátým pramenem morální vyvázanosti by mohla být opora v zákoně, nebo služba státu, který takové zákony tvoří či zadává amorální úkoly.¹¹⁵

Hitlerův antisemitismus vycházel z nejhlubšího přesvědčení, že židé jsou v Německu nejen cizím a podřadným elementem, ale přímo elementem škodlivým. Není jasné, zda je u Hitlera primární nenávist a sekundárně k ní hledá teoretickou oporu, či naopak.¹¹⁶ Jednou z možností je, že jsou to jeho politické úspěchy, které mu dovolují ve věci židovské otázky stále otevřeněji odhalovat vlastní plány s židovským obyvatelstvem. Jeho antisemitská vyjádření se různí v čase. Od obvinění z ředění čisté árijské rasy či parazitizmu na německé společnosti dospěl až k světovému spiknutí, které se mělo projevit v marxismu, v ovládnutí zednářských lóží, v bolševické revoluci v Rusku, nebo v zákulisních politických a ekonomických intrikách. Různost Hitlerových posunů v proklamacích k *židovské otázce* se pohybuje směrem od údajné nezbytnosti zbavit židy občanských práv až k výzvám na samotné odstranění židů.¹¹⁷ Z uvedeného je zjevné, že soubor Hitlerem předkládaných tzv. židovských zločinů může navodit dojem morální oprávněnosti protižidovských opatření. Neboli může vyvazovat z mravní odpovědnosti za represe vůči židům.

S komunistickou propagandou je to podobné. Jediným, kdo brání proletariátu ve štěstí je buržoazie.¹¹⁸ Co s tím dělat? V. I. Lenin požaduje násilné odstranění buržoazie a tříd vůbec. K tomu je třeba také potlačovací aparát. Podle Lenina je použití násilí pro

¹¹³ TILL, B. *Agrese, násilí a německá minulost*. In: PONĚŠICKÝ, J. *Agrese, násilí a psychologie moci*. 2005, s. 164-168.

¹¹⁴ Tamtéž, s. 168.

¹¹⁵ BLÁHOVÁ, I., BLAŽEK, L., BOŠTÍK, M., STARÁ, T. *Jménem republiky!: osm případů zvůle komunistické justice*. 2015, s. 24-33.

¹¹⁶ BAUER, F. *Hitlerův Můj boj očima historiků*. 1994, s. 90-98.

¹¹⁷ JÄCKEL, E. *Hitlerův světový názor: (projekt jedné vlády)*. 1999, s. 48-66.

¹¹⁸ MARX, K., a ENGELS B. *Komunistický manifest*. [online].

prosazení a udržení diktatury proletariátu nezbytné a tudíž ospravedlnitelné.¹¹⁹ Z předchozího vyplývá, že jak Lenin, tak Hitler zastávají oprávněnost násilného prosazování své totalitní ideologie. Volí cestu radikální. Násilí už tedy není zločinem, ale oprávněným prostředkem. Vítězný totalitní režim následně upravuje legislativu tak, aby odpovídala jeho ideologickému pohledu na to, co je dobré a co zlé.¹²⁰ Tím se totalitní režim vyvazuje z morální odpovědnosti za své vlastní zločiny. Vzpomeňme již výše zmíněný postoj leninismu, který se opírá o princip odmítnutí objektivitu. Měřítkem pravdivosti je pouze zájem dělnické třídy.¹²¹

Snaha o morální vyvázanost se projevuje především v jednotlivých soudních případech. V nacistickém Německu se protižidovské zákony uplatňují kolektivně a jednotlivé případy vůbec nejdou před soud. V komunistickém Československu po únoru 1948 je snaha zachovat zdání řádného soudního procesu. Přesto má proces parametry zinscenovaného představení¹²² Trest je pak naprosto neúměrný činu.¹²³ Obžalovaní jsou brutálním násilím nuceni přiznat se k tomu co neudělali a někdy se ani procesu, či rozsudku nedožijí.¹²⁴ Z předchozího vidíme, že totalitně-ideologický pohled na konání má tendenci k morálnímu vyvázání. Jednotlivci přece pracují pro státní aparát. Jde jim o spravedlivější svět. Dostávají úkoly, které plní. To je důvod, proč mohou mít při nemorálním a mnohdy i surovém jednání pocit, že dělají pouze svou práci, nebo dokonce správnou věc. Ivo Čermák tento jev nazývá přenesením zodpovědnosti.¹²⁵

V souvislosti s morální vyvázaností nelze opomenout emoce. Ty mohou být průvodním jevem konkrétní agrese, mohou být dokonce jejím spouštěčem a katalyzátorem.¹²⁶ Pod vlivem totalitní ideologie, která určuje nepřítel se mohou projevit negativní emoce jako nenávisť, či hněv. Lze asi jen těžko předpokládat, že se Křišťálová noc obešla ze strany nacistů bez emocí. Nenávisť je emoce dlouhodobá a hněv je prudkým emocionálním vzplanutím. Výše jsem zmínil pět pramenů morální vyvázanosti. Domnívám se, že pátý pramen může mít blíže k instrumentální agresi, kdežto předchozí

¹¹⁹ LENIN, V., I. *Stát a revoluce: marxistické učení o státu a úkoly proletariátu v revoluci*. 2000, s. 103-107.

¹²⁰ BLÁHOVÁ, I., BLAŽEK, L., BOŠTÍK, M., STARÁ, T. *Jménem republiky!: osm případů zvlé komunistické justice*. 2015, s. 24-33.

¹²¹ PETRUSEK, M., MAŘÍKOVÁ, H., VODÁKOVÁ, A. *Velký sociologický slovník I*. 1996, s. 593-594.

¹²² BLÁHOVÁ, I., BLAŽEK, L., BOŠTÍK, M., STARÁ, T., pozn. 120, s. 119-142.

¹²³ RŮŽIČKA, M. *Osudy politických vězňů Havlíčkovobrodská 1948-1989*. Havlíčkův Brod: Konfederace politických vězňů. 1999 S. 91-93.

¹²⁴ Tamtéž, s. 57-58.

¹²⁵ ČERMÁK, I. *Lidská agrese a její souvislosti*. 1998, s. 65.

¹²⁶ Tamtéž, s. 29-36.

čtyři prameny k agresi emocionální. Hněv je dalším silným morálně vyvazujícím prvkem agrese, protože je silnou emocií. To potvrzují i Averillovy názory, jak nám je předkládá Ivo Čermák.¹²⁷

Ivo Čermák prezentuje také Bandurovy názory na podstatu morální vyvázanosti. Tou je vypnutí seberegulačních a sebesankčních mechanismů. Jedinec dopouštějící se agrese se snaží eliminovat všechny morální imperativy, aby zabránil vlastnímu sebezneuctění. To se může projevat jak v osobním, tak politickém, nebo dokonce vojenském násilí. Lidé páchající zlo se často považují za bojovníky spravedlnosti, bojovníky bojující ve jménu vyššího cíle. Násilím se takový jedinec vnitřně mění. Je to psychopatologický proces. Takoví lidé se odkazují na všelidské hodnoty, nebo vytrhávají z kontextu části posvátných knih, či překrucují jejich smysl.¹²⁸

Z toho, co bylo v této kapitole dosud řečeno vidíme, že mechanismy morální vyvázanosti se projevují jak na úrovni osobní, tak na úrovni kolektivní, či politické, nebo státní. Totalitní ideologie je promyšlenou konstrukcí, která, jak bylo výše řečeno, odhlíží od objektivitu a v případě leninismu či nacismu poskytuje odůvodnění agrese.

2.3.2 Morální vyvázanost z hlediska školních agresorů

Michal Kolář vyjadřuje zarážející skutečnost, že agresori školního věku se nijak netrápili tím, že někomu ublížili a následný trest pociťovali jako křivdu. Morální vyvázanost školních agresorů se podle Koláře projevuje na dvou úrovních. První úroveň morální vyvázanosti je úroveň psychologická a má defenzivní funkci vzhledem k zachování sebeúcty. Druhá úroveň je hlubší a podle Koláře je základním zdrojem morální slepoty. Má svůj původ v sobeckosti a sebestředné orientaci.¹²⁹

V rámci ochrany vlastní sebeúcty agresori svalují vinu na oběť. Snaží se projektovat motivy vlastní agrese i agresi samou na své oběti. V rámci své sebestředné a sobecké orientace mají velmi pružné pojetí mravnosti, které si přizpůsobují tak, aby vyhovovalo jejich snaze o přijatelné vysvětlení jejich nemorálního jednání.¹³⁰ U

¹²⁷ ČERMÁK, I. *Lidská agrese a její souvislosti*. 1998, s. 40-41.

¹²⁸ Tamtéž, s. 63.

¹²⁹ KOLÁŘ, M. *Nová cesta k léčbě šikany*. 2011, s. 125-126.

¹³⁰ Tamtéž, s. 127-129.

narcistické osobnosti jde o agresi, která má obranný charakter. Z pohledu agresora tak může jít o preventivní útok.¹³¹

Agresoři popírají šikanování i přesto, že jsou usvědčeni. Překrucují fakta a obracejí pravdu naruby. To se dá překonat pomocí svědků. Horší je situace, když má agresor na své straně alespoň část třídního kolektivu. Ostatní členové kolektivu přitom mohou mlčet, protože mají strach.¹³² Podobně je tomu podle Festingerovy teorie kognitivní disonance. Agresoři, svědkové i oběti se snaží překonat vzniklý rozpor mezi chováním, myšlením a emocemi. Aby zmírnili vzniklý rozpor mezi tím, co si myslí, jak jednají a co cítí, snaží se svou účast na šikaně, své mlčení, či příklon k šikaně pod vlivem skupinové dynamiky rozumově zdůvodnit.¹³³

2.3.3 Hledání podobností vyvazujících mechanismů agresorů (podle Alberta Bandury)¹³⁴ s vyvazujícími mechanismy totalitní šikany

V rámci morálního ospravedlňování poukazují agresoři na ušlechtilé, morální, či sociální cíle. I Adolf Hitler¹³⁵ a V. I. Lenin¹³⁶ obhajovali užití násilí vyššími cíli. Jinak zavrženíhodné jednání je agresory často maskováno eufemistickým jazykem. Hitlerovy výroky se směrem k židům a „konečnému řešení židovské otázky“ nejen měnily v čase, ale samotný pojem konečného řešení je v důsledku toho, co se skutečně stalo, eufemismem.¹³⁷ Pod pojmem Stalinovy nucené kolektivizace si každý nutně nevybaví převoz odpůrců do gulagů, nebo jejich skutečnou fyzickou likvidaci.¹³⁸ Agresivní jedinec připisuje odpovědnost za svůj čin vyšší autoritě či tlaku. Agresoři často rozptylují zodpovědnost nebo přehlížejí či zkreslují škody, které způsobují. Při Norimberském procesu se nacisté vymlouvali, mimo jiné, na plnění zadaných úkolů.¹³⁹ Agresoři často dehumanizují své oběti. Lidé v koncentračních táborech byli zbavováni jmen a označováni symboly nebo čísly, aby se usnadnilo jejich třídění a také dehumanizace.¹⁴⁰

¹³¹ PONĚŠICKÝ, J. *Agrese, násilí a psychologie moci*. 2005, s. 73-75.

¹³² KOLÁŘ, M. *Nová cesta k léčbě šikany*. 2011, s. 100-102.

¹³³ Tamtéž, s. 134-135.

¹³⁴ Tamtéž, s. 285.

¹³⁵ CHARVÁT, J. *Současný politický extremismus a radikalismus*. 2007, s. 69.

¹³⁶ Tamtéž, s. 94-96.

¹³⁷ JÄCKEL, E. *Hitlerův světový názor: (projekt jedné vlády)*. 1999, s. 48-66.

¹³⁸ CHARVÁT, J., pozn. 135, s. 97.

¹³⁹ LUDVÍKOVÁ, M. *Norimberský proces* [online]. 2012

¹⁴⁰ RADIOŽURNÁL. *Cesta růžového trojúhelníku vedla do koncentračního tábora* [online].

Dalším mechanismem vyvazování agresorů je přisouzení viny oběti. Hitler přisuzoval vinu židům jak za rozpoutání války, tak za jejich osud v koncentračních táborech.¹⁴¹

2.3.4 Konečné shrnutí a srovnání morální vyvázanosti z hlediska totalitních sil a školních agresorů

Jak bylo výše řečeno, podle teorií morální vyvázanosti¹⁴² a kognitivní disonance¹⁴³ se agresori, oběti i svědkové šikany snaží překonat rozpor, který vzniká mezi vnějším chováním, myšlením a emocemi, nebo se snaží z odpovědnosti za své skutky vyvázat. V tomto kontextu hovoří Kolář o školní šikaně. Platí to však i pro šikanu totalitní?

Soudní procesy v poválečném Norimberku jsou ukázkou výmluv, transmise viny a odvolávání se na plnění zadaných úkolů. Přitom souzení nacisté vystupovali sebevědomě a často si nepřipouštěli, že by mohli být odsouzeni.¹⁴⁴ Vinu v postkomunistickém Československu nepřiznal ani souzený komunistický prokurátor Karel Vaš.¹⁴⁵ Podobně tomu bylo i s funkcionáři či brutálně vyslýchajícími členy StB.¹⁴⁶

V podkapitole 2.3 jsem prokázal, že totalitní síly usilují o morální vyvázanost stejně jako školní agresori. Domnívám se, že z toho, co bylo napsáno v této podkapitole je zřejmé, že se jedná o morální vyvazování předcházející agresí i o následné omlouvání již uskutečněných činů. Jsou zde také rozdíly. U školních agresorů nejde o důkladně propracovaný systém na úrovni zákonů. Spíše se jedná o ústně či neverbálně fixovaná pravidla.¹⁴⁷

Ještě jednou se chci zamyslet nad možnou cestou k agresí: Morální vyvázanost předpokládá tendenci či snahu morálně se vyvázat. Nejprve musí být z čeho se vyvázat. Morální vyvázanosti tedy předchází skutek či záměr. Skutku či záměru musí předcházet důvod, jak už jsem výše objasnil. Důvodem je deficit v nějaké oblasti lidské existence. Ten může způsobit frustrované vidění světa. Mohlo by se jednat o jakousi osobní formu ideologie, která neumožňuje vidět svět takový, jaký skutečně je. Deficit je nasměrován

¹⁴¹ JÄCKEL, E. *Hitlerův světový názor: (projekt jedné vlády)*. 1999, s. 63-65.

¹⁴² KOLÁŘ, M. *Nová cesta k léčbě šikany*. 2011, s. 127.

¹⁴³ Tamtéž, s. 134.

¹⁴⁴ LUDVÍKOVÁ, M., pozn. 139.

¹⁴⁵ SKALICKÝ, J. Soudce kat, komunistický prokurátor Vaš, by oslavil sté narozeniny [online].

¹⁴⁶ KRUPKA, J. Trestu unikl. Sadistického vyšetřovatele Grebenička uchránila liknavá soudkyně [online].

¹⁴⁷ KOLÁŘ, M., pozn. 142, s. 135.

k vyrovnání. Frustrovaný jedinec hledá, čím by deficit vyrovnal. Hledá cíl.¹⁴⁸ Zde by do hry mohl vstoupit hněv, který je silnou emocií a může tedy přinést úlevu.¹⁴⁹ Nenávist, která může v dlouhodobém horizontu hněv vystřídat, pak může být nosnou a hybnou silou tvorby, nebo přijetí totalitní ideologie, či připravovaného nebo probíhajícího násilí, jako silný faktor osobní morální vyvázanosti. Vzhledem k jedinečnému formování a osobní historii každého člověka se dá předpokládat, že zmiňované pořadí může být u každého člověka jiné, a to jak z hlediska tvůrce ideologie či školního agresora, tak z hlediska následovníka. Domnívám se, že totalitní ideologie plní obě funkce. Funkci záminky i funkci podnětu v rámci morálně vyvazujícího procesu.

Za nejsilnější morálně vyvazující aspekt je třeba považovat kombinaci morálně vyvazujících důvodů. Ta umožnila nacistickým věznilům páchat na lidech ty nejhrůznější činy. Například Ivo Čermák hovoří o Bandurově názoru, že kombinace rozptýlené odpovědnosti a dehumanizace je v přímé opozici k individualizované odpovědnosti a pohledu na člověka jako plnohodnotnou lidskou bytost.¹⁵⁰

V této podkapitole jsem se snažil představit morálně vyvazující mechanismus jako společný znak totalitní i školní šikany. Domnívám se, že se mi tento záměr podařilo naplnit.

2.4 Kategorie ostrakizace a dehumanizace

Ostrakizace a dehumanizace může být součástí morálního vyvazování. Pro agresora není jednoduché napadnout lidskou bytost. Brání mu v tom morální sebereflexe nebo hrozící deficit úcty k sobě. Pro agresora je nezbytné oběť nejprve dehumanizovat. Jde o oklamání vlastní autocenzury. Dehumanizace člověka umožňuje páchat i ty nejhorší činy.¹⁵¹ Připomeňme si, že prvním stádiem šikany často bývá ostrakizace.¹⁵² Agresori moc dobře vědí, proč zpravidla oběť nejprve ostrakizují. I kdyby bylo první stádium šikany přeskočeno, i v dalších stádiích se ostrakizace a psychická manipulace vyskytují.¹⁵³

Dehumanizaci považuji za širší pojem. Ostrakizace může k dehumanizaci vést. Pokud agresor svou oběť ostrakizuje, ubírá tím na její důstojnosti. Tím, že je oběť

¹⁴⁸ NAKONEČNÝ, M. *Encyklopedie obecné psychologie*. 1997, s. 38-40.

¹⁴⁹ ČERMÁK, I. *Lidská agrese a její souvislosti*. 1998, s. 38-43.

¹⁵⁰ Tamtéž, s. 67.

¹⁵¹ ČERMÁK, I. *Lidská agrese a její souvislosti*. 1998, s. 67.

¹⁵² KOLÁŘ, M. *Nová cesta k léčbě šikany*. 2011, s. 67.

¹⁵³ Tamtéž, s. 45-64.

zbavena části nebo celé důstojnosti, je částečně či zcela v očích zúčastněných dehumanizována. Člověk bez důstojnosti, který je zcela nebo zčásti zbaven privilegií lidství, přestává být v očích agresorů zcela nebo zčásti člověkem a často se tak také cítí.¹⁵⁴

Významným nástrojem ostrakizace je takzvané cejchování. To se používá hlavně v propagandě. Jedná se o krátké a výstižné označení, které umožňuje jedince, rasu, nebo myšlenku vnímat stereotypně a zjednodušeně. Pokud je cejch zaměřen na člověka, zbavuje ho jeho neopakovatelné jedinečnosti. Stálým opakováním a budováním tohoto krátkého spojení je možné ve skupině lidí vybudovat něco jako Pavlovův reflex.¹⁵⁵ Pod vlivem propagandy a dlouhodobé ostrakizace se v očích nacistů a jejich sympatizantů stalo slovo žid nebo žido-zednář synonymem pro podlost a intrikánství.¹⁵⁶

Podobně jednají školní agresoři. Označují své oběti nálepkami, nebo je častují nelichotivými přezdívkami. Jako možný příklad uvádím Kolářem představený případ Chip, kdy byl chlapec pojmenován po pohádkové postavičce. Kdykoliv agresor zmínil tuto přezdívku, třída vybuchla smíchem. Onálepovaná oběť, která už není spolužákem zasluhujícím si důstojné jednání, je stále snadnějším terčem útoků. Je to prostě Chip.¹⁵⁷ Dalším podobným případem je případ ICQ, kdy agresor použil spolužákovo příjmení k jeho ostrakizaci. Spjoval je s jinými slovy a různě je komolil až se samotné příjmení Fous stalo nelichotivou nálepkou.¹⁵⁸

Komunistický režim označoval ty, které chtěl zbavit svobody a důstojnosti jako nepřátele státu, reakcionáře, nebo podvrtné živly. Komunistický režim si nálepkováním budoucích obětí v tisku připravoval podmínky pro to, co chtěl svým obětem udělat. Nálepka už byla odsouzením bez soudu, který byl jen zinscenovanou fraškou.¹⁵⁹ Po skutečném soudu takto onálepковání obdrželi další nálepku: stávali se mukly.¹⁶⁰ To umožňovalo jejich věznilům stát se trýznilí.¹⁶¹ Vše tedy probíhá v duchu totalitní

¹⁵⁴ KOLÁŘ, M. *Nová cesta k léčbě šikany*. 2011, s. 49, 59, 63.

¹⁵⁵ KOUKOLÍK, F., DRTILOVÁ, J. *Vzpouza deprivantů: nestvůry, nástroje, obrana*. 2006, s. 111.

¹⁵⁶ JÄCKEL, E. *Hitlerův světový názor: (projekt jedné vlády)*. 1999, s. 48-66.

¹⁵⁷ KOLÄŘ, M., pozn. 154, s. 49-50.

¹⁵⁸ KOLÄŘ, M., pozn. 154, s. 63.

¹⁵⁹ FORMÄNKOVÄ, P., KOURA, P. *Žádáme trest smrti!: propagandistická kampaň provázající proces s Miladou Horákovou a spol. : (historická studie a edice dokumentů)*. 2008, s. 27-32.

¹⁶⁰ ŠEDIVÝ, F., Z., *Uranový gulag: jáchymovské peklo*. 2005, s. 8.

¹⁶¹ Tamtéž, s. 15-24.

ideologie: Pravda není shoda výroku se skutečností, ale pravda je to, co slouží zájmům dělnické třídy.¹⁶²

Významnou a silně podpůrnou roli v dehumanizaci a ostrakizaci je obecná náchyllost ke kolektivní perzekuci a kolektivnímu očerňování oběti. Podle Koláře jsou tyto tendence zakrývacími obrannými mechanismy lidského archetypálního jednání. Jako příklad zde Kolář uvádí tendenci některých psychologů slovo šikana raději nepoužívat. Dále uvádí možný případ znásilněné ženy, kdy je obecná tendence podsouvat oběti vinu za to, že chodí večer sama, nebo že se nedostatečně bránila.¹⁶³ Je možné, že tato obecná tendence popírat nepříjemnou skutečnost napomáhala komunistické a nacistické diktatuře udržet původně vynucenou loajalitu většinové společnosti. Podobně působí tendence k zachování skupinových norem. Je to stav autority a podřízenosti. Pokud již skupina podléhá patologickému procesu, pracuje tato tendence ve prospěch školní šikany.¹⁶⁴

V této podkapitole jsem se snažil poukázat na přítomnost dehumanizace a ostrakizace jak u školních agresorů, tak u agrese ze strany totalitních systémů a představit tuto okolnost jako další shodný znak totalitní a školní šikany. Domnívám se, že jsem v tomto záměru úspěš.

2.5 Kategorie násilí

Poněšický hovoří o tom, že násilí je z hlediska agresora nejjednodušší cestou k cíli. Tato tendence je kontrolována vnitřními silami, které dbají na společenské normy a pravidla a zohledňují jedince. Poněšický hovoří primárně o agresi ve vztahu ke koherenci lidské osobnosti před agresí. Narušená koherence osobnosti může být důsledkem selhání tendence kontroly. Ta ovládá tendenci k násilí. Pokud tato kontrola selže, uvolní destruktivní sílu agrese. Poněšický tento proces přirovnává k rozpadu atomového jádra. Ovšem každá agrese není zcela destruktivní a zcela se nevymyká kontrole. I když je agrese uvolněna, může být stále pod kontrolou. Je součástí nejrůznějších vztahů. Rizikem je buď nekontrolovaná agrese, nebo agrese cílená k destrukci jiného člověka, byť ve snaze o znovunastolení ztracené koherence vlastního vnitřního světa. Je možné, že právě silná tendence jedince k nastolení extrémního „pořádku,“ ve světě vypovídá o nízké koherenci vnitřního světa. Frustrovaný pohled na svět, který je následkem vnitřního deficitu vede

¹⁶² PETRUSEK, M., MAŘÍKOVÁ, H., VODÁKOVÁ, A. *Velký sociologický slovník I.* 1996, s. 593-594.

¹⁶³ KOLÁŘ, M. *Nová cesta k léčbě šikany.* 2011, s. 115-116.

¹⁶⁴ Tamtéž, s. 136-137

agresora k úsilí o obnovení koherence vnějšího světa. Pro empatii zde není místo, neboť ta by v tomto úsilí byla překážkou.¹⁶⁵

Podobně je na tom Hitlerovo myšlení. Jeho urputná snaha o národní a rasovou čistotu a opovržení mnohonárodnostní Vídní by mohla naznačovat disharmonii vnitřního světa.¹⁶⁶ Osobností Adolfa Hitlera se budu zabývat v podkapitole Kategorie osobnosti agresora/vůdce. Hitlerova ideologie je ukázkou radikální snahy o nastolení „spravedlnosti.“ Německému národu musí být podle Hitlera dáno to, na co má přirozený nárok: rasová čistota¹⁶⁷ a „dostatek“ životního prostoru.¹⁶⁸ Ve jménu této spravedlnosti nelze brát ohledy.¹⁶⁹ Podobně je tomu s ideologií leninismu: Za bezútešný stav chudých lidí může existence buržoazie a tříd vůbec. Násilí pro nápravu je podle této ideologie zcela nezbytné.¹⁷⁰

Služebníci této ideologii sloužící se neštítí ani nepochopitelně nelidského násilí na těhotné ženě, jak nám to představuje případ ženy, které byl násilím vyvolán předčasný porod. Žena byla po násilném vpravení jehly do dělohy zavřena na celu a ponechána svému osudu. Bez patřičné pomoci porodila a následně dítě zemřelo. Nebyla jí poskytnuta ani poporodní péče. Tato žena byla pak odsouzena na dvanáct let vězení.¹⁷¹ Ve jménu dobra všech kolektivizovaných zemědělců a socializace vesnice totalitní síly brutálně vyslychají a odstraňují ty, kteří stojí v cestě jejich ideologizaci. To je svědectví případu faráře Toufara, který byl brutálně umučen. Pro dosažení cíle, kterého se rozhodly totalitní síly dosáhnout je možné lhát.¹⁷² Totalitní pojetí pravdy není ani objektivní, ani není shodou tvrzení se záměrem. Pravda je to, co je vhodné pro dobro proletariátu. To je násilí na pravdě.¹⁷³ Další svědectví přináší dílo Černá kniha komunismu: V žádosti o obnovení procesu vypočítává Kazimierz Moczarski mnohonásobné, rafinované a zcela bezcítěné mučení, kterého se na něm dopouštěli jeho mučitelé.¹⁷⁴

¹⁶⁵ PONĚŠICKÝ, J. *Agrese, násilí a psychologie moci*. 2005, s. 67-71.

¹⁶⁶ BAUER, F. *Hitlerův Můj boj očima historiků*. 1994, s. 49.

¹⁶⁷ JÄCKEL, E. *Hitlerův světový názor: (projekt jedné vlády)*. 1999, s. 66.

¹⁶⁸ Tamtéž, s. 25-46.

¹⁶⁹ SHIRER, W. L. *Vznik a pád Třetí říše: historie hitlerovského Německa*. 2006, s. 109, 110.

¹⁷⁰ LENIN, V., I. *Stát a revoluce: marxistické učení o státu a úkoly proletariátu v revoluci*. 2000, s. 106-107.

¹⁷¹ BARTOŠEK, K. *Český vězeň: svědectví politických vězeňkyň a vězňů let padesátých, šedesátých a sedmdesátých*. 2001, s. 203-205.

¹⁷² RŮŽIČKA, M. *Osudy politických vězňů Havlíčkovobrodská 1948-1989*. 1999, s. 57-60.

¹⁷³ PETRUSEK, M., MAŘIKOVÁ, H., VODÁKOVÁ, A. *Velký sociologický slovník I*. 1996, s. 593-594.

¹⁷⁴ COURTOIS, S., aj. *Černá kniha komunismu: zločiny, teror, represe*. 1999, s. 336-337.

Školní agresori používají psychickou manipulaci, psychické i fyzické násilí jako náhražku toho co jim chybí¹⁷⁵ a jako nástroj uchopení a udržení moci.¹⁷⁶ Stejně tak používají totalitní společnosti násilí a propagandu jako nástroj uchopení a udržení moci.¹⁷⁷

Kolář popisuje šikanu takto: „Jeden nebo více žáků úmyslně, většinou opakovaně týrá a zotročuje spolužáka či spolužáky a používá k tomu agresi, či manipulaci.“¹⁷⁸ Totalitní společnosti vyvíjejí maximální úsilí v manipulaci, která se neobjevuje pouze v propagandě prvomájových průvodů, nacistických pochodů, či v přizpůsobení školské výchovy ideologickým záměrům,¹⁷⁹ ale v každodenním životě.¹⁸⁰

O násilí už bylo mnohými napsáno mnoho a z mnoha pohledů. Tato kapitola si nečiní nárok postihnout problém komplexně. Snažil jsem se zde představit kategorii násilí, jako společný znak totalitní a školní agrese. Domnívám se, že se mi tento záměr zdařil.

2.6 Kategorie morální destrukce a destrukce vztahů

Jak píše Kolář, na školní šikanování je třeba pohlížet ze tří úhlů pohledu. Agrese je frustrovaným jednáním a šikanování je nemocným chováním. Takové jednání, protože se neděje jen v osamocení mezi agresorem a obětí, ale děje se v třídním kolektivu, postihuje celou skupinu, ve které se odehrává: agresora, jeho pomocníky, oběť i svědky. Pokračující agrese potvrzuje agresorovi efektivitu jeho jednání a prohlubuje jeho cestu směrem od obecných morálních hodnot k vlastním, lépe vyhovujícím pravidlům. Mění se i oběť, která opakující se vytrvalý tlak nevydrží a může dojít až k naprosté podřízenosti agresorovi, či dokonce k jeho obhajování a naprostému stavu podřízenosti. Podobně je tomu s dalšími účastníky či pozorovateli školní šikany. Ti jsou v rámci sociálního učení vystaveni vzoru, který vyvíjí značný tlak na jejich morální hodnoty, které jsou s rozvíjející se šikanou upozadovány a do popředí vystupují pravidla agresorů, jejichž dodržování se stává nezbytným pro vlastní více méně bezpečnou existenci ve skupině. Pravidla agresora se konformizují. Tlak skupiny, kterou ovládne agresor, směřuje

¹⁷⁵ KOLÁŘ, M. *Nová cesta k léčbě šikany*. 2011, s. 139-140.

¹⁷⁶ Tamtéž, s. 45-56.

¹⁷⁷ KOUKOLÍK, F., DRTILOVÁ, J. *Vzpouza deprivantů: nestvůry, nástroje, obrana*. 2006, s. 103-124.

¹⁷⁸ KOLÁŘ, M., pozn. 175, s. 32.

¹⁷⁹ CUHRA, J., ČERNÁ, M., DEVÁTÁ, M., HERMANN, T., KOUROVÁ, P. *Pojetí a prosazování komunistické výchovy v Československu 1948-1989*. 2020, s. 7-12.

¹⁸⁰ PAŽOUT, J., ed. *Každodenní život v Československu 1945/48-1989*. 2015.

k destrukci morálky všech ve skupině.¹⁸¹ Jedinec je totiž skupinou silně ovlivňován. Čím bližší je vztah jedince ke skupině, tím větší vliv má skupina na jeho chování. Pokud je skupina ovládnuta agresory, je vystavena enormnímu tlaku na přijetí jejich pravidel.¹⁸²

Podobně je tomu v totalitní společnosti. Dochází zde k ideologizaci společnosti, k psychické manipulaci skrze propagační a jiné manipulativní nástroje, z nichž jeden z nejsilnějších je výchova nové socialistické generace.¹⁸³ Totalitní síly mění „pravidla hry“ a ovládají konformitu společnosti. Občan socialistického státu je každodenně vystavován ideologizaci.¹⁸⁴

V první kapitole jsem představil totalitní ideologii jako frustrované vidění světa. Jestliže je nějaká společnost založena na frustrovaném vidění světa a odmítá objektivitu jako měřítko pravdivosti výpovědi, jako rozhodující skutečnost pro vnímání reality a jejím ústředním motivem je nenávisť, stěží může její konformita působit na udržení a bezvadný rozvoj morálních hodnot. I kdybychom připustili tezi, že morální je to, co je konformní, jedná se stejně jako u školní šikany o konformitu nikoli přirozeně se vyvíjející ve prospěch celé společnosti, ale násilně vnucenou těmi, kteří vládou. Ve stínu strachu, udavačství, nedůvěry, křivých obvinění, nebo provokací se jen stěží mohly rozvíjet zdravé vztahy. Jednalo se o destrukci morálky a destrukci vztahů.¹⁸⁵ Jako příklad uvádím příběh Jaroslava Kroufka, kterého provokatér přiměl k letmému verbálnímu souhlasu s připojením k podzemnímu hnutí, který ani nebral vážně. Byl za to odsouzen ke třem letům vězení a byl mu zabaven majetek i finanční prostředky. Předseda MNV zorganizoval rabování v jeho domě. Když se na některé rabující nedostalo, byla křivě obviněna Kroufkova manželka, že další zásoby ukryla. Manželka byla ponechána bez jakýchkoliv prostředků se třemi malými dětmi a osmdesátiletou matkou.¹⁸⁶ Jako další příklad udavačství uvádím případ Františka Sysra, který byl velmi zručný a šikovný. Vytvořil pérový buchar a začal vyrábět stroje a nářadí. Po roce 1948 ukončil podnikání a začal pracovat ve strojní traktorové stanici. I v novém zaměstnání se mu dařilo, takže byl

¹⁸¹ KOLÁŘ, M. *Nová cesta k léčbě šikany*. 2011, s. 31-62.

¹⁸² ČERMÁK, I. *Lidská agrese a její souvislosti*. 1998, s. 71.

¹⁸³ CUHRA, J., ČERNÁ, M., DEVÁTÁ, M., HERMANN, T., KOUROVÁ, P. *Pojetí a prosazování komunistické výchovy v Československu 1948-1989*. 2020.

¹⁸⁴ ČURDA, J., DVOŘÁK, J. *Moderní dějiny pro střední školy: světové a české dějiny 20. století a prvního desetiletí 21. století*. 2014, s. 118-119.

¹⁸⁵ RŮŽIČKA, M. *Osudy politických vězňů Havlíčkovobrodská 1948-1989*. 1999, s. 63, 72, 77, 81.

¹⁸⁶ Tamtéž, s. 229.

závistivými a méně schopnými spoluobčany udán, křivě obviněn a odsouzen ke 4,5 letům odnětí svobody.¹⁸⁷

Jako srovnání se školní šikanou uvádím Kolářem představený případ Klasický mazánek. Jirka byl šikovný radioamatér a bavilo ho vše kolem elektřiny. Po nástupu do prvního ročníku oboru elektrikář, bylo toto jeho nadšení viditelné od prvního dne. Měl zájem a vyptával se. Jeho méně schopný spolužák ho označil za šplhouna a začal mu provádět různé legrácky. Postupně se připojovali další a rostla i fyzická agrese.¹⁸⁸ Uceleným představením proměny zdravé školní skupiny v totalitní morálně i vztahově destruovaný útvar přináší přehled a popis jednotlivých stádií šikany, jak je uvádí Kolář.¹⁸⁹

Na předchozích příkladech je patrný účinek agrese směrem k destrukci vztahů a morálních hodnot. Základním předpokladem tvorby zdravých vztahů je totiž dobrovolnost.¹⁹⁰ Ta není z podstaty věci v plné míře přítomna ani v totalitní společnosti, ani ve třídě postižené pokročilejším stadiem šikany. Mezi školním agresorem a obětí je vztah vzájemné závislosti a nerovnoprávnosti vztahů. Ten ale nezůstane jen mezi nimi, ale brzy ovlivní vnitřní dynamiku a strukturu třídy.¹⁹¹ Podobné to může být u totalitní šikany. Vztah agresora a oběti, násilí a traumatizace se šíří a zasahuje široké okolí oběti i osoby oběti blízké.¹⁹² Zřejmě se nelze domnívat, že existence totalitní šikanou násilně rozdělených rodin žijících v nezaviněné chudobě neovlivní i vztahy v širším okolí. Zvláště, když je okolí upozorňováno na přítomnost kriminálních živlů a jejich příbuzných.¹⁹³

V této podkapitole jsem se snažil prokázat, že společným znakem působení totalitních společností, respektive totalitní šikany a šikany školní je destrukce morálních hodnot a destrukce vztahů. Domnívám se, že se mi existenci tohoto společného znaku podařilo dostatečně prokázat.

¹⁸⁷ RŮŽIČKA, M. *Osudy politických vězňů Havlíčkovobrodská 1948-1989*. 1999, s. 460-461.

¹⁸⁸ KOLÁŘ, M. *Nová cesta k léčbě šikany*. 2011, s. 53-55.

¹⁸⁹ Tamtéž, s. 45-62.

¹⁹⁰ PONĚŠICKÝ, J. *Agrese, násilí a psychologie moci*. 2005, s. 63-67.

¹⁹¹ KOLÁŘ, M., pozn. 188, s. 37-45.

¹⁹² ČERMÁK, I. *Lidská agrese a její souvislosti*. 1998, s. 137-139.

¹⁹³ RŮŽIČKA, M., pozn. 187, s. 315-317.

2.7 Kategorie moci a bezmoci

Charakteristickým znakem školní šikany je jednoznačná převaha agresora nad obětí. Nejde o vyrovnaný souboj. Jedná se o vztah charakteristický asymetrií moci a bezmoci.¹⁹⁴ Pokud tato jednoznačná převaha není potvrzena třeba tím, že se agresor ve výběru obětí splete, protože ji dost dobře nezná a oběť se vzepře, šikana může být zastavena, tak jak je to vidět v Kolářem představeném případě tzv. vzpurné oběti.¹⁹⁵ To potvrzuje i fakt, že vznik úspěšně se rozvíjející agrese většinou prochází stádiem počátečního testování oběti. Jako oběť je vybrán jednotlivec, který neobstojí v takzvané hře se strachem.¹⁹⁶

U totalitní agrese je odpor bránící se oběti eliminován rozsáhlým mocenským aparátem.¹⁹⁷ Zde není možné se ubránit. Převaha totalitních sil se od převahy školního agresora diametrálně liší. Naopak odolnost či frustrační tolerance oběti školní agrese je vzhledem k nedokončenosti růstu a formaci vnitřních sil dítěte podstatně odlišná od odolnosti dospělého člověka.¹⁹⁸

V případě školní šikany nazvané Kolářem Vzorný předseda se ukazuje, že tento agresor měl velikou moc nejen nad obětí, ale i nad celou třídou. Měl kolem sebe skupinu věrných, kteří mu pomáhali s šikanou a vydíráním obětí. Oběť ani svědkové nechtěli z počátku šikanu přiznat. Jejich bezmoc způsoboval strach, který měli.¹⁹⁹ Dalším, ještě výraznějším příkladem je případ Velký führer. Jednalo se o šikanu rozvíjející se nerušeně na internátě a v příslušné paralelní třídě. Hlavní agresor obdivující nacistickou ideologii zde postupně získal neomezenou moc. Měl kolem sebe tvrdé jádro s přezdívkami, které si jeho členové vybrali podle vrcholných elit nacistického Německa. Někteří měli vytetované nacistické symboly. Ostatní byli označováni za podřadné lidi, židy, nebo nepřátele říše. Na denním pořádku bylo ponižování a bití těchto podlidí, případně napodobování nacistických výslechů či zkoušení ze znalostí faktů o velkoněmecké říši a jejich vítězstvích.²⁰⁰

Podobnost se skutečnými reáliemi nacistického Německa se zde nejví tak zarážející, neboť tato skupina nacistické Německo přímo napodobovala. Tato událost

¹⁹⁴ ŘÍČAN, P. *Agresivita a šikana mezi dětmi: jak dát dětem ve škole pocit bezpečí*. 1995, s. 28.

¹⁹⁵ KOLÁŘ, M. *Nová cesta k léčbě šikany*. 2011, s.138.

¹⁹⁶ Tamtéž, s. 46-47.

¹⁹⁷ BLÁHOVÁ, I., BLAŽEK, L., BOŠTÍK, M., STARÁ, T. *Jménem republiky! osm případů zvůle komunistické justice*. 2015, s.173-186.

¹⁹⁸ NAKONEČNÝ, M. *Encyklopedie obecné psychologie*. 1997, s. 39.

¹⁹⁹ KOLÁŘ, M., pozn. 195, s. 109-110.

²⁰⁰ Tamtéž, s. 55-56.

však potvrzuje společný znak působení agrese totalitní moci a školní šikany a vlastně všech šikan, kterým je vztah moci a bezmoci. Nepoměr sil je totiž jedním ze základních znaků šikany, jak jsem uvedl na začátku této podkapitoly.²⁰¹

V této podkapitole jsem se snažil představit další společný rys projevů šikany totalitních mocí a šikany školní pomoci kategorie moci a bezmoci. Domnívám se, že se mi podařilo prokázat, tento rys, vztah moci a bezmoci je dalším společným znakem projevu školní šikany a šikany totalitních mocí.

2.8 Kategorie osobnosti agresora/vůdce

Jednou z prapůvodních motivací agrese jedince je nezvládnutý dětský egoismus. Člověk přichází na svět jako sebestředná bytost. Pokud je duchovní vývoj dítěte zanedbán, nedochází u něho k plnému rozvinutí sebetranscendence a dítě je orientováno především na sebe.²⁰² Pokud jedinec zažívá svět jako nebezpečný, těžko může u něho dojít k plnému rozvinutí zdravého vztahu ke světu a k druhým. Jedinci, na kterých bylo v dětství páčáno násilí, nebo byli svědky častého násilí v rodině, často se v dospělosti sami násilí dopouští.²⁰³ Pokud neprojde člověk zdravým vztahem nejprve s matkou a potom s otcem, může u něho dojít k formování narcistické osobnosti. Narcismus, který je do jisté míry v člověku vždy přítomen, se stává nebezpečným, pokud používá agresi jako nástroj pro obnovení narcistické rovnováhy a nikoliv ke zdravému sebeprosazení. Při nedostatečně nebo nezdravě formovaném vztahu s otcem, může v narcistické osobě převážit nezdravá touha po moci, velikášství, zkreslená představa o své osobě.²⁰⁴

Erich Fromm uvádí, že pocit izolace, nedostatečnosti a bezmoci lze řešit skrze agresi. Někteří jedinci mohou ničit a působit bolest jen pro zážitek štěstí, který přitom pociťují. Tato destruktivita se může stát jejich životním programem.²⁰⁵

Josef Vissarionovič Stalin byl v dětství svědkem i obětí agrese svého opileckého otce. Nebyl příliš vysoký a tvář měl plnou jizev od neštovic, které v dětství prodělal. Měl i přednosti: měl pěkný hlas, byl bystrý a dostalo se mu vzdělání v místní církevní škole a později v semináři a byl velmi sečtělý. V mládí se Josef Visarionovič seznámil s Marxovým učením, které mu brzy začalo dávat větší smysl než křesťanství. Jeho

²⁰¹ ŘÍČAN, P. *Agresivita a šikana mezi dětmi: jak dát dětem ve škole pocit bezpečí*. 1995, s. 28.

²⁰² KOLÁŘ, M. *Nová cesta k léčbě šikany*. 2011, s. 119-121.

²⁰³ KOUKOLÍK, F., DRTILOVÁ, J. *Vzpouza deprivantů: nestvůry, nástroje, obrana*. 2006, s. 195-198.

²⁰⁴ PONĚŠICKÝ, J. *Agrese, násilí a psychologie moci*. 2005, s. 71-75.

²⁰⁵ FROMM, E. *Anatomie lidské destruktivity: můžeme ovlivnit její podstatu a následky?* 1997, s. 275-280.

hrdinou byl gruzínský zbojník jménem Koba. Toto jméno přijal jako přezdívku. Později přijal přezdívku Stalin, aby zdůraznil sílu své osobnosti. Po spojení s Leninem brzy získal zkušenost s organizováním přepadového komanda a plánováním jeho akcí. Stalin se nejprve neúčastnil, jen organizoval. Později se pravděpodobně angažoval osobně. K dosažení svých cílů používal vyděračství, podvrhy a intriky, a to nejen vůči třídnímu nepříteli. Křesťanskou morálku, která mu byla vštěpována matkou, nahradila služba cíli. K dosažení morální vyvázanosti začal používat eufemismy. Přepadení banky se stalo vyvlastněním a zabíjením nevyhnutelnou akcí. Střídal milenky a nezastavil se ani před jejich nízkým věkem. K takto zplozeným potomkům, ani k legitimním synům či dcerám neprojevoval nijak zvlášť vřelé city.²⁰⁶

Podle Ericha Fromma je Stalin ukázkovým příkladem sadisty. From se odkazuje na Medvěděva, když uvádí že to byl právě Stalin, kdo poprvé zavedl mučení politických vězňů, kterého se předtím ruští revolucionáři nedopouštěli. Osobně rád ujišťoval své budoucí oběti, že jsou v naprostém bezpečí, připíjel jim na zdraví a vychutnával si ten pocit, že jen on ví, kdy a jak udeří. Nechal zatýkat ženy a někdy i děti svých stranických kolegů. Ti museli dál pracovat a ponižovat se před Stalinem, aniž se odvážili vyslovit prosbu o propuštění svých blízkých. Stalin nechával zdánlivě bezdůvodně zatýkat, vězňit a mučit lidi, které pak bez vysvětlení propouštěl a povyšoval. Snažil se lidem ukázat, že nad nimi má neomezenou moc. Byla to hra s mocí a bezmocí.²⁰⁷

Míchal Kolář uvádí trefný příklad Stalinovy krutosti na příkladu dopisu Stalinem uvězněného Nikolaje Bucharina. Vězněný soudruh psal Stalinovi krásné dopisy plné citu a důvěrnosti, jejichž předčítáním před svými nohsledy se Stalin bavil.²⁰⁸ Podobný charakter má i psychické šikanování dětí ze strany agresorů. Přináší jim to potěšení a zábavu. Přitom ignorují, jak se oběť cítí.²⁰⁹

Další výrazným protagonistou a zosnovatelem šikany totalitních sil je Adolf Hitler. Narodil se na bílou sobotu na pomezí Rakouska a Německa, což mohlo mít později podíl v utvrzování se o vlastní výjimečnosti, předurčenosti. Adolfův otec byl váženým úředníkem, ale doma mnoho času netrávil a synově výchově se nevěnoval. Pokud už byl doma, často vybuchoval hněvem. Často pil, byl despotický, pedantský, šetrný a stále

²⁰⁶ JOHNSON, P. *Stalin*. 2014, s.7-37.

²⁰⁷ FROMM, E. *Anatomie lidské destruktivity: můžeme ovlivnit její podstatu a následky?* 1997, s. 284-287.

²⁰⁸ KOLÁŘ, M. *Nová cesta k léčbě šikany*. 2011, s. 41.

²⁰⁹ Tamtéž, s. 50-61.

vážný. Otcův chladný vztah k dětem se Adolfova matka Klára rozená Pözllová snažila vyvažovat výraznou láskyplností. Její první tři děti zemřely a později i její páté dítěte. Klára pak zahrnovala nezištnou ochrannou láskou a oddaností své dvě zbývající děti Adolfa a Paulu. Adolf se občas despotickému otci vzepřel, neboť se na rodině dopouštěl násilí. Otec pak Adolfa ztloukl. O to víc ho jeho matka zahrnovala něhou. Často ho hladívala. Negativní vliv na formování Hitlerovy osobnosti mohlo mít časté stěhování z důvodu otcovy stálé nespokojenosti. Pozdější zakotvení v Linci popisuje Hitler jako dny štěstí. Ve škole se mu nedařilo, škola ho nebavila a nenáviděl ji. Jen učitele dějepisu později chválil za to, že v něm probudil zápal a zájem o vlastenectví. Adolfovým rysem se brzy stalo od reality odtržené fantazírování o vlastní umělecké velikosti.²¹⁰

Je možné, že když mu nebylo dopřáno studovat umění a stát se velkým v této oblasti, že tuto nenaplněnou touhu transformoval do oblasti politiky. V této transformaci mu mohly výrazně pomoci jeho zamilované Wagnerovy opery.²¹¹ Možná se ztotožňoval s jeho hrdinou. Vždyť on sám se mohl nahlížet jako hrdina, který čelil otcově nespravedlivému útlaku. Takové nespravedlnosti přece později shledával na svém národě včetně Versailleské smlouvy a údajného spiknutí mezinárodního židovstva.²¹²

Z předchozího vyplývá, že se u Adolfa Hitlera zřejmě neprojevují sadistické sklony přímým způsobem, nebo takového druhu jako u Stalina, zato je uhranut vlastním velikášstvím a vírou ve svou výjimečnost. Na počátku této podkapitoly je uvedeno, že pokud člověk neprojde zdravým vztahem nejprve s matkou a potom s otcem, může u něho dojít k formování narcistické osobnosti. Ta se mohla formovat i u Hitlera následkem nedostatečného a nezdravého vztahu, který s otcem k sobě měli. Cíl, který si Adolf Hitler vytýčil, plnil bezcitně a bez ohledu na oběti, což by mohlo odrážet vzorec násilí, které na něm a jeho matce bylo v dětství páčáno.

Aby vznikl agresor, musí k některým dalším vlastnostem dítěte, jakým je například temperament, přistoupit určitý způsob výchovy nebo zacházení s dítětem. U dítěte vystaveného citovému chladu, nedostatku zájmu, výbuchům hněvu, či násilí, může proběhnout proces, který dítě formuje jako budoucího agresora.²¹³ Podle Koláře se rodiny iniciátorů šikanování dopouštěly významných selhání v naplňování citových potřeb

²¹⁰ KERSHAW, I. *Hitler: 1836-1945*. 2004, s. 53-119.

²¹¹ Tamtéž, s. 53-119.

²¹² BAUER, F., *Hitlerův Můj boj očima historiků*. 1994, s. 162.

²¹³ ŘÍČAN, P. *Agresivita a šikana mezi dětmi: jak dát dětem ve škole pocit bezpečí*. 1995, s. 33.

svých dětí. V tomto prostředí byla výrazná absence duchovních a mravních hodnot, ale výrazně přítomná agrese rodičů, nebo přísná výchova bez lásky.²¹⁴ U značné části školních agresorů je šikanování v rámci sociálního učení napodobováním vzorce násilí, jehož jsou svědky doma: Silnější ubližuje slabšímu. Jeden aktivní účastník školní šikany, jak nám to předkládá Kolář, se při vyšetřování přiznal, že ho bil nevlastní otec, a to jednou tak drsně, až se pomočil. Jednou mu dokonce vyhrožoval zabitím.²¹⁵

Ofenzivní deprivanti, jak jsou tito lidé nazýváni v knize vzpoura deprivantů, touží po moci, neboť je jejich kompenzačním prostředkem k ovládnutí lidí a světa. Jsou to lidé, jejichž vnitřní vývoj neproběhl tak jak proběhnout měl a stal se tedy deficitním. Lidé a okolní svět jsou pro deprivanty pouhým nástrojem, nikoliv cílem. Jejich úsilí je nasměřováno k prolamování kulturních valů a obraných mechanismů společnosti zaměřených na obranu před násilím, surovostí a ohlupováním. Jejich činnost a účinek z ní plynoucí pro společnost, pokud se jim daří naplňovat stanovené cíle, se dá přirovnat k účinku rakovinného bujení.²¹⁶

V této podkapitole jsem se snažil srovnávat osobnost agresora uplatňujícího agresi pomocí totalitní moci a agresora jako iniciátora školní šikany. I když jsem při svém srovnávání neměl k dispozici větší počet přímých svědectví o rodinné situaci školních agresorů, domnívám se, že se mi, pomocí předložených odborných názorů, podařilo prokázat podobu v osobnostní charakteristice srovnávaných agresorů, která vychází z anamnézy nezdravě se vyvíjejících vztahů v rodině včetně přítomného násilí. Tento deficitní stav formace jedince v dětství včetně násilí přítomného v jeho rodině je tedy dalším společným znakem agresivních jedinců školní šikany a šikany projevované agrese totalitních mocí.

2.9 Kategorie nohsleda

Samostatnou kategorií agresora je kategorie nohsleda. Není iniciátorem agrese, ale je tím, kdo se připojí k šikaně připojí ze strachu, aby se sám nestal obětí.²¹⁷ Každý sadismus se neprojevuje přímou agresi, někde jde o nelidskou poslušnost a podřízenost silnějšímu. Takový člověk se stává účinným nástrojem vůdce. Takový byl i Heinrich Himmler, další výrazná postava nacistického Německa. Erich Fromm ho označuje za klinický případ

²¹⁴ KOLÁŘ, M. *Nová cesta k léčbě šikany*. 2011, s. 150.

²¹⁵ Tamtéž, s. 196.

²¹⁶ KOUKOLÍK, F., DRTILOVÁ, J. *Vzpoura deprivantů: nestvůry, nástroje, obrana*. 2006, s. 62-63.

²¹⁷ ŘÍČAN, P. *Agresivita a šikana mezi dětmi: jak dát dětem ve škole pocit bezpečí*. 1995, s. 33.

análně-hromadícího sadismu. Tento pečlivě úřednický orientovaný muž měl na svědomí patnáct až dvacet milionů lidí. Byl to člověk úzkostně svědomitý a až nelidsky metodický. Přitom své posluchače neodbytně častoval rozsáhlými monology, které připomínaly sektářského kazatele, proto, aby je ovládnul. Na své okolí působil chladně a odlidštěně. O všem si vedl deníky a kartotéky. Himmler vykazoval výrazné znaky submisivity. Bezmezně vůdce obdivoval a byl v jeho přítomnosti nesvůj. Když Hitler v jeho očích selhal, pokusil se pracovat pro vítěze – nové pány. Himmlerovy rysy sadistické podřízenosti by mohly souviset s přehnanou péčí jeho matky. Od útlého dětství býval nemocný. Tak zřejmě ona přehnaná péče vznikla. Brzy se začala jeho přehnaná závislost na matce silně projevovat, i když se s ní v pozdějším věku snažil bojovat. Když byl od rodiny odloučen, doslova žadonil a vyčítal, jen aby mu psala matka častěji. S oblibou se obklopoval lidmi, kteří byli ochotni naslouchat jeho stížnostem na mnohé nemoci, kterými trpěl. Obdivoval sílu a silnou vůli jako protiklad k sobě samému. Snažil se předstírat sebevědomí a city, ale toto předstírání bylo často odhaleno. Podle Fromma se jedná o typ člověka, který je nebezpečný sám o sobě. Nebezpečný takový člověk začíná být, pokud se objeví příležitost připojit se k silám, které začínají ve společnosti vítězit silou nenávisti a destrukce.²¹⁸

Ze strany agresorů nebo těch, kdo se k nim připojí, jde často o zakrytí vlastního strachu nebo vlastní nejistoty. Tu agresor získává násilím a tím, že vyvolá strach u druhého. Pokud se najde někdo silnější, vyslouží si jeho respekt. Ten, kdo prohraje hru se strachem, stává se obětí.²¹⁹

Zajímavý je případ, který Michal Kolář nazval Petice. Jedna dívka se rozhodla, že ublíží své spolužačce. Důvod není zřejmý. Agresorka vytvořila petici s tím, že vyhlásuje odboj proti Haně. Vzápětí se pod petici podepsalo 25 spolužáků. Dalším zajímavým případem je případ žárlivosti na chytřejší kamarádku. Iniciátorka šikany Nikola se rozhodla zničit Kateřině život. Velice brzy zmanipulovala část spolužáků, kteří jí ochotně pomohli rozjet proti Kateřině akci, která brzy přešla v mohutnou kyberšikanu.²²⁰

Zajímavým typem následovníka a pomahače byl Lavrentij Pavlovič Berija, který se za vlády Stalina vyšplhal vysoko v politické struktuře Stalinovy říše. Pokud byl u moci

²¹⁸ FROMM, E. *Anatomie lidské destruktivity: můžeme ovlivnit její podstatu a následky?* 1997, s. 297-308.

²¹⁹ KOLÁŘ, M. *Nová cesta k léčbě šikany.* 2011, s. 38-39.

²²⁰ Tamtéž, s. 83-86.

Stalin, stoupal Berija vzhůru skrze ochotnou účast na množství nejrůznějších čistek a deportací. V roce 1940 připravil rozkaz na popravu 25 700 polských intelektuálů a 14 700 polských válečných zajatců. Zasloužil se o zavedení politické policie v zemích osvobozených Rudou armádou. Tam pak prosazoval antisemitské čistky typu kauzy Slánský. Po Stalinově smrti, když byl nastolen jiný politický kurz, naopak organizoval liberalizaci a z pracovních táborů dal propustit miliony vězňů.²²¹

Případ dalšího ochotného přidání se na stranu mocných předkládá Kolář v případě, který nazval: „Oběť byla zkopána spolužáky tak, až se pomočila a pokálela.“ I když pomineme fakt, že zde byla silná snaha z oběti učinit viníka, je až zarážející spolupráce agresorů napříč třídami a zapojení širokého spektra žáků. Podobně je tomu v dalším popsáném případě nenadálého příchodu učitelky do třídy. Zde se staví na stranu agresora celá třída a agresor si užívá její ochrany před odhalením.²²²

Podle Le Bona je člověk součástí davu. V davu za určitých podmínek ztrácí jedinec svou uvědomělou osobnost a cítí, uvažuje a jedná jinak, než by jednal, kdyby byl sám. Tento dav nazývá Le Bon davem psychologickým. V psychologickém davu se člověk vrací do dávno zapomenutého a evolucioně překonaného stavu primitivního přizpůsobení se tlupě. Velký vliv na jedince má pocit skupinové moci. Z takto nabyté moci člověk otevírá zábrany a povoluje pudům dělat to, na co by jinak ani nepomyslel. Činy v davu jsou totiž anonymní a nevyžadují zodpovědnost. Šíření myšlenek a citů v psychologickém davu přirovnává Le Bon k nákaze. Každá myšlenka, každý čin v davu je tak nakažlivý, že se jedinec vzdává svých vlastních myšlenek a svých vlastních citů ve prospěch davu. Tento stav opouští všechny výdobytky a staletí civilizace, protože psychologie davu se neřídí obecně uznávanými zákony. Velmi brzy si utváří vlastní pravidla. Do hry vstupuje sugestibilita, která nakažlivost ještě umocňuje. Le Bon to přirovnává ke stavu hypnózy. Vlastností jednotlivců v psychologickém davu je bezděčnost a prudkost. Vynášejí se rozsudky, které by jedince samy o sobě ani nenapadly.²²³

S myšlenkou v davu je to podobné jako v ptačím hejnu. Kam se hne jeden, hnou se i ostatní. Vůdcové udávají směr a ostatní slepě poslouchají. Dochází k davové manipulaci. Vůdcové volící účinná slova, připomeňme již zmíněnou metodu

²²¹ KOUKOLÍK, F., DRTILOVÁ, J. *Vzpouřa deprivantů: nestvůry, nástroje, obrana*. 2006, s. 25-27.

²²² KOLÁŘ, M. *Nová cesta k léčbě šikany*. 2011, s. 213.

²²³ LE BON, G. *Psychologie davu*. 1994, s. 13-21.

nálepkování, vyvolávají podle Le Bona u svých posluchačů velmi obrazné představy. Le Bon dokonce tvrdí, že proti určitým slovům a formulacím nemohou rozumové důvody obstát.²²⁴ Připomeňme si řečnické umění a schopnost manipulace davu, jak je známe u Adolfa Hitlera.²²⁵

Davová manipulace se může projevat nejen když jsou členové davu na jednom místě. Domnívám se, že moderní doba dala tomuto jevu „křídla“. Tak se davová manipulace může projevat i tehdy jsou-li členové davu stovky či tisíce kilometrů vzdálení, a přece spolu v oblasti sociálních sítí. Zde bychom se dostali do oblasti kyberprostorové manipulace a kyberšikany, která je předmětem mnoha zpracování odborníků a tuto práci by nadměrně rozšířila.

V této podkapitole jsem se snažil prozkoumat, zda je nějaký společný rys následovníků školních agresorů a následovníků vůdců totalitních sil a zda může být kategorie nohsleda společným znakem. Domnívám se, že se zde jako společný rys kromě strachu objevují do jisté míry obdiv k síle, moci a její následování a slepá poslušnost k psychologickému davu či vůdci. U školních agresorů však dle mého názoru převažuje motiv strachu a poslušnost či efekt psychologického davu. Společným znakem je zde samotná existence nohsleda.

2.10 Kategorie obětí

Tato podkapitola by se dala také nazvat oběť-falešný nepřítel. Podle Říčana jsou oběťmi většinou tělesně slabé, nebo nějak handicapované děti nebo děti, které se něčím výrazně odlišují od ostatních. Oběti školní šikany bývají tiché, plaché děti s negativním postojem k násilí. Některé typy obětí ovšem, podle Říčana, samy provokují.²²⁶ Někteří jedinci se stanou nějakým způsobem na bití závislí, protože je z nedostatku citů v rodině provokace jejich jediným způsobem, jak o svou osobu vzbudit zájem. Tak to předkládá Kolář v případě obětí provokatér.²²⁷

Poněšický říká, že v rámci skupinové dynamiky je podle některých autorů zřejmé, že soudržnost skupiny je závislá na nalezení vnějšího či vnitřního nepřítele. I uvnitř skupiny se obrací agrese proti nositelům opačného názoru a skupinu to sjednocuje.

²²⁴ LE BON, G. *Psychologie davu*. 1994, s. 72-77.

²²⁵ MANČAL, P. *Projev Adolfa Hitlera*. 2014.

²²⁶ ŘÍČAN, P. *Agresivita a šikana mezi dětmi: jak dát dětem ve škole pocit bezpečí*. 1995, s. 37-38.

²²⁷ KOLÁŘ, M. *Nová cesta k léčbě šikany*. 2011, s. 145.

Naopak vnější agrese, například v podobě války, může sloužit jako externalizace vnitřního problému skupiny.²²⁸ I Kolář hovoří o tom, že lidé potřebují obětího Beránka a představuje tento mechanismus jako jednotící prvek skupiny. Podle Koláře jde o archetypální jednání, které nám dějiny představují v podobě honů na čarodějnice, v upalování templářů, nebo vraždění židů.²²⁹

Je možné, že právě díky nalezení oběti-falešného nepřítele měly národní socialismus a komunistické hnutí takovou vnitřní soudržnost a takový vnější úspěch. Tato hnutí přitom odhlížela od jiných relevantních faktů a okolností. V jednom případě se domnívala, že odstraněním buržoazie, nebo tříd,²³⁰ nebo v druhém případě židů²³¹ a „méněcenných ras,“ dosáhne vlastní dokonalosti, či prosperity.

Z mnoha případů projevů potlačovací praxe komunistického totalitního systému se zdá, že systém nepronásledoval jen skutečné nebo potenciální nepřátele, nebo ty, kteří porušovali jeho pravidla, ale že své oběti-falešné nepřátele přímo vyráběl.²³² Jedním z mnoha příkladů je případ Karla Smutného z obce Golčův Jeníkov. Tento muž tvrdě pracoval a svým úsilím a za pomoci půjček si otevřel opravárenskou dílnu. Když se po válce zdálo, že nejhroší roky dřiny a splátek už má za sebou, přišel v roce 1948 únorový převrat. Na jaře 1950 byl státní bezpečností zatčen a odveden. Následovaly domovní prohlídky a později rozsudek odsuzující tohoto muže na 11 let do vězení, ke ztrátě veškerého jmění a ke ztrátě čestných práv občana na 10 let. To všechno způsobil nastrčený provokatér, který hrál svou roli pronásledovaného a každý kdo mu pomohl, byl uměle označen jako člen protistátní skupiny.²³³

Dalším skutečně známým případem vyrábění oběti-falešného nepřítele je případ Slánský. Tento politický a soudní proces, který byl zinscenovaným divadlem, byl uveden v život jako součást Stalinem vyvolaných protižidovských čistek ve straně.²³⁴ Z popudu a pod dozorem sovětské strany a při aplikaci jejich bezohledných metod vyrobil státní útlakový aparát z bývalého agresora obět'. K tomuto monstrprocesu je ustanovena tisková komise, která zodpovídá za obsah tisku k této kauze.²³⁵ Články v novinách jsou

²²⁸ PONĚŠICKÝ, J. *Agrese, násilí a psychologie moci*. 2005, s. 94-95.

²²⁹ KOLÁŘ, M. *Nová cesta k léčbě šikany*. 2011, s. 115.

²³⁰ LENIN, V., I. *Stát a revoluce: marxistické učení o státu a úkoly proletariátu v revoluci*. 2000, s. 106-107.

²³¹ JÄCKEL, E., *Hitlerův světový názor: (projekt jedné vlády)*. 1999, s. 47-66.

²³² RŮŽIČKA, M. *Osudy politických vězňů Havlíčkovobrodská 1948-1989*. 1999.

²³³ Tamtéž, s. 134, 135.

²³⁴ RYCHLÍK, J., PENČEV, G., V. *Od minulosti k dnešku: dějiny českých zemí*. 2018, s. 536-537.

²³⁵ VADAS, M. *Kdo jinému jámu Rudolf Slánský* [online]. 2020.

komplexní kampaní zaměřenou na celkovou ostrakizaci Slánského a dalších. Opět je vytvořena protistátní skupina, v níž jsou lidé jako Reicin, Šling, nebo Clementis.²³⁶ O spiknutí se hovoří v mezinárodních souvislostech.²³⁷ Tak se dozvídáme: „Před soud předstoupili trockisticko-titovští sionističtí buržoazně nacionalističtí zrádci a nepřátelé československého lidu, lidovědemokratického zřízení a socialismu.“²³⁸ Slánský je nucen naučit se výpověď z paměti. Ta je nepravdivým doznáním viny.²³⁹

Mezi žáky se podobný případ sesazeného agresora přeměněného v oběť asi bude hledat hůře. Zajímavý případ z hlediska hledání obětního beránka je případ: „Zabijte Fendrycha a učitíte dobrý skutek.“ Několik spolužáků se rozhodlo terorizovat jiného člena třídy. Vyhrožovali mu smrtí a řekli mu, že založí webové stránky, kde výzvu k jeho zabití zveřejní. Když se jich oběť zeptala, co z toho budou mít, řekli jí, že svět bez něho bude šťastný a všichni budou mít z jeho smrti radost.²⁴⁰

V této podkapitole jsem se snažil představit vyhledávání obětí jako společný rys, či znak školní šikany a šikany totalitní. Z předchozího vyplývá zřejmé, že dynamika skupiny je potencionálně nakloněna k vyhledávání oběti. Domnívám se, že tuto tendenci je nutné korigovat přítomností a vštěpováním hodnot. Ve zdravé skupině či společnosti jsou, nebo by měly být tyto hodnoty přítomny a fungují jako obranný systém. V totalitních systémech, které samy některé hodnoty popírají, nebo vytvářejí hodnoty falešné, bude vždy tendence k vytváření obětních beránků silnější.²⁴¹ Stejně tak tomu bývá ve třídách, kde se se vztahy ve skupině neparuje, nebo jsou k tomu jinak příhodné podmínky, včetně nekladení důrazu na hodnoty.²⁴² Jedná se o zneužití skupinové dynamiky ve prospěch utlačovatele.²⁴³

2.11 Kategorie dobrého rytíře – hrdiny

Čtyři stateční. To je užívané označení pro čtyři statečné poslankyně a poslance Národního shromáždění Boženu Fukovou, Gertrudu Sekaninovou-Čakrtovou, Františka Kriegela a Františka Vodsloňe, kteří jako jediní z poslanců odmítli souhlas Národního shromáždění

²³⁶ Viz. Příloha č. 1

²³⁷ Viz. Příloha č. 2

²³⁸ Viz. Příloha č. 3

²³⁹ VADAS, M. Kdo jinému jámu Rudolf Slánský [online]. 2020.

²⁴⁰ KOLÁŘ, M. *Nová cesta k léčbě šikany*. 2011, s. 88.

²⁴¹ PETRUSEK, M., MAŘÍKOVÁ, H., VODÁKOVÁ, A. *Velký sociologický slovník I*. 1996, s. 593-594.

²⁴² KOLÁŘ, M., pozn. 240, s. 147-150.

²⁴³ Tamtéž, s. 131.

se smlouvou ČSSR a SSSR o podmínkách dočasném pobytu sovětských vojsk na území Československé socialistické republiky.²⁴⁴ Zvláště významnou roli v protiokupačních postojích sehrál František Kriegel, kterému někteří sovětští činitelé nemohli zapomenout jeho židovský původ. Tento muž byl jedním ze sovětskou mocí unesených vrcholných představitelů Československa v srpnu 1968. František Kriegel byl jediný muž, který odmítnul podepsat takzvaný moskevský protokol.²⁴⁵

Dalším příkladem velké osobní statečnosti a zastání se oběti, je případ sedmi statečných demonstrujících lidí, kteří, pravděpodobně bez předchozí dohody, vytvořili spontánní skupinu demonstrujících na Rudém náměstí. Demonstrovali tak proti okupaci ČSSR v roce 1968. Byli to převážně vzdělaní lidé: Konstantin Babickij, Vadim Delone, Viktor Fajnberg, Natalja Gorbaněvská, Pavel Litvinov, Larisa Bogorazová a také dělník Vladimír Dremļjuga. Mladička Taťjana Bajejová se k nim přidala později.²⁴⁶

Tyto dva příklady velké osobní statečnosti hrstky lidí nám zobrazují případy skupiny zastánců, na úrovni mezinárodní agrese totalitního státu, kteří se svým nesouhlasem postavili proti drtivé přesile agresora a odsoudili tím jeho agresi vůči slabší oběti. Tito zastánci oběti, kterou byl suverénní stát Československá socialistická republika, museli tušit, že za svůj statečný čin budou perzekuováni a snad i uvězněni. Za tuto osobní statečnost byli někteří opravdu uvězněni, nebo posláni do pracovních táborů, či nuceni k psychiatrické léčbě.²⁴⁷ Čtyři stateční v Československu byli také potrestáni. Byli zbaveni poslanceckých mandátů, vyloučeni ze strany, nebo museli snášet obavy o své rodinné příslušníky.²⁴⁸ Františku Kriegelovi a ostatním členům vlády a stranických špiček bylo vyhrožováno už při jejich únosu do Moskvy.²⁴⁹

Dalším typem zastánce proti agresi totalitních sil, ať už je jí útlak proti občanům nebo jiný nespravedlivý postup totalitní moci, je opoziční skupina, či organizace. Charta 77 byla organizací, k jejíž činnosti patřilo upozorňování režimu na jeho porušování lidských práv, pronásledování kritiků režimu a porušování vlastních závazků k dodržování občanských a politických práv svých občanů.²⁵⁰ Následkem činnosti členů

²⁴⁴ FRANĚK, Č. Čtyři stateční [online]. 2018.

²⁴⁵ RYCHLÍK, J., PENČEV, G., V. *Od minulosti k dnešku: dějiny českých zemí*. 2018, s. 561-567.

²⁴⁶ STRAŠÍKOVÁ, L. Proti okupaci Československa demonstrovalo i „sedm statečných.“ 2010.

²⁴⁷ Tamtéž.

²⁴⁸ FRANĚK, Č. Čtyři stateční [online]. 2018.

²⁴⁹ MKA. Únos, nátlak a kapitulace. Během čtyř dní Kreml donutil československé politiky schválit invazi [online]. 2018.

²⁵⁰ PAŽOUT, J., ed. *Výbor na obranu nespravedlivě stíhaných 1978-1989: edice dokumentů*. 2014, s. 11-12.

Charty bylo jejich pronásledování režimem. Už v roce 1977 přišel historik Jan Tesař s myšlenkou organizace podpory a ochrany nespravedlivě stíhaných. Pokud měla být tato podpora účinná, vyvstala nutnost shromažďovat objektivní informace o jednotlivých případech. Tak vznikla myšlenka na ustanovení výboru, který by se touto činností zabýval. Po zatčení Václava Havla, Pavla Landovského a Jaroslava Koukala nejprve vznikl Výbor na obranu tří. K založení Výboru na obranu nespravedlivě stíhaných (VONS), který se hlásil k duchu Charty 77, došlo 27. dubna 1978. Členové výboru pak čelili dalšímu pronásledování, ale výbor se zasloužil o skutečně účinnou podporu nespravedlivě pronásledovaných.²⁵¹

I v případě školní šikany se objevuje dobrý rytíř-hrdina. Odborná literatura ho označuje jako zastánce. Výzkumem v této oblasti se zabývá například Jiří Kressa. Zastánci jsou podle Kressy jedinci s vysokou mírou empatie, která s prosociálním jednáním úzce souvisí. Kressa tuto schopnost v odkazu na Vágnerovou nazývá orientací v lidské mysli. Jedinci charakterizovaní touto schopností jsou schopni druhé utěšit a mít respekt k jejich pocitům a mají vysokou míru schopnosti spolupráce s třídním kolektivem i s učiteli. Dále v odkazu na další myslitele nazývá Kressa tuto schopnost teorií mysli. Dále připouští, v odkaze na Janošovou, že nadprůměrnou schopnost vcítění se do druhých tzv. teorií mysli mohou mít i někteří agresivní žáci. Proaktivně agresivní žáci nemají nedostatky v porozumění emocím ostatních, ale nedokážou je s druhými prožívat.²⁵²

Jiří Kressa potvrzuje, že na základě výzkumu se zdá, že rodinné prostředí zastánců je charakteristické vštěpováním hodnot už od útlého mládí. Zastánce má ve svém rodinném prostředí pro své prosociální postoje podporu. Zastánci jednají ve prospěch obětí častěji než proti agresorovi. Tyto aktivity vyvíjejí, pokud cítí podporu spolužáků, kterou vnímají jako klíčovou a zároveň vidí uznání ze strany školy a pedagogů. Dále musí věřit v kolektivní účinnost své akce. Pro zastánce je důležitá podpora vrstevníků, s kterými pak mohou vytvářet celé týmy a v zastání se podporovat.²⁵³

Jak je patrné z poznatků uvedených v této a předchozích podkapitolách, rodinná anamnéza zastánců obětí školní šikany²⁵⁴ je často diametrálně odlišná od rodinné anamnézy školních agresorů a hlavních aktérů agrese totalitní moci jakými byli Adolf

²⁵¹ PAŽOUT, J., ed. *Výbor na obranu nespravedlivě stíhaných 1978-1989: edice dokumentů*. 2014, s. 11-39.

²⁵² KRESSA, J. Zastánce jako klíčový hráč v eliminaci šikany [online]. 2019, s. 131-134.

²⁵³ Tamtéž, s. 131-134.

²⁵⁴ Tamtéž, s. 131-134.

Hitler, J. V. Stalin, nebo H. Himmler. Rodinná historie agresorů je často historií násilí. Agresorům se často nedostalo řádného předávání hodnot nebo zdravých vztahů a citů.²⁵⁵ Při srovnání zastánců ve školní šikaně s výše zmíněnými odpůrci sovětské agrese proti ČSSR je patrné, že aktivita zastánců obětí školní agrese je mnohem víc závislá na podpoře okolí.²⁵⁶ Jedná se o nedospělé jedince, jejichž odolnost se teprve formuje.²⁵⁷

Hlas zastánců na úrovni totalitní moci nepovolených či pronásledovaných organizací, nebo jednotlivců jimiž byly například Výbor na obranu nespravedlivě stíhaných, nebo Charta 77, je účinný především v oblasti morální podpory obětí agrese totalitních společností a v oblasti publicity jednotlivých případů porušování lidských práv.²⁵⁸ Zodpovědět otázku do jaké míry, zda přímo nebo nepřímo byla akce těchto organizací účinná k nápravě nebo zastavení totalitní agrese vůči jedinci, by stálo za samostatnou práci. Akce zastánců v oblasti školní agrese může být spouštěcím mechanismem samo-ozdravného systému třídy,²⁵⁹ nebo impulsem k odhalení školní šikany a ke konání pedagogů v této oblasti.²⁶⁰

I když srovnání zastánců v oblasti totalitní šikany se zastánci proti útlaku či nespravedlnosti agrese totalitních sil přináší mnoho rozdílů v oblasti účinnosti, prostředí, věku aktérů, nebo v tom, zda se jedná o skupinu nebo jednotlivce, domnívám se, že je tu i několik shodných vlastností. Zastánci často působí proti mnohem větší síle, než jsou oni sami a svou akcí riskují, že se oni sami mohou stát obětí. To vyžaduje určitou dávku odvahy. Zastánci prospěšně působí svou akcí nebo hlasem pro aktivaci ozdravného systému třídy nebo společnosti. Zastánci, nebo i existence zastánců, může být příkladem a motivační podporou pro další potenciální zastánce. Existence zastánců je důkazem přítomnosti zdravých sil v nemocném prostředí a tedy naděje. Společným znakem projevů totalitní moci a školní šikany však není, neboť je projevem zcela opačným.

²⁵⁵ MARTÍNEK, Z. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. 2009, s. 136-139.

²⁵⁶ KRESSA, J. *Zastánce jako klíčový hráč v eliminaci šikany* [online]. 2019, s. 131-134.

²⁵⁷ VACEK, P. *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*. 2008, s. 55-69.

²⁵⁸ PAŽOUT, J., ed. *Výbor na obranu nespravedlivě stíhaných 1978-1989: edice dokumentů*. 2014, s. 20-23.

²⁵⁹ KRESSA, J., pozn. 256, s. 134.

²⁶⁰ Tamtéž, s. 138.

2.12 Závěrečné shrnutí podobností a rozdílů mezi školní šikanou a projevy totalitními agrese.

V rámci srovnávání vybraných projevů šikany s vybranými projevy totalitních mocí pomocí kategorií v této kapitole jsem odhalil několik jejich společných znaků: 1. Podobnost v šíření totalitní moci. 2. Podobnost struktury z hlediska agrese. 3. Snaha o morální vyvázanost. 4. Úsilí o ostrakizaci a dehumanizaci oběti-falešného nepřítele. 5. Přítomnost násilí. 6. Morální destrukce a destrukce vztahů. 7. Vztah moci a bezmoci. 8. Podobnost v osobnosti a deficitní formaci agresora v dětství. 9. Existence nohsleda (pomocníka) 10. Úsilí o hledání oběti (falešného nepřítele).

Existence dobrého rytíře-hrdiny, zkoumaná v rámci kategorie dobrého rytíře-hrdiny dle mého názoru do společných znaků projevů šikany a projevů totalitních mocí nepatří. Existence těchto zastánců je jistě potřebná, ale ne vždy přítomná. Navíc není znakem, a tedy projevem šikany, či totalitní moci, ale projevem zcela opačným.

3 Šikana jako nebezpečí pro společnost – proměna společnosti.

V této kapitole bych chtěl představit šikanu z hlediska široké působnosti šikany jak ve smyslu okruhu působení, tak ve smyslu širokého spektra škod, které způsobuje. Nakonec bych chtěl poukázat na to, jaké nebezpečí šikana představuje pro celou společnost.

3.1 Nebezpečí pro jednotlivce a nejbližší okolí oběti jako součástí společnosti

Školní šikana působí nejen viditelné, ale i skryté škody v širokém okolí. Nepůsobí jen na oběť, ale také na sourozence, rodiče, přátele, pedagogy, svědky šikany a případně další zúčastněné.²⁶¹ Nejhorším způsobem působí školní šikana na oběť. Kolář zprostředkovává výpověď vysokoškolačky o škodách, které na ní zanechala šikana. Hovoří o problémech v kolektivech lidí, o neschopnosti cítit se jako plnohodnotný člověk nebo stát si za svým nápadem či názorem. Tato oběť školní šikany dále vypovídá o poškozených vztazích s rodiči, kteří jí nevěřili. Přitom si oběť uvědomuje, že časově omezená slast agresora jí vzala mládí a možná celý život.²⁶²

Na předchozím případě školní šikany vidíme, že šikana zanechává na oběti široké spektrum deformací. Tato poškození lze nalézt přímo v oblasti tělesné, nebo v oblasti psychické, či v oblasti následných psychosomatických projevů.²⁶³ I kdyby se podařilo oběti všech ostatních následků šikany zbavit, zůstane vzpomínka na neradostně strávený čas dětství či mládí.²⁶⁴ Dalšími následky šikany z jiného pohledu mohou být deformace v oblasti sebevědomí, důvěry a vztahů. Tyto deformace poškozují oběť v jejím dalším životě, ale především negativně ovlivňují vztahy s ostatními, a tedy i okolí jedince. Domnívám se, že komunikace a vztah osob s nedeficitním jedincem musí nutně tyto osoby ovlivňovat jinak než vztah a komunikace s jedincem deficitním (obětí). To je jedna z oblastí negativního působení školní šikany na okolí. Rodiče a jiní blízcí jsou zarmouceni a trápí se tím, co se oběti děje. Tak je traumatizováno také nejbližší okolí oběti.²⁶⁵

²⁶¹ KOLÁŘ, M. *Nová cesta k léčbě šikany*. 2011, s. 20.

²⁶² Tamtéž, s. 20, 21.

²⁶³ LOVASOVÁ, L. *Šikana*. 2006, s. 15.

²⁶⁴ ŘÍČAN, P. *Agresivita a šikana mezi dětmi: jak dát dětem ve škole pocit bezpečí*. 1995, s. 38.

²⁶⁵ ČERMÁK, I. *Lidská agrese a její souvislosti*. 1998, s. 137-138.

Následky šikany však nejsou jen v oblasti traumat oběti a nejbližšího okolí, ale také v deformaci vidění světa a vnímání a akceptaci jeho hodnotových systémů a ve ztrátě důvěry v instituce a společnost, které se přece měly oběti zastat.²⁶⁶ V těchto institucích a společnosti, která měla konat a nekonala pracují lidé, kteří měli konat a nekonali, nebo dokonce konali proti zájmům oběti z různých, třeba i falešných nebo přímo sobeckých důvodů. Sami agresori i po odhalení šikany často dál prohlubují morální destrukci svou a svého okolí tím, že nutí svědky vypovídat nepravdivě. Rodiče agresorů někdy chrání své děti často za cenu lhaní a očerňování oběti či pracovníků školy a manipulují s dalšími lidmi. Sílí vzájemná nedůvěra, strach a negativní emoce. Tak se morální destrukce a destrukce vztahů šíří od jednoho agresora, či malé skupiny agresorů, do širokého okolí.²⁶⁷

V průběhu šikany a pokud nedojde k ozdravnému procesu, dochází k fixaci antisociálních postojů u agresora. Svědkové šikany ztrácejí důvěru ve společnost, která by měla své členy chránit před jakýmkoliv násilím. Svědkové šikany pozorují, že vzorec moci a bezmoci funguje a že morální a zákonné normy jsou agresorem, či agresory překračovány bez větších komplikací. V rámci sociálního učení se tyto děti v lepším případě naučí, že ani instituce či autority nejsou schopny zajistit ochranu slabým. V horším případě přijmou násilí jako způsob, jak se vyhnout roli obětního beránka, nebo jako metodu k vlastnímu sebeprosazení.²⁶⁸

3.2 Šikana jako nebezpečí pro společnost

Alan de Benoist se zabývá srovnáváním nacismu s komunismem.²⁶⁹ Shodnými rysy obou ideologií se také zabývá článek Petra Šimíčka na stránkách Moderních dějin. Z článku i z knihy vyplývá řada podobností.²⁷⁰ V této práci jsem poukázal na podobnosti některých projevů těchto totalitních ideologií se školní šikanou. Jelikož jsou školní šikana a projevy totalitních ideologií v tolika kategoriích podobné, je otázka, zda a do jaké míry může větší

²⁶⁶ LOVASOVÁ, L. *Šikana*. 2006, s. 15.

²⁶⁷ KOLÁŘ, M. *Nová cesta k léčbě šikany*. 2011, s. 96-116.

²⁶⁸ Tamtéž, s. 155.

²⁶⁹ BENOIST, Alain de. *Totalitarismus: komunismus a nacionální socialismus - jiná moderna 1917-1989: hrozby a výzvy dneška...* 2018.

²⁷⁰ ŠIMÍČEK, P. *Nacionální socialismus a komunismus – shodné rysy státních ideologií či reálné politiky NSDAP a komunistických stran*. 2009.

rozšíření školní šikany, případně šikany jiného druhu měnit psychické nastavení obyvatelstva ve prospěch přijetí totalitních ideologií.

U jedinců v okolí zasaženém šikanou a jejími následky vzniká situace,²⁷¹ v jejímž důsledku hrozí ztráta důvěry ve spravedlnost, může docházet k frustraci a následně k pozměněnému vidění světa. Tento proces se netýká jen dětí, ale i dospělých. K socializačnímu procesu dochází celý život.²⁷² Vyvíjí se sebehodnocení, sebepojetí, sebeúcta, vztah k hodnotám, normám a k vlastnímu svědomí.²⁷³ Formování vlastního hodnotového systému, či postoj k hodnotám společnosti probíhá v prostředí emocí. Dá se předpokládat, že v prostředí zasaženém šikanou jsou emoce vypjaté. Emoce mohou mít dynamizující vliv směrem ke změně postojů k obecným hodnotám,²⁷⁴ nebo k posunu v pohledu na normalitu.²⁷⁵ Tento posun v normalitě u jedinců zasažených školní šikanou může působit na normalitu ostatních. Oficiální normalita společnosti se však nemění. Tak vzniká morální precedens ve formě rozporu mezi doktrinálním stanoviskem společnosti a neoficiální normalitou. Tak je podporována v růstu již existující šedá zóna normality. Tím se posun v normalitě šíří do širší společnosti, aniž by tomuto jevu byla věnována zasloužená pozornost. Existence šedé zóny normality může vyvolávat nedůvěru a pochybnosti vůči stávající demokratické společnosti, která deklaruje stejná práva pro všechny.

Na šedou zónu normality upozorňuje i Kolář. I když ji nenazývá šedou zónou a zamýšlí se nad společenskými vlivy z hlediska podpůrného vlivu pro epidemický výskyt šikany na školách. Podle Koláře mezi tyto vlivy patří samotná modla tržní společnosti, již tvoří trojice cílů: úspěch, peníze a moc. To je model, který ovlivňuje i sociální vztahy. Ten, kdo má peníze a moc a ovládá druhé, je považován za úspěšného. Vyšší morální principy jsou zde často pomíjeny včetně morálního principu nejvyššího, jímž je láska. To

²⁷¹ ŘEZÁČ, J. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-48-6. S. 21.

²⁷² Tamtéž, s. 49.

²⁷³ Tamtéž, s. 49-61.

²⁷⁴ NAKONEČNÝ, M. *Encyklopedie obecné psychologie*. 1997, s. 216-224.

²⁷⁵ FISCHER, S., ŠKODA, J. *Sociální patologie: závažné sociálně patologické jevy, příčiny, prevence, možnosti řešení*. 2014, s. 22.

jsou podle Koláře zárodečné principy šikanování, které jsou přítomné v celé společnosti, a tedy i ve škole.²⁷⁶

Občané Německa po 1. světové válce a během světové hospodářské krize hledali vládu silné ruky a oporu ve svízelné situaci. Bohužel ji velká část z nich našla v NSDAP a Adolfu Hitlerovi.²⁷⁷ Vzhledem k množství výskytu šikany na školách,²⁷⁸ může docházet u jedinců dotčených tímto negativním jevem k rozčarování nebo ztrátě iluzí o společnosti, v které žijeme. Školní šikana tak může způsobit změny v hodnocení, sebehodnocení a sebepojetí, které jsou nedílnou součástí socializace člověka.²⁷⁹ Pokud je jedinec svědkem toho, že šikana umožňuje „silným“ bez většího odporu vítězit nad „slabými“,²⁸⁰ mohl by být jedinec, dotčený touto novou situací, více či méně determinován k přehodnocení svého orientačního rámce.²⁸¹ Lze se domnívat, že orientační rámec musí být do značné míry funkční vzhledem k prioritám. Dá se předpokládat, že pro více či méně šikanou frustrovaného jedince by jednou z priorit mohla být eliminace možnosti stát se obětním beránkem.²⁸² Protože normy a pravidla jsou v události šikany často překračovány, aniž by společnost kladla patřičný odpor,²⁸³ hrozí přijetí pragmatického přístupu v chápání normality. V tomto přístupu ustupuje závažnost použití prostředků k dosažení cíle do pozadí ve prospěch cíle.²⁸⁴ Pokud jedinec přijme jako svůj orientační rámec vzorec moci a bezmoci, který je zjednodušeným, násilným viděním světa, může být snadněji indoktrinován politickými, nebo jinými doktrínami, které by v situaci před frustrujícím dopadem školní šikany jinak odmítnul jako iracionální. Potřeba člověka mít orientační, vysvětlující rámec v podobě světonázoru, je podle Fromma výrazná. Zde se opět vracíme k pojmu ideologie. Čím více se nějaký orientační rámec tváří jako vše vysvětlující světonázor, tím více je pro mnoho lidí atraktivní.²⁸⁵

²⁷⁶ KOLÁŘ, M. *Nová cesta k léčbě šikany*. 2011, s. 152-153.

²⁷⁷ MÜLLER, H. M., VOLLRATH H., KRIEGER, K, F. *Dějiny Německa*. 2004, s. 243-266.

²⁷⁸ KOLÁŘ, M., pozn. 276, s. 22-25.

²⁷⁹ ŘEZÁČ, J. *Sociální psychologie*. 1998, s. 52-67.

²⁸⁰ KOLÁŘ, M., pozn. 276, s. 110-113.

²⁸¹ FROMM, E. *Anatomie lidské destruktivity: můžeme ovlivnit její podstatu a následky?* 1997, s. 232-233.

²⁸² KOLÁŘ, M., pozn. 276, s. 21-22.

²⁸³ Tamtéž, s. 155.

²⁸⁴ FISCHER, S. ŠKODA, J. *Sociální patologie: závažné sociálně patologické jevy, příčiny, prevence, možnosti řešení*. 2014, s. 27.

²⁸⁵ FROMM, E., pozn. 281, s. 232-233.

Další důležitou potřebou člověka je podle Ericha Fromma potřeba uctívání. Díky předmětu uctívání získává člověk jistotu, překračuje sebe sama a získává smysl života. Toto uctívání může mít negativní i pozitivní dopad. Může se jednat o hromadění majetku, o snahu o získání co největší moci, stejně jako o nezištnou službu druhým, nebo lásku. Díky předmětu uctívání napíná člověk svou energii jedním směrem.²⁸⁶ To by mohlo vysvětlovat atraktivitu a mocenskou dynamiku vzestupu totalitních mocí na základě ideologií, které si kladou ambici být vše vysvětlujícím orientačním rámcem. Tak je završen obraz možné cesty jedince od zklamání nad nefunkčností obranného systému společnosti vůči školní šikaně k přijetí vše vysvětlujícího orientačního rámce v podobě totalitní ideologie, která uctívá sílu.

Dá se předpokládat, že se lidé nějak zatížení událostí školní šikany mohou vydat i jinou cestou, než je uctívání totalitní ideologie, ale tito jedinci už viděli, že vzorec moci a bezmoci funguje. Pokud jsou svědky toho, že agresori dojdou zastání, nebo nejsou potrestáni,²⁸⁷ mohl by se vzorec moci a bezmoci stát jejich orientačním rámcem. V rámci sociálního učení tento orientační rámeček předpokládá úctu k síle a moci. Takový princip v sobě rozvinutá občanská demokratická společnost neobsahuje. V demokracii nejde o diktát síly, ale o dělbu moci.²⁸⁸ Demokracie usiluje o zajištění stejných práv pro všechny. Tak je to popsáno v preambuli Ústavy České republiky.²⁸⁹ Princip síly a moci je v rozporu s principy demokracie. U jedinců, kteří si plní potřebu uctívání v rámci vzorce moci a bezmoci, se dá předpokládat slabý nebo vůbec žádný odpor k případně nastupující totalitní moci. Výchozím důvodem by mohl být fakt podobnosti jejich orientačního rámce s orientačním rámcem totalitní ideologie. Oba orientační rámce uctívají sílu a moc.

Nyní se opět vrátím k Le Bonovi a jeho pojmu psychologického davu. Dá se předpokládat, že čím větší je ve společnosti skupina uctívající vzorec moci a bezmoci, nebo jinak řečeno vzorec síly, tím intenzivnější je vzájemná komunikace jejích členů a šíření šedé zóny normality. Pokud se takové skupině dostane politické odezvy ve formě ideologie, mohl by zde hrozit vznik psychologického davu se všemi jeho důsledky. Psychologický dav je zdrojem pocitu moci tedy slasti, kterou lidé se zkušeností školní

²⁸⁶ FROMM, E. *Anatomie lidské destruktivity: můžeme ovlivnit její podstatu a následky?* 1997, s. 233.

²⁸⁷ KOLÁŘ, M. *Nová cesta k léčbě šikany.* 2011, s. 94.

²⁸⁸ ENCIKLOPEDIKÝ DŮM. *Slovník cizích slov.* 1996, s. 64.

²⁸⁹ Poslanecká sněmovna parlamentu České republiky: Ústava České republiky [online].

šikany buď v jisté míře už okusili, nebo tento pocit naopak do značné míry postrádají. Dav sám sebe utvrzuje v jistotě a ve svém smýšlení a pocit moci, po které jedinec touží, dosahuje v psychologickém davu vysokého stupně intenzity. Pokud se objeví charismatický vůdce takového psychologického davu, má demokratická společnost velký problém.²⁹⁰

S růstem psychologického davu se mění cíle davu. Čím je dav větší, tím ambicióznější cíle si klade. Před členy psychologického davu se otevírají možnosti, na jaké dříve jakožto jedinci ani nepomysleli, protože nebyly uskutečnitelné.²⁹¹ Zde se dá namítnout, zda si Le Bon představoval psychologický dav tak, jak ho používám v této práci já. I Le Bon připouští, že členové psychologického davu, aby byli členy tohoto davu majícího společnou psychologickou duši, nemusí být v tutéž chvíli na témže místě.²⁹² V době života tohoto francouzského psychologa a myslitele neexistoval internet. Dá se předpokládat, že právě internet a obzvlášť sociální sítě mění některá pravidla hry v oblasti psychologického davu ve prospěch možnosti usnadnění tvorby psychologického davu a ve prospěch delšího přetrvávání jinak přechodné kolektivní duše psychologického davu. Le Bon totiž tvrdí, že je tato kolektivní duše přechodná.²⁹³

Dalším negativním důsledkem školní šikany na společnost je fakt, že agresí školní šikany jsou deptáni „slabí,“ kteří ve skutečnosti slabými nejsou. Jsou prostě jen neagresivní. V jedné škole došlo k šikaně chlapce částečně používajícího vozíček. Jeho spolužáci chlapce ošklivě šikanovali, ponižovali ho a nadávali mu vulgárními slovy. Šikana trvala téměř dva roky.²⁹⁴ Důvody k šikaně mohou být různé. Oběť se od ostatních liší. Má nějaký handicap, nebo své spolužáky naopak převyšuje. Ať už morálně, či studijně.²⁹⁵ Šikana je událost, která na oběti zanechává následky. Tyto následky se projevují v dalším životě oběti včetně studijních a společenských problémů mimo jiné v závislosti na odolnosti oběti, intenzitě šikany a délce jejího trvání.²⁹⁶ Z šikanovaných jedinců mohli vyrůst špičkoví vědci, umělci, lékaři, pedagogové, inženýři, matky a otcové se zdravým

²⁹⁰ LE BON, G. *Psychologie davu*. 1994, s. 13-21.

²⁹¹ Tamtéž, s. 23-24.

²⁹² Tamtéž, s. 14.

²⁹³ Tamtéž, s. 13.

²⁹⁴ KOLÁŘ, M. *Nová cesta k léčbě šikany*. 2011, s. 59-60.

²⁹⁵ Tamtéž, s. 142-144.

²⁹⁶ Tamtéž, s. 156-160.

sebevědomím rozdávající radost, lásku a obohacující lidskou společnost. To jsou další ztráty pro lidstvo.

Šikana zasahuje i jiné než „měkké cíle“. Říčan uvádí, že některá pozorování ukazují, že snižováním šikany se snižují i vandalské útoky ve škole a krádeže, a naopak se zlepšuje celková atmosféra a pořádek ve škole. Proto považuje snižování výskytu šikany za podmínku celkového zlepšování poměrů ve škole.²⁹⁷

3.3 Závěr k šikaně jako nebezpečí pro společnost

Jestliže se k významné prevenci agrese počítá minimalizace či eliminace násilného obsahu toho, co sledují děti na internetu, nebo v televizi,²⁹⁸ minimalizaci, či eliminaci agrese, kterou mohou děti vidět už od raného věku kolem sebe, by měla být věnována neméně intenzivní snaha. Výskyt a šíření šikany je zdrojem velkých škod a rizik ve společnosti. To jsem se v této kapitole snažil prokázat. Už jen existence deseti společných znaků školní šikany a šikany jako projevu totalitních mocí, které jsem v této práci popsal, naznačuje, v jakém smyslu je školní šikana nebezpečím pro společnost.

Tuto kapitolu jsem nazval: Školní šikana jako nebezpečí pro společnost – proměna společnosti. Představil jsem zde školní šikanu jako nebezpečí, které pro společnost šikana představuje. Toto nebezpečí spatřuji v tom, že školní šikana vytrvale působí na postupnou proměnu společnosti, která se uskutečňuje v několika oblastech ve prospěch destrukce demokracie. Tyto oblasti působení jsou: 1. Změna pohledu na normalitu ve společnosti. 2. Změna orientačních rámců jednotlivců uvnitř společnosti. 3. Precedens morálního rozporu mezi oficiální normalitou a neoficiální normalitou. 4. Posun v předmětu uctívání směrem od demokracie k uctívání síly a moci. 5. Vyšší potence k tvorbě psychologického davu a duše davu uctívající proti, nebo ne-demokratické orientační rámce či ideje.

²⁹⁷ ŘÍČAN, P. *Agresivita a šikana mezi dětmi: jak dát dětem ve škole pocit bezpečí*. 1995, s. 45-47.

²⁹⁸ FISCHER, S., ŠKODA, J. *Sociální patologie: závažné sociálně patologické jevy, příčiny, prevence, možnosti řešení*. 2014, s. 54-55.

4. Praktická část

Na předchozích stranách této práce jsem se zabýval popisem vybraných projevů totalitních společností vůči pronásledovaným a porovnával jsem je s vybranými projevy šikany ve školách. Nyní se pokusím nejprve upozornit na nezbytnost preventivně výchovného působení ve školním prostředí a pak se pokusím obhájit použitý způsob výuky zaměřené na prevenci šikany.

4.1 Nezbytnost výchovně preventivního působení ve školách

Edukační proces můžeme nazvat procesem výchovně vzdělávacím, neboť v sobě zahrnuje jak vzdělávání, tak výchovu. Přitom je určitý rozdíl mezi terminologií českou a zahraniční. Procesy vzdělávání a procesy výchovy spolu do značné míry souvisí. Dá se předpokládat, že výchovné působení samo o sobě je zároveň působením preventivním. Předpokladem výchovného účinku toho, kdo působí, je autorita. Říčan se domnívá, že role učitele v prevenci šikany s udržení autority souvisí. Učitel je tak nucen k taktickému balancování mezi nutností udržet si většinu třídy na své straně a ochranou slabých. Přitom je pro učitele velkým pokušením, zvolit možnost vydat se po pohodlnější cestě, která se orientuje na silné a slabé naopak opomíjí. Říčan dále upozorňuje na potřebu posilování autority učitele.²⁹⁹ Ta je legální autoritou ve třídě.

Moderní liberalismus považuje poslušnost za projev nesvobody. Soudobý úpadek autority je podle Říčana jedním z důvodů krize v současné společnosti. Úpadek autority učitele se projevuje jak ve školním prostředí, tak v prostředí rodičovském. Říčan klade obnovu autority učitele jako podmínku řádného plnění povinností školy, a tedy i podmínku boje proti šikaně a zastávání se slabých.³⁰⁰ S tím nelze než souhlasit: Legální autorita učitele stojí v přímém kontrastu s ilegální autoritou agresora či agresorů. Legální autorita nestojí v opozici proti svobodě, ale v opozici proti důsledkům špatně pochopeného pojetí svobody. Jedním z takových důsledků je školní šikana.

Další podmínkou účinného výchovného působení na školách je podle Říčana posílení demokracie ve škole a třídě. Ta stojí zdánlivě v kontrastu k autoritě. Sama demokracie je však autoritou, a to autoritou legální. Legální autorita používá moc, kdežto ilegální autorita (včetně agresorů v případě školní šikany) moc zneužívá. Úkolem školy

²⁹⁹ ŘÍČAN, P. *Agresivita a šikana mezi dětmi: jak dát dětem ve škole pocit bezpečí*. 1995, s. 71-74.

³⁰⁰ Tamtéž, s. 75-76.

je podle Alberta Einsteina výchova samostatně myslících a konajících lidí, kteří spatřují svůj nejvyšší životní úkol ve službě společnosti.³⁰¹ Služba společnosti je tedy službou nikoliv jen sobě, ale také druhým. Výskyt školní šikany působí v neprospěch těchto snah a dá se říci, že je znehodnocuje, protože je projevem zcela sobeckým, zaměřeným jen na zájmy vlastního ega.³⁰²

Výchova demokratického občana zahrnuje hodnoty jako spravedlnost, toleranci a porozumění demokratickému uspořádání společnosti a demokratickým způsobům řešení konfliktů a problémů.³⁰³ Jedním z cílů vzdělávání je „vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi.“³⁰⁴ RVP ZV dále představuje několik kategorií klíčových kompetencí. Jednou z nich jsou i kompetence občanské. Rád bych zde použil citaci části z nich: „Na konci základního vzdělávání žák respektuje přesvědčení druhých lidí, váží si jejich vnitřních hodnot, je schopen vcítit se do situací ostatních lidí, odmítá útlak a hrubé zacházení, uvědomuje si povinnost postavit se proti fyzickému i psychickému násilí.“³⁰⁵ Vidíme, že výchova je v rámci vzdělávacího systému ZŠ hodnotově zaměřena. Vzhledem k tomu, že školní šikana je závažnou překážkou úspěšného výchovně vzdělávacího působení učitele na skupinu i jednotlivce a že totálně znevažuje a rozvrací hodnotový systém školy i společnosti, mělo by být výchovné působení zaměřené na předcházení šikaně jedním z pilířů výchovy k hodnotám.³⁰⁶

4.2 Zdůvodnění použitého způsobu výuky zaměřené na prevenci šikany

V této práci jsem se zaměřil na možnost využití vybraných v literatuře popsaných projevů totalitních společností jako učebního materiálu pro výuku zaměřenou na prevenci šikany. Popsal jsem vybrané projevy totalitních společností vůči pronásledovaným a porovnal je s vybranými projevy šikany ve školách. Tím jsem odhalil deset společných znaků projevů školní šikany a projevů totalitní moci. Dále jsem odhalil pět oblastí, v kterých školní šikana působí na proměnu společnosti. Předpokládám, že pro starší žáky, či studenty by se takto získané poznatky daly ve výuce použít. Vzhledem k věku žáků, na které je

³⁰¹ EINSTEIN, A. *Z mých pozdějších let: jak vidím svět II*. 1995, s. 23.

³⁰² KOLÁŘ, M. *Nová cesta k léčbě šikany*. 2011, s. 118-129.

³⁰³ *Edu.cz. RVP – Rámcově vzdělávací programy* [online]. S. 137.

³⁰⁴ *Tamtéž*, s. 9.

³⁰⁵ *Tamtéž*, s. 14.

³⁰⁶ KOLÁŘ, M., pozn. 302, s. 154-160.

následující výuka zaměřena, je však použití těchto společných znaků omezené. Ve výuce jsem se tak soustředil na konkrétní případy školní šikany a konkrétní případy projevů totalitní společnosti vůči pronásledovaným.

Je však tento způsob předkládání praktických příkladů šikany ve formě výuky vhodný? V monografii *Primární prevence rizikového chování ve školství* se uvádí: „Za prevenci rizikového chování považujeme jakékoli typy výchovných vzdělávacích, zdravotních, sociálních či jiných intervencí směřujících k předcházení výskytu rizikového chování, zamezujících jeho další progresi, zmírňující již existující formy a projevy rizikového chování nebo pomáhajících řešit jeho důsledky.“³⁰⁷ Školní šikana je považována za jeden z devíti základních typů rizikového chování. Školní šikana je tak součástí velmi nehomogenního celku rizikového chování. Přitom je důležité si uvědomit, že různé typy rizikového chování mohou u jedince na sebe navazovat, předcházet jinému typu rizikového chování, mohou se řetězit, nebo se mohou u jedince vyskytovat současně. Jedná se o vzájemné vazby různých typů rizikového chování, jejich různých příčin a různých důsledků. U dětí se tato riziková chování nevyskytují většinou izolovaně, proto je třeba k nim přistupovat s didakticko-diagnostickým zaměřením.³⁰⁸

Z výše uvedených důvodů by měla být výuka zaměřená na prevenci školní šikany součástí preventivního působení na eliminaci rizik v širším celku školního preventivního programu, neboť školní šikana u postižené skupiny snižuje efekt celkového pedagogického působení učitele. U školních agresorů se navíc upevňují antisociální postoje a návyky, které mají svou dynamiku a potenciál průniku do jiných oblastí antisociálního a rizikového chování vůbec.³⁰⁹ Při preventivním působení v rámci představované výukové jednotky se jedná o kognitivně emotivní vybavení žáků. Cíl se uskutečňuje v rámci osvojování kompetencí sociálních a personálních a občanských.

Vzhledem k rozvíjení dovedností žáků jsem zvolil spolupráci žáků ve skupinách. Žáci se budou mimo jiné snažit popsat, jaké mohla mít oběť pocity a myšlenky, a to nejen

³⁰⁷ BÁRTÍK, P., MIOVSKÝ, M., ed. *Primární prevence rizikového chování ve školství*. 2010, s. 24.

³⁰⁸ Tamtéž, s. 24-25.

³⁰⁹ KOLÁŘ, M. *Nová cesta k léčbě šikany*. 2011, s. 155-156.

při samotném aktu šikany, ale i po něm. Domnívám se, že pro prevenci šikany je důležité vyburcovat žáky k odporu vůči šikaně, nejlépe ještě předtím, než k šikaně ve třídě dojde.

4.3 Konkrétní výukové jednotky

V níže uvedených výukových jednotkách jsem se soustředil na konkrétní případy školní šikany a konkrétní případy projevů totalitní společnosti vůči pronásledovaným. Výukové jednotky jsem zaměřil na 9. ročník základní školy v rámci třídnické hodiny a na 7. ročník základní školy. Očekávané výstupy pro 7. ročník uvedené v rámci ŠVP ZŠ Beroun Wagnerovo náměstí,³¹⁰ kde výuka proběhla, tematicky lépe odpovídají konkrétním výukovým cílům v hodině, ale chtěl jsem představit i možnost této výuky v 9. ročníku. Příprava výuky pro 9. ročník vycházela z předpokladu, že uvedený způsob preventivního působení v rámci výuky zaměřené na prevenci šikany lze zařadit do třídnické hodiny. Posledním důvodem volby v 9. ročníku pro tuto výuku zaměřenou na prevenci šikany je předpoklad, že tato výuka by měla probíhat v přizpůsobené podobě v každém ročníku základního a středního školství. Obsah výuky pro 7. ročník jsem upravil méně násilnými příklady agrese. Drsnější příklady školní a totalitní šikany jsou svým obsahem pro 7. ročník velmi nevhodné, proto jsem se rozhodl, vyhnout se jim. Předpokladem přípravy obsahu příkladů školní, či totalitní agrese pro 9. ročník je že příliš drsný obsah je třeba předkládat se zvýšenou opatrností, nebo se mu také vyhnout.

Širším výukovým cílem těchto výukových jednotek je na základě uvedených případů školní či totalitní agrese podnítit zájem žáků o tuto tematiku, oslovit jejich city a myšlení skrze vcítění se do role oběti, umožnit jim osvojení klíčových občanských a sociálních a personálních kompetencí³¹¹ a působit na utváření pozitivního hodnotového systému zvláště vzhledem ke školní šikaně.³¹²

4.4 Představení výukové jednotky pro 7. třídu a její reflexe

Výukovou jednotku pro 7. třídu jsem se rozhodnul představit ve dvou variantách. V první variantě jsem se soustředil na představení možnosti použití výpovědi přímých účastníků, nebo svědků školní šikany, či šikany ze strany totalitního státu. Ve druhé variantě jsem

³¹⁰ Wagnerka: Oficiální webové stránky ZŠ Beroun, Wagnerovo náměstí [online], s. 102.

³¹¹ Edu.cz. RVP – Rámcově vzdělávací programy [online]. S. 14.

³¹² Tamtéž, s. 59.

akcentoval osvojení dovedností k správné reakci na probíhající šikanu včetně osvojení schopnosti objektivně o šikaně vyprávět.

4. 4. 1 Představení výukové jednotky 7. A

V konstrukci první výukové jednotky³¹³ jsem se do jisté míry inspiroval třífázovým modelem učení.³¹⁴ V úvodu hodiny jsem žáky v rámci evokace vyzval, aby vytvořili skupiny maximálně po 4 a napsali na připravený volný papír, co všechno si představují pod pojmem šikana. Pak jsem žákům předložil pracovní listy³¹⁵ a po jejich krátkém seznámení s pracovním listem a prvním případem šikany jsem pustil video o agresi³¹⁶ ze strany totalitní moci jako jeden z podkladů pro práci v pracovním listu. Tak jsem jim také video představil. Pak se žáci seznámili s třetím příkladem šikany a pak opět zhlédli další video.³¹⁷ Poté byli žáci vyzváni, aby ve skupinách vypracovali pracovní listy. Pracovní listy obsahovaly otázky, na které žáci hledali odpověď. Žáci měli nejprve za úkol vžít se do role oběti a popsat, jak se oběť cítila a jaké myšlenky ji mohly napadat v alespoň jednom z uvedených případů školní šikany, nebo agrese ze strany totalitní moci. Dále byla v pracovním listu uvedena lidská práva a žáci měli zakroužkovat, která z lidských práv jsou v uvedených příkladech porušována. Červeně měli zakroužkovat porušování lidských práv totalitní mocí a modře porušování lidských práv školní agresí. Žáci měli dále uvést, zda některá lidská práva označili červeně i modře a zda uvedené příklady školní šikany a uvedené příklady projevů totalitní moci porušují v některých případech stejná lidská práva. Nakonec byli žáci vyzváni, aby po skupinách prezentovali vypracované pracovní listy. Jejich výstupy jsem provázel otázkami a vedl jsem s žáky diskusi. Mé otázky směřovaly také na to, zda žáci na konci hodiny vědí, jak se správně zachovat, pokud se stanou obětí nebo svědky šikany. Nakonec mi žáci pracovní listy odevzdali k vyhodnocení.

Z výpovědí žáků³¹⁸ je patrné, že povědomí o tom, co je šikana a jaké může mít následky už mají v sedmé třídě dostatečné k tomu, aby své znalosti mohli také rozšiřovat

³¹³ Příloha č. 4

³¹⁴ ZORMANOVÁ, L. Výukové metody v pedagogice: Třífázový model učení [online]. 2012.

³¹⁵ Příloha č. 5

³¹⁶ ŠPIČKOVÁ, P. Z olympionika a odbojáře udělali komunisté nebezpečného zločince. Dagmar Šafrová vzpomíná na otce Cyrila Musila[online]. 2022.

³¹⁷ ČT edu, Občanka – Šikana[online].

³¹⁸ Příloha č. 6

a nad školní agresí se dále zamýšlet. Dále je zřejmé, že jejich písemná či ústní vyjádření se nejvíce orientovala k vysvětlení pojmu šikana z úkolu předloženého v rámci evokace. Dále se vyjádření žáků nejvíce orientovala na případy číslo 1 a 4. Případ 3 vůbec nezmínili, ale podle obsahu výpovědí žáků se lze domnívat, že jejich výpovědi byly případem tři inspirovány. Případ 2. byl zmíněn jen jednou. Z toho vyplývá, že žáky v této třídě především zaujaly případy lidí jim věkově bližších. Největší zájem vzbudilo výukové video z portálu ČT edu představené jako případ číslo 4. Lze předpokládat, že i jeho vliv se pak projevuje v jednotlivých výpovědích.

Při kroužkování v pracovním listu uvedených lidských práv, která byla v představených případech dle žáků porušována, se žáci nejčastěji u agrese ze strany totalitní moci shodli na porušování lidských práv uvedených pod body 5, 6, 7. U školní agrese to byla lidská práva uvedená pod body 9, 7, 1, 2, 3, 8, 10, 12. Předpokládám, že rovnoměrné a širší rozložení uvedených bodů na straně školní agrese opět vypovídá o zvýšeném zájmu žáků o informace o školní šikaně na úkor informací o projevech agrese totalitní moci.³¹⁹

Žáci byli výukou dostatečně zaujati. Téma je zajímavé. Domnívám se však, že z hlediska účinné prevence proti šikaně a vzhledem k věku žáků a vzhledem k jejich výraznému zaujetí případy agrese vůči jim věkově bližším jedincům, není nezbytně nutné případ agrese ze strany totalitního státu uvádět. Slabou stránkou výuky bylo množství uvedených případů předložených žákům v pracovním listě. Žáci si totiž ne zcela dostatečně rozdělili práci ve skupině a někteří nebyli dost aktivní. V další přípravě na hodinu bych pro tuto věkovou kategorii určitě množství uvedených případů snížil.

4. 4. 2 Představení výukové jednotky 7. C

V úvodu další výukové jednotky³²⁰ byli žáci vyzváni, aby vytvořili skupiny maximálně po 4 a napsali na připravený volný papír, co všechno si představují pod pojmem šikana. Pak žáci plnili úkoly uvedené v pracovním listu.³²¹ Nejprve si žáci přečetli zadané úkoly a pak názorné příklady šikany uvedené v pracovním listu. Pak měli pracovat na splnění úkolů. V rámci jednoho z úkolů si měli žáci ve skupinách představit, že jsou svědky

³¹⁹ Příloha č. 7

³²⁰ Příloha č. 8

³²¹ Příloha č. 9

šikany v případě č. 1 nebo 2. Měli si představit, že jsou svědkem šikany, který vypovídá před školní vyšetřovací komisí. Měli se vcítit do role přímého svědka a usilovat o maximální pravdivost výpovědi. Výpověď si měli připravit osobní a pak ve skupině dosáhnout společné formulace. Poté měli ke školní vyšetřovací komisi vyslat svého zástupce. Školní vyšetřovací komisi představoval učitel a žáci z dalších skupin. Nakonec proběhla diskuse na téma šikana a jak se při jejím výskytu správně zachovat.

Výpovědi skupin měly rozdílnou úroveň zpracování. Žáci se do výuky zapojovali aktivně, i když místy hlučněji. Při kontrole výstupů žáci projevíli dostatečnou znalost toho, co je šikana a jaké může mít následky. Následná diskuse o tom, jak se správně zachovat v případě výskytu šikany v okolí žáka a jaké může mít důsledky odkládání oznámení šikany ukázala, že žáci mají poměrně dobré povědomí o důsledcích šikany. Dále projevíli ochotu případný výskyt šikany včas ohlásit. Z výstupů žáků a jejich reakcí na otázky usuzují, že žáky výuka velmi bavila a že cíle výuky byly naplněny.

4.5 Představení výukové jednotky pro 9. třídu a její reflexe

V úvodu výukové jednotky³²² byli žáci vyzváni, aby vytvořili skupiny maximálně 4 a v rámci evokace jim bylo promítnuto video.³²³ Po shlédnutí byl žákům předložen pracovní list,³²⁴ který byl návodem jejich další činnosti ve skupině. Pracovní listy obsahovaly text a otázky, na které žáci hledali odpověď. Žáci měli především za úkol vžít se do role oběti a popsat, jak by se na jejím místě cítili a přemýšlet o tom jaké důsledky může mít šikana a porušování pravidel obecně pro ně a jejich okolí. Pak měli žáci za úkol vytvořit třídní chartu proti šikanování. Nakonec byli žáci vyzváni, aby po skupinách prezentovali výstupy z pracovních listů a vzniklou chartu.³²⁵ Pak následovala diskuse evokovaná dotazy žáků a učitele. Nakonec žáci pracovní listy odevzdali. Výuka probíhala v příjemné atmosféře a žáci byli prací ve skupinách zaujati. Jen konečné grafické zpracování proběhlo dodatečně v rámci výtvarné výchovy.

³²² Příloha č. 10

³²³ JAVŮREK, V. flyingfisch.cz, Kurátor pro děti a mládež: Agresivita a násilí u dětí [online].

³²⁴ Příloha č. 11

³²⁵ Příloha č. 12

4.6 Shrnutí výukových jednotek

V Předložených výukových jednotkách jsem se snažil představit možnost využití textů dokumentujících případy školní šikany a agresivního jednání ze strany totalitního státu. Na základě reflexe výukových jednotek se domnívám, že přiměřeně použité množství těchto případů s přihlédnutím na náročnost obsahu vzhledem k věku žáků v kombinaci s aktivitami žáků v hodině je pro dosažení cílů výuky prospěšné. Domnívám se, že pro dosažení cílů výuky plně postačí ve výuce použít příklady školní šikany. Vzhledem k mezioborovému propojení s výukou Dějepisu lze však například v 9. třídě využít i příklady agrese ze strany totalitního státu. Pro výuku na střední škole bych toto mezioborové propojení v odpovídajícím ročníku podle konkrétního ŠVP více než doporučil.

Závěr

Cílem této diplomové práce bylo představit možnost využití vybraných v literatuře popsaných projevů totalitních společností jako učebního materiálu pro výuku zaměřenou na prevenci šikany. Cíle jsem se snažil dosáhnout tak, že jsem popsal vybrané projevy agrese totalitních společností vůči pronásledovaným a porovnal je s vybranými projevy školní šikany ve školách. Dále jsem v konkrétní přípravě na vyučovací jednotku představil možnost použití takto získaného učebního materiálu pro výuku zaměřenou na prevenci šikany.

Na základě srovnání poznatků získaných touto prací a poznatků získaných v průběhu studia na FP TUL jsem si uvědomil, že pro výuku zaměřenou na prevenci šikany na druhém stupni základní školy je důležité, vzhledem k věku žáků, dát ve výuce přednost práci s konkrétními případy projevů totalitních mocí a školní šikany, před prací s teoretickými výstupy této diplomové práce. Práci s konkrétními případy projevů totalitní moci vidím spíše jako rozšiřující a mezipředmětově propojující.

V této práci jsem postupně identifikoval deset společných znaků projevů totalitních mocí a projevů školní šikany. Dále jsem identifikoval pět oblastí působení školní šikany na změnu ve společnosti ve prospěch destrukce demokracie. Dále z mé práce vyplývá, že tato destrukce může být jednou z cest od demokracie k totalitě.

Jestliže je škola mikro-modelem společnosti, jak o tom hovoří Kolář,³²⁶ je škola, spolu s rodinou, vzhledem k výchovně vzdělávacímu působení školy i jejím inkubátorem. Jestliže jsou mezi školní šikanou a totalitní šikanou takové podobnosti a vztahy možné příčiny a následku, jestliže jsou ve škole spoluutvářeny budoucí osobnosti lidí a jejich hodnotové a orientační rámce, je účinná prevence školní šikany životně důležitým cílem demokratické společnosti.

Demokratická společnost si připomíná hrůzy vyvolané nacismem a komunismem. Je to forma obrany proti návratu totalitních ideologií. Jak jsem v této práci poukázal, často neméně bolestné hrůzy zažívají oběti školní šikany. Je třeba si uvědomit, že traumata zažívaná při školní šikaně negativně ovlivňují teprve formující se lidské osobnosti. Vystává tedy otázka, zda by se demokratická společnost neměla neméně důsledně bránit vzniku a rozvoji školní šikany. Nehodnotím zde, zda se tak děje či nikoliv, nebo do jaké

³²⁶ KOLÁŘ, M. *Nová cesta k léčbě šikany*. 2011, s. 152.

míry se tak děje. Vzhledem k rozsahu problematiky školní šikany a problematiky prevence školní šikany to nemůže být obsahem této práce. Nastolení důsledně fortifikovaného základního sebeobránného mechanismu demokracie namířeného proti šikaně se mi však jeví zcela nezbytným. Tento mechanismus by měl působit na úrovni školní výchovy dětí a mládeže ve formě důsledné preventivní i následné ochrany žáků a také následné péče o všechny aktéry v šikaně zúčastněné.

Domnívám se, že jediným důvodem, proč se žáci či studenti v dějepise učí o hrůzách druhé světové války, není pouhý fakt, že se tyto události prostě staly. Stejně tak se domnívám, že jediným důvodem, proč se ve výchově k občanství žáci učí o xenofobii a rasismu, není pouhý fakt, že xenofobie a rasismus prostě existují.

Když tedy demokratické školství věnuje takové úsilí výuce o holokaustu, rasismu, xenofobii a jiných negativních událostech či postojích, z hlediska vlastní sebezáchovy a proto, aby se takové věci už nikdy nestaly, měl by dle mého názoru probíhat boj se šikanou na podobné úrovni. Znovu připomínám, že nehodnotím, zda se to děje či nikoliv. Takové hodnocení by nebylo pro tuto práci vhodné a ani rozsahově možné. Chci tímto poukázat na důležitost zaměření nejen na odhalování probíhající šikany a identifikace rizik jejího vzniku, ale také na formu výuky o šikaně a jejích následcích, o pocitech těch, kteří jsou šikanováni, či o pocitech a útrapách těch, kteří jako oběti nesou její tíhu. Je třeba strhnout žáky k odporu vůči šikaně v jakékoliv podobě. Toto úsilí je v nejvlastnějším zájmu přežití a zachování vitality a konkurenceschopnosti demokratické společnosti. Je lépe mít společnost plnou po všech stránkách zdravých a výkonných jedinců než plnou jedinců zraněných, či ne plně zdravě vyvinutých. Tak jako se jedinec cítí dobře a spokojeně pokud jsou jeho tělo a duše zdravé, tak zdraví jedinců v organismu společnosti přispívá ke spokojenosti s tímto organismem a jeho uspořádáním. Domnívám se, že to je zásadní koncept pro zachování a rozvoj zdravé demokratické společnosti.

Seznam použitých zdrojů

Monografie a časopisy

BÁRTÍK, P., MIOVSKÝ, M., ed. *Primární prevence rizikového chování ve školství. [monografie].* Praha: Sdružení SCAN, c2010. ISBN 978-80-87258-47-7.

BARTOŠEK, K. *Český vězeň: svědectví politických vězeňkyň a vězňů let padesátých, šedesátých a sedmdesátých.* Praha: Paseka, 2001. Literární klub (Paseka). ISBN 80-7185-363-1.

BAUER, F. *Hitlerův Můj boj očima historiků.* 2. vyd. Praha: Univers, 1994. ISBN 80-901525-1-1.

BENOIST, Alain de. *Totalitarismus: komunismus a nacionální socialismus - jiná moderna 1917-1989: hrozby a výzvy dneška...* Praha: Dělský potápěč, 2018. ISBN 978-80-906390-6-5.

BLÁHOVÁ, I., BLAŽEK, L., BOŠTÍK, M., STARÁ, T. *Jménem republiky! osm případů zvěle komunistické justice.* Praha: Auditorium, 2015. ISBN 978-80-87284-55-1.

BROSZAT, M. *Uchopení moci: vzestup NSDAP a zničení vémarské republiky.* Praha: Lidové noviny, 2002. ISBN 80-7106-276-6.

BUDINSKÝ, Libor. *Deset prezidentů.* Praha: Knižní klub, 2003. ISBN 80-242-0966-7.

COURTOIS, S., aj. *Černá kniha komunismu: zločiny, teror, represe.* Praha: Paseka, 1999. ISBN 80-7185-196-5.

CUHRA, J., ČERNÁ, M., DEVÁTÁ, M., HERMANN, T., KOUROVÁ, P. *Pojetí a prosazování komunistické výchovy v Československu 1948-1989.* Praha: Ústav pro soudobé dějiny AV ČR, 2020. Česká společnost po roce 1945. ISBN 978-80-7285-250-5.

ČERMÁK, I. *Lidská agrese a její souvislosti.* Žďár nad Sázavou: Fakta, 1998. ISBN 80-902614-1-8.

ČURDA, J., DVOŘÁK, J. *Moderní dějiny pro střední školy: světové a české dějiny 20. století a prvního desetiletí 21. století.* Brno: Didaktis, 2014. ISBN 978-80-7358-223-4.

DOLEŽALOVÁ, L., VLKOVÁ, M. *Občanský a společenskovední základ.* Aktualizované 2. vydání. Prostějov: Computer Media, 2020. ISBN 978-80-7402-314-9.

EINSTEIN, A. *Z mých pozdějších let: jak vidím svět II.* Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1995. ISBN 80-7106-116-6.

ENCIKLOPEDICKÝ DŮM. *Slovník cizích slov.* 2., dopl. vyd. Praha: Encyklopedický dům, 1996. ISBN 80-90-1647-8-1.

FISCHER, S. ŠKODA, J. *Sociální patologie: závažné sociálně patologické jevy, příčiny, prevence, možnosti řešení*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5046-0.

FROMM, E. *Anatomie lidské destruktivity: můžeme ovlivnit její podstatu a následky?* Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1997. ISBN 80-7106-232-4.

FULBROOK, M. *Dějiny moderního Německa: od roku 1918 po současnost*. Praha: Grada, 2010. D (Grada). ISBN 978-80-247-3104-9.

GILLERNOVÁ, I. *Slovník základních pojmů z psychologie*. Praha: Fortuna, 2000. ISBN 80-7168-683-2.

CHARVÁT, J., *Současný politický extremismus a radikalismus*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-098-6.

JÄCKEL, E. *Hitlerův světový názor: (projekt jedné vlády)*. Praha: Paseka, 1999. ISBN 80-7185-254-6.

JOHNSON, P. *Stalin*. Brno: Barrister & Principal, 2014. ISBN 978-80-7485-006-6.

KÁBRT, J., KUCHARSKÝ, P., SCHAMS, L., *Latinsko-český slovník*. 3. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991. Střední slovníky jednostranné (Státní pedagogické nakladatelství). ISBN 80-0426000-4.

KERSHAW, I. *Hitler: 1836-1945*. Praha: Argo, 2004. ISBN 978-80-7203-581-6.

KOLÁŘ, M. *Nová cesta k léčbě šikany*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-871-5.

KOUKOLÍK, F., DRTILOVÁ, J. *Vzpouza deprivantů: nestvůry, nástroje, obrana*. Nové, přeprac. vyd. Praha: Galén, 2006. Makropulos. ISBN 978-80-7492-120-9.

FORMÁNKOVÁ, P., KOURA, P. *Žádáme trest smrti!: propagandistická kampaň provázející proces s Miladou Horákovou a spol. : (historická studie a edice dokumentů)*. Praha: Ústav pro studium totalitních režimů, 2008. Edice dokumentů (Ústav pro studium totalitních režimů). ISBN 978-80-87211-03-8.

LE BON, G. *Psychologie davu*. Praha: Kra, 1994. ISBN 80-901527-8-3.

LENIN, V. I. *Stát a revoluce: marxistické učení o státu a úkoly proletariátu v revoluci*. Praha: Otakar II., 2000. ISBN 80-86355-80-2.

LOVASOVÁ, L. *Šikana*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006. ISBN 80-86991-65-2.

MANN, G., *Dějiny Německa 1919-1945*. Praha: Český spisovatel, 1993. Orientace (Český spisovatel). ISBN 80-202-0441-5.

MARTÍNEK, Z. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha: Národní institut pro další vzdělávání, 2007. ISBN 80-86956-29-6.

MÜLLER, H. M., VOLLRATH H., KRIEGER, K. F. *Dějiny Německa*. 2. dopl. vyd. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2004. Dějiny států. ISBN 80-7106-188-3.

NAKONEČNÝ, M. *Encyklopedie obecné psychologie*. 2., rozš. vyd., v Akademii vyd. 1. (1. vyd. v nakl. Vodnář pod náz. Lexikon psychologie). Praha: Academia, 1997. ISBN 80-200-0625-7.

NÁLEVKA, V. *Druhá světová válka*. 2., přeprac. a rozš. vyd. V Praze: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-669-2.

PAŽOUT, J., ed. *Každodenní život v Československu 1945/48-1989*. Praha: Ústav pro studium totalitních režimů, 2015. ISBN 978-80-87912-35-5.

PAŽOUT, J., ed. *Výbor na obranu nespravedlivě stíhaných 1978-1989: edice dokumentů*. Praha: Academia, 2014. Historie (Academia). ISBN 978-80-200-2388-9.

PETRÁČKOVÁ, V., KRAUS, J. *Akademický slovník cizích slov: [A-Ž]*. Praha: Academia, 1997. ISBN 80-200-0607-9.

PETRUSEK, M., MAŘÍKOVÁ, H., VODÁKOVÁ, A. *Velký sociologický slovník* Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-164-1.

PONĚŠICKÝ, J. *Agrese, násilí a psychologie moci*. Praha: Triton, 2005. ISBN 80-7254-593-0.

PRŮCHA, J., MAREŠ, J., WALTEROVÁ, E. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

RŮŽIČKA M. *Osudy politických vězňů Havlíčkovobrodská 1948-1989*. Havlíčkův Brod: Konfederace politických vězňů. 1999

RYCHLÍK, J., PENČEV, G., V. *Od minulosti k dnešku: dějiny českých zemí*. Vydání druhé, rozšířené. Praha: Vyšehrad, 2018. ISBN 978-80-7429-881-3.

ŘEZÁČ, J. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-48-6.

ŘÍČAN, P. *Agresivita a šikana mezi dětmi: jak dát dětem ve škole pocit bezpečí*. Praha: Portál, 1995. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-049-9.

SHIRER, W. L. *Vznik a pád Třetí říše: historie hitlerovského Německa*. Praha: Naše vojsko, 2006. Historie a vojenství. ISBN 80-206-0804-4.

ŠEDIVÝ, F., Z., *Uranový gulag: jáchymovské peklo*. 2., dopl. vyd. Brno: MOBA, 2005. ISBN 80-243-1822-9.

TILL, B. *Agrese, násilí a německá minulost*. In: PONĚŠICKÝ, J. *Agrese, násilí a psychologie moci*. Praha: Triton, 2005. ISBN 80-7254-593-0.

VACEK, P. *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-386-4.

Elektronické zdroje

ČT edu, Občanka – Šikana. In: ČT edu [online]. [vid. 20. 4. 2023]. Dostupné z: <https://edu.ceskatelevize.cz/video/4359-sikana>

LUDVÍKOVÁ, M. Norimberský proces. In: *Moderní dějiny* [online]. 27. 2. 2012 [vid 12. 2. 2023]. Dostupné z: <https://www.moderni-dejiny.cz/clanek/norimbersky-proces/>

Edu.cz. RVP – Rámcově vzdělávací programy [online]. [vid. 11. 3. 2023]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/> s. 137.

Edu.cz. RVP – Rámcově vzdělávací programy [online]. [vid. 22. 3. 2023]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/> s. 14.

FRANĚK, Č. Čtyři stateční. In: Česká televize, Historie CS [online]. 2018 [vid. 25. 2. 2023]. Dostupné z: <https://www.ceskatelevize.cz/porady/10150778447-historie-cs/218411058220023/>

JAVŮREK, V. flyingfisch.cz, Kurátor pro děti a mládež: Agresivita a násilí u dětí. In: YouTube.cz [online]. [vid. 20. 4. 2023]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=YvtLse7mARQ>

KRESSA, J. *Zastánce jako klíčový hráč v eliminaci šikany*. Pedagogická orientace: Vědecký časopis české pedagogické společnosti [online]. 2019, roč. 29, č. 2, s. 29-148 [vid.11. 11. 2022]. ISSN 1805-9511. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/12378/pdf>

KRESSA, J. *Zastánce jako klíčový hráč v eliminaci šikany*. *Pedagogická orientace* [online]. 2019, roč. 29, č. 2 s. 129-148 [vid. 25. 2. 2023]. ISSN: 1805-9511. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/12378>. S. 131-134.

KRUPKA, J. Trestu unikl. Sadistického vyšetřovatele Grebeníčka uchránila liknavá soudkyně. In: *Denik.cz* [online]. 5. 1. 2022 [vid. 12. 2. 2023]. Dostupné z: https://www.denik.cz/z_domova/alois-grebenicek-radomira-vesela.html

LUDVÍKOVÁ, M. Norimberský proces. In: *Moderní dějiny* [online]. 27. 2. 2012 [vid 12. 2. 2023]. Dostupné z: <https://www.moderni-dejiny.cz/clanek/norimbersky-proces/>

MANČAL, P. Projev Adolfa Hitlera In: Plus [online]. 8. 9. 2014 [vid.23. 2. 2023]. Dostupné z: <https://plus.rozhlas.cz/projev-adolfa-hitlera-6616052>

MARX, K., a ENGELS B., *Komunistický manifest*. In: Národní digitální knihovna [online]. 1848 [vid. 16. 8. 2022] Dostupné z: <https://www.ndk.cz/view/uuid:09280a00-4370-11dd-9a66-000d606f5dc6?page=uuid:1d91f160-193e-11e7-981b-005056825209>

MKA. Únos, nátlak a kapitulace. Během čtyř dní Kreml donutil československé politiky schválit invazi. In: Česká televize [online]. 27. 8. 2018 [vid. 26. 2. 2023]. Dostupné z: <https://ct24.ceskatelevize.cz/domaci/2575648-unos-natlak-a-kapitulace-behem-ctyr-dni-kreml-donutil-ceskoslovenske-politiky>

Poslanecká sněmovna parlamentu České republiky: Ústava České republiky [online]. [vid. 9. 3. 2023]. Dostupné z: <https://www.psp.cz/docs/laws/constitution.html>

RADIOŽURNÁL. Cesta růžového trojúhelníku vedla do koncentračního tábora [online]. 29. 8. 2010 [vid. 13. 12. 2023]. Dostupné z: <https://radiozurnal.rozhlas.cz/cesta-ruzoveho-trojuhelniku-vedla-do-koncentracniho-tabora-6272592>

Fráňová, L. Školní šikana z pohledu morální kognice: Přehled vybraných poznatků [online]. Česká psychologie. 2010 In: Researchgate [vid. 13. 3. 2023]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/299019535_School_bullying_from_the_view_point_of_moral_cognition_Overview_of_selected_findings

SKALICKÝ, J. Soudce kat, komunistický prokurátor Vaš, by oslavil sté narozeniny. In: iRozhlas [online]. 20. 3. 2016 [vid. 12. 2. 2023]. Dostupné z: https://www.irozhlas.cz/veda-technologie_historie/-soudce-kat-komunisticky-prokurator-vas-by-oslavil-ste-narozeniny-201603200050_dbernardy

STRAŠÍKOVÁ, L. Proti okupaci Československa demonstrovalo i „sedm statečných.“ In: Česká televize [online]. 24. 8. 2010 [vid. 25. 2. 2023]. Dostupné z: <https://ct24.ceskatelevize.cz/archiv/1444010-proti-okupaci-ceskoslovenska-demonstrovalo-i-sedm-statecnych>

ŠEDIVÝ, M., *Zrod Německého nacionalismu* [online]. 2. vydání, 1. elektronické. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2015 [vid. 14. 8. 2022]. ISBN 978-80-261-0543-5. Dostupné z: <https://www.alza.cz/media/zrod-nemeckeho-nacionalismu-d7076117.htm>

ŠIMÍČEK, P. Nacionální socialismus a komunismus – shodné rysy státních ideologií či reálné politiky NSDAP a komunistických stran. In: Moderní dějiny [online]. 15. 10. 2009 [vid. 10. 3. 2023]. Dostupné z: <https://www.moderni-dejiny.cz/clanek/nacionalni-socialismus-a-komunismus-shodne-rysy-statnich-ideologii-ci-realne-politiky-nsdap-a-komunisticky-stran/>

ŠPIČKOVÁ, P. Z olympionika a odbojáře udělali komunisté nebezpečného zločince. Dagmar Šafrová vzpomíná na otce Cyrila Musila. In: Česká televize. [online]. 9. 12. 2022 [vid. 20. 4. 2023]. Dostupné z: <https://ct24.ceskatelevize.cz/regiony/3442880-z-olympionika-a-odbojare-udelali-komuniste-nebezpecneho-zlocince-dagmar-safrova>

VADAS, M. Kdo jinému jámu Rudolf Slánský. In: Česká televize [online]. 2020 [vid. 24. 2. 2023]. Dostupné: <https://www.ceskatelevize.cz/porady/12505569593-kdo-jinemu-jamu-rudolf-slansky/>

Wagnerka: Oficiální webové stránky ZŠ Beroun, Wagnerovo náměstí [online]. [vid. 22. 3. 2023]. Dostupné z: https://www.zswagnerka.cz/wp-content/uploads/2021/09/kompletniSvp_21_22.pdf s. 102.

ZORMANOVÁ, L. Výukové metody v pedagogice: Třífázový model učení. In: Metodický portál RVP.cz [online]. 9. 7. 2012 [vid. 20. 4. 2023]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/16247/vyukove-metody-v-pedagogice-trifazovy-model-uceni.html>

Seznam příloh

Příloha č. 1: Žaloba proti vedení protistátního spikleneckého centra v čele s Rudolfem Slánským.

Příloha č. 2: Zúčtujeme se sabotéry naší socialistické výstavby.

Příloha č. 3: Lid soudí zrádce.

Příloha č. 4: Vyučovací hodina v VII.A

Příloha č. 5: Pracovní list k výuce v VII. A

Příloha č. 6: Výpovědi žáků VII. A

Příloha č. 7: Statistické vyhodnocení

Příloha č. 8: Vyučovací hodina v VII. C

Příloha č. 9: Pracovní list k výuce v VII. C

Příloha č. 10: Vyučovací hodina v IX. B

Příloha č. 11: Pracovní list k výuce v IX. B

Příloha č. 12 Charta proti šikanování

Příloha č. 4: Vyučovací hodina v VII.A

Název vyučovací hodiny:	Šikana a její následky
Učivo:	Šikana jako projev společensky nevhodného chování a porušování lidských práv.
Třída:	VII. A
Očekávané výstupy dle RVP:	Žák: VO-9-1-04 uplatňuje vhodné způsoby chování a komunikace v různých životních situacích. VO-9-1-05 objasní potřebu tolerance ve společnosti, respektuje kulturní zvláštnosti i odlišné názory, zájmy, způsoby chování a myšlení lidí, zaujímá tolerantní postoje k menšinám. VO-9-1-06 rozpoznává netolerantní, rasistické, xenofobní a extremistické projevy v chování lidí a zaujímá aktivní postoj proti všem projevům lidské nesnášenlivosti.
Očekávané výstupy dle ŠVP:	Žák: <ul style="list-style-type: none"> ➤ objasní nutnost pravidel pro život ve škole a ve společnosti ➤ rozpozná projevy společensky vhodného a nevhodného chování ➤ rozpozná národnostní rasové a náboženské projevy lidské nesnášenlivosti ➤ popíše možné důsledky porušování pravidel pro sebe i své okolí ➤ vysvětlí jaký význam má pro život člověka a společnost dodržování lidských práv
Konkrétní (výukové) cíle v hodině:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Žák na základě alespoň jednoho z uvedených příkladů školní agrese či agrese totalitní moci usoudí, jak by se cítil a co by prožíval, kdyby se ocitl na místě oběti. 2. Žák uvede, která lidská práva jsou školní šikanou a agresí totalitní moci v konkrétních případech porušována. 3. Žák na konkrétních případech objasní, zda uvedené příklady školní šikany a uvedené příklady projevů totalitní moci porušují v některých případech stejná lidská práva.
Klíčové kompetence:	Kompetence k učení; kompetence k řešení problémů; kompetence komunikativní; kompetence sociální a personální; kompetence občanské.
Průřezová témata:	Osobnostní a sociální výchova. Výchova demokratického občana.
Mezioborové propojení:	Dějepis, Etická výchova.

Varianta prezentace:	Pomocí videa – uvedené ve zdrojích
Metody:	1. Dialogické – kladení otázek, diskuse 2. Písemné – zápis do pracovního listu 3. Skupinová výuka
Pomůcky žáků:	Psací potřeby, pracovní listy
Pomůcky učitele:	Počítač, projektor.
Zdroje:	https://edu.ceskatelevize.cz/video/4359-sikana https://ct24.ceskatelevize.cz/regiony/3442880-z-olympionika-a-odbojare-udelali-komuniste-nebezpecneho-zlocince-dagmar-safrova

Časový plán výuky:

1. Úvodní administrativní úkony a představení tématu, činností a cílů hodiny. **(1 minuta)**
2. Žáci jsou vyzváni, aby vytvořili skupiny (po max. 4) a napsali na připravený volný papír, co všechno si představují pod pojmem šikana.
– EVOKACE **(5 minuty)**
3. Pak jsou žáci vyzváni, aby ve skupinách vypracovali pracovní listy. Součástí této práce jsou i dvě shlédnutá videa. – UVĚDOMĚNÍ **(25 minut)**
4. Žáci jsou vyzváni, aby po skupinách prezentovali vypracované pracovní listy. Učitel jejich výstupy případně koriguje, vznáší dotazy a vede se žáky diskusi o šikaně a jejich zkušenosti s ní. Nakonec žáci pracovní listy odevzdají k vyhodnocení učitelem. – REFLEXE **(13 minut)**
5. Závěrečné, nebo jiné úkony směřující k ukončení hodiny. **(1 minuta)**

PRACOVNÍ LIST (k hodině „Šikana a její následky.“)

4. Zkuste popsat, jak byste se cítili a co byste prožívali vy, kdybyste se ocitli na místě oběti alespoň jednoho z uvedených příkladů školní agrese či agrese totalitní moci.
5. Zakroužkujte, která z uvedených lidských práv (uvedená v základních lidských právech a svobodách viz. níže) jsou zde porušována. Červeně zakroužkujte porušování lidských práv totalitní mocí a modře porušování lidských práv školní agrezí.
6. Jsou některá lidská práva označená červeně i modře? (Porušují uvedené příklady projevů totalitní moci a školní šikany v některých případech stejná lidská práva?)

Základní lidská práva a svobody (Znění není doslovné)

1. Každý je způsobilý mít práva.
2. Každý má právo na život. Nikdo nesmí být zbaven života.
3. Nedotknutelnost osoby a jejího soukromí je zaručena.
4. Nikdo nesmí být mučen ani podroben krutému, nelidskému nebo ponižujícímu zacházení.
5. Osobní svoboda je zaručena.
6. Nikdo nesmí být podroben nuceným pracím nebo službám.
7. Každý má právo, aby byla zachována jeho lidská důstojnost, osobní čest, dobrá pověst a chráněno jeho jméno.
8. Každý má právo na ochranu před neoprávněným zasahováním do soukromého a rodinného života.
9. Každý má právo na ochranu před neoprávněným shromažďováním, zveřejňováním nebo jiným zneužíváním údajů o své osobě.
10. Nikdo nesmí porušit listovní tajemství ani tajemství jiných písemností a záznamů, ať již uchovávaných v soukromí, nebo zasílaných poštou anebo jiným způsobem, s výjimkou případů a způsobem, které stanoví zákon.
11. Stejně se zaručuje tajemství zpráv podávaných telefonem, telegrafem nebo jiným podobným zařízením.
12. Svoboda pohybu a pobytu je zaručena.
Svoboda myšlení, svědomí a náboženského vyznání je zaručena. Každý má právo změnit své náboženství nebo víru anebo být bez náboženského vyznání.

Případ č. 1

V minulém školním roce jsem ve škole všude používal vozík.

O přestávkách jsem se chtěl projet venku po chodbě, ale v odchodu ze třídy mi spolužáci bránili, nastavovali mi nohy pod kola vozíku a drželi ho. Stávalo se, že mě rozjeli proti ostatním dětem a pustili mě do nich, až jsem některé porazil. Prosil jsem je, aby toho nechali, ale oni se jen smáli. Jindy si mě posílali sem a tam, vyvolávalo to ve mně hroznou bezmoc. Křičel jsem, ale oni se řehtali jako koně.

Když jsem zůstal ve třídě, bouchali mi sáčky od pití u ucha. Chechtali se, a potom řvali na mě: vypadni odtud, my tě tady nechceme.“

V tomto školním roce to bylo od začátku ještě horší. Denně jsem slyšel nadávky: „ty žide. My tě tady nechceme debile, kripce, mrzáku. Narodil ses v Černobyli...“

...hodili mi spoustu papírků do obličeje se slovy: „my tě stejně zabijeme, seš ubožák, ty stejně nezvládneš chodit.“ Těžko se ve škole soustředím na učení. Jsem z toho smutný.

Případ číslo 2.

Video 1. uvedené ve zdrojích

Případ číslo 3.

Je mi 20 let a sama jsem zažila šikanu na základní škole od 4 do 9. Třídy. Přestože je tomu už 5 let, stále nejsem v pořádku, i když jsem mnoho věcí samovolně postupně změnilo k lepšímu (nebojím se sama chodit okolo skupinek mladých lidí), je to asi běh na velmi, velmi dlouhou trať. Nevím, jestli vůbec bude možné se někdy vyléčit z některých naučených postupů myšlení, které mi komplikují život. Možná jsem odsouzena k tomu, že nikdy nebudu spokojená v kolektivech lidí a nikdy se tam nebudu cítit jako plnohodnotný člověk. Nedokážu si stát za svým nápadem, prosadit jej a také se zlobit na lidi, kteří mi ublížili. Vše ještě znásobili, ne-li umocnili rodiče, kteří mi tvrdili, že si vymýšlím a přeháním. A já je teď nemám zrovna v lásce a oni se na mne za to znova zlobí. Tak si říkám, že krátkodobá slast agresorů z mého utrpení byla vykoupena mým mládím a možná i celým životem.

Případ číslo 4.

Video 2. uvedené ve zdrojích

Zdroje:

KOLÁŘ, M. *Nová cesta k léčbě šikany*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-871-5.

<https://psp.cz/docs/laws/listina.html>

<https://ct24.ceskatelevize.cz/regiony/3442880-z-olympionika-a-odbojare-udelali-komuniste-nebezpecneho-zlocince-dagmar-safrova> (VIDEO 1.)

<https://edu.ceskatelevize.cz/video/4359-sikana> (VIDEO 2.)

Příloha č. 6: Výpovědi žáků VII. A

Výpovědi žáků VII. A (částečně ústní a částečně písemné)

Výpověď 1

Šikana: „Psychické nebo fyzické ubližování na zdraví. Př: nadávání, kyberšikana.

Příklad: Fyzické násilí. V brzkém věku života.“

Výpověď 2

Šikana: „Opakované fyzické i psychické násilí, například vydírání bití, nadávky a vulgární chování vůči oběti. Šikana může vést k depresi či traumatu a může být začátkem věci k sebe poškozování.“

Výpověď 3

Šikana: „Focení lidí bez jejich dovolení. Opakované vydírání, bití, škození na zdraví pomlouvání, vysmívání, ničení vlastního majetku.“

Výpověď 4

Vyjádření k případu č. 4: „Bála bych se chodit sama i na místech, které znám. Uzavírala bych se do sebe místo toho, abych to s někým řešila, protože bych se bála nedůvěry.“

Výpověď 5

Šikana: „Pomlouvání. Může být fyzická i psychická. Kyberšikana, vydírání, stalking, nadávání.“

Výpověď 6

Šikana: „Psychické či fyzické násilí. Pomlouvání. Braní, svačin. Mlácení. Zveřejňování soukromých fotky. Ztrapňování.“

Výpověď 7

Vyjádření k případu č. 4: „Bála bych se jít ven. Nikomu by jsem nevěřila. Bála bych se něco říct, aby jse mi někdo nesmál. V depresi.“

Vyjádření k případu č. 1: „Necítila bych se dobře na veřejnosti ani doma. Styděla by jsem se za svůj vozík. V depresi. Svěřila by jsem se nejbližším osobám.“

Výpověď číslo 8

Šikana: Pomlouvání. Na mladší. Urážení vydírání, vyhrožování. Dlouhodobá agrese od starších dětí. Dá se šikanovat mnoha způsoby (Kyberšikana). Pomlouvání a urážky kvůli vzhledu zesměšňování.

Výpověď číslo 9

Šikana: Nahlásil bych to dospělým.

Výpověď číslo 10

Vyjádření k případu číslo 1: „Ublíženě. Bezmocně. Řekl bych to dospělmu člověku.“

Výpověď číslo 11

Šikana: „Zažívali bysme depresi? Sebepoškozování stranili bychom se lidí, nevěřili bychom. Blízkým.“

Výpověď číslo 12

Vyjádření k případu číslo 2: „Jsem z toho smutný. To se fakt dělo?“

Výpověď číslo 13

Vyjádření k případu číslo 1: „Bezmocně, řešil bych to s rodiči a učitelem, možná i s policií.“

Výpověď číslo 14

Šikana: „Šikana je opakované fyzické i psychické násilí, například vydírání bití, nadávky a vulgární chování vůči. Oběti. Šikana může vést k depresi či traumatu a může být začátkem sebepoškozování.“

Vyjádření k případu číslo 4: „Bála bych se chodit sama i na místech, která znám. Uzavírala bych se do sebe místo toho, abych to s někým řešila, protože bych se bála nedůvěry.“

Výpověď číslo 15

„Asi bych se svěřila kamarádům, rodičům nebo komukoliv, kdo mi je blízký.“

Výpověď číslo 16

„Byl bych v depresi, naštvaný.“

Výpověď číslo 17

„Mně ne, ale můj bratranec ano. Měl to na škole. Tam kde chodil. Moc toho nevím. Byl pak v nemocnici a je pravda, že je divnej. Pořád. Moc toho nenamluví. Není s ním legrace.“

Výpověď číslo 18

„Pane učitelí... a to... a ty případy se fakt staly? Nebo? Jsou skutečný?“

Příloha č. 7: Statistické vyhodnocení

Statistické vyhodnocení kroužkování základních lidských práv a svobod v rámci pracovního listu v hodině:

Skupina A: červeně (agrese totalitní moci) – 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12

modře (školní šikana) – 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12

Skupina B: červeně (agrese totalitní moci) – 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12

modře (školní šikana) – 1, 2, 7, 9, 10, 12

Skupina C: červeně (agrese totalitní moci) – 5, 6,

modře (školní šikana) – 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12

Skupina D: červeně (agrese totalitní moci) – 5, 6, 7, 8

modře (školní šikana) – 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12

Skupina E: červeně (agrese totalitní moci) – 3, 5, 7, 8, 12

modře (školní šikana) – 1, 2, 3, 5, 7, 8, 9, 10, 12

Skupina F: červeně (agrese totalitní moci) – 1, 4, 6, 7, 9, 12

modře (školní šikana) – 3, 4, 7, 8, 9

frekvence čísel zakroužkovaných červeně (agrese totalitní moci):

1 – 3 4 – 3 7 – 5 10 – 1

2 – 2 5 – 5 8 – 4 11 – 1

3 – 3 6 – 5 9 – 3 12 – 4

frekvence čísel zakroužkovaných modře (školní šikana):

1 – 5 4 – 4 7 – 6 10 – 5

2 – 5 5 – 3 8 – 5 11 – 3

3 – 5 6 – 2 9 – 6 12 – 5

Nejčastěji se vyskytující body označené červeně jsou: 5, 6, 7,

Nejčastěji se vyskytující body označené modře jsou: 9, 7, 1, 2, 3, 8, 10, 12,

Nejčastěji se vyskytující body označené červeně i modře jsou: 7, 12, 8

Příloha č. 8: Vyučovací hodina v VII. C

Název vyučovací hodiny:	Šikana, její následky a jak se zachovat.
Učivo:	Šikana jako projev společensky nevhodného chování a porušování lidských práv.
Třída:	VII. C
Očekávané výstupy dle RVP:	Žák: VO-9-1-04 uplatňuje vhodné způsoby chování a komunikace v různých životních situacích. VO-9-1-05 objasní potřebu tolerance ve společnosti, respektuje kulturní zvláštnosti i odlišné názory, zájmy, způsoby chování a myšlení lidí, zaujímá tolerantní postoje k menšinám. VO-9-1-06 rozpoznává netolerantní, rasistické, xenofobní a extremistické projevy v chování lidí a zaujímá aktivní postoj proti všem projevům lidské nesnášenlivosti.
Očekávané výstupy dle ŠVP:	Žák: <ul style="list-style-type: none"> ➤ objasní nutnost pravidel pro život ve škole a ve společnosti ➤ rozpozná projevy společensky vhodného a nevhodného chování ➤ rozpozná národnostní rasové a náboženské projevy lidské nesnášenlivosti ➤ popíše možné důsledky porušování pravidel pro sebe i své okolí ➤ vysvětlí jaký význam má pro život člověka a společnost dodržování lidských práv
➤ konkrétní (výukové) cíle v hodině:	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Žák na základě alespoň jednoho z uvedených příkladů školní agrese usoudí, jak by se cítil a co by prožíval, kdyby se ocitl na místě oběti. ➤ Žák uvede, jak se správně zachovat v případě výskytu šikany v jeho okolí. ➤ Žák představí svou výpověď v případě šikany a podílí se na její společné formulaci v rámci skupiny.
Klíčové kompetence:	Kompetence k učení; kompetence k řešení problémů; kompetence komunikativní; kompetence sociální a personální; kompetence občanské.
Průřezová témata:	Osobnostní a sociální výchova. Výchova demokratického občana.
Mezioborové propojení:	Etická výchova, dramatická výchova.
Varianta prezentace:	Bez prezentace
Metody:	Dialogické – kladení otázek, diskuse Písemné – zápis do pracovního listu Skupinová výuka Názorně demonstrační a dramatické
Pomůcky žáků:	Psací potřeby, pracovní listy, volné papíry

Časový plán výuky:

6. Úvodní administrativní úkony a představení tématu, činností a cílů hodiny. **(1 minuta)**
7. Žáci jsou vyzváni, aby vytvořili skupiny (po max. 4) a napsali na připravený volný papír, co všechno si představují pod pojmem šikana. **(5 minut)**
8. Pak jsou žáci vyzváni, aby v souladu s požadavky učitele ve skupinách pracovali na úkolech uvedených v pracovním listu. Součástí této etapy výuky je i dramatické zpracování uvedených případů šikany. **(25 minut)**
9. Žáci jsou vyzváni, aby po skupinách prezentovali vypracované pracovní listy. Učitel jejich výstupy koriguje, vznáší dotazy a vede s žáky diskusi o tom, jak se správně zachovat při případném výskytu šikany. Žáci pracovní listy odevzdají k vyhodnocení učitelem. **(13 minut)**
10. Závěrečné, nebo jiné úkony směřující k ukončení hodiny. **(1 minuta)**

PRACOVNÍ LISTY (k hodině „Šikana a její následky.“) VII. C

- A) Zkuste popsat, jak byste se cítili a co byste prožívali vy, kdybyste se ocitli na místě jednoho z uvedených případů školní agrese.
- B) K vyšetřování případu šikany je svolána školní vyšetřovací skupina. Představte si, že jste svědky šikany v případě č. 1., nebo 2. Usilujte o maximální pravdivost výpovědi. Zkuste se do role svědka vcítit. Připravte si svou osobní výpověď a poté z těchto výpovědí vytvořte v rámci skupiny výpověď společnou. Pak, ke školní vyšetřovací skupině, vyšlete svého zástupce, který vaši společnou výpověď představitel v dramatickém zpracování. Školní vyšetřovací skupinu představuje učitel a žáci z dalších skupin, kteří mohou vznášet doplňující otázky, nebo Vás usměrňovat, pokud bude Vaše výpověď v nesouladu s předloženým textem příkladu šikany.
- C) Uveďte, jak se správně zachovat v případě výskytu šikany v tvém okolí.

Případ č. 1

V minulém školním roce jsem ve škole všude používal vozík. O přestávkách jsem se chtěl projet venku po chodbě, ale v odchodu ze třídy mi spolužáci bránili, nastavovali mi nohy pod kola vozíku a drželi ho. Stávalo se, že mě rozjeli proti ostatním dětem a pustili mě do nich, až jsem některé porazil. Prosil jsem je, aby toho nechali, ale oni se jen smáli. Jindy si mě posílali sem a tam vyvolávalo to ve mně hroznou bezmoc. Křičel jsem, ale oni se řehotali jako koně. Když jsem zůstal ve třídě, bouchali mi sáčky od pití u ucha. Chechtali se a potom řvali na mě: „vypadni odtud my tě tady nechceme.“

V tomto školním roce to bylo od začátku ještě horší. Denně jsem slyšel nadávky: „ty žide. My tě tady nechceme debile, křepku, mrzáku. Narodil ses v Černobyli...“ ...hodili mi spoustu papírků do obličeje se slovy: „my tě stejně zabijeme seš ubožák, ty stejně nezvládneš chodit.“ Těžko se ve škole soustředím na učení. Jsem z toho smutný.

Místo na poznámky:

Případ číslo 2.

Matěj nikdy nepatřil k dětem v centru dění. Měl diagnostikovanou poruchu pozornosti s hyperaktivitou, a tak z důvodu svého chování neměl příliš dobré vztahy ani s vyučujícími. K častému vyrušování, odmítání spolupráce a vtipkování na adresu všech ve třídě se v sedmé třídě přidaly také fyzické útoky na některé spolužáky a zejména na žáky z nižších ročníků. Téměř vždy, když byl na chodbě slyšet pláč nebo křik, byl někde blízko Matěj.

Matějova situace ve škole se zhoršovala úměrně tomu, kolikrát se popral s mladšími žáky. Po nějaké době se s ním už téměř nikdo ve třídě nebavil. Ostatní se o něm vyjadřovali jako a „bláznovi“, „vzteklounovi“, „provokatérovi“ a „srabovi“. Na vysvědčení se mu začaly objevovat dvojky z chování a jeho rodiče byli pravidelně zváni do školy.

V této době se Matěj začal více hlásit ke dvěma spolužákům, kteří měli ve třídě sice podobnou pozici jako on, ale lépe vycházeli s vyučujícími. Začal s nimi trávit i volný čas po vyučování a vždy je zmiňoval jako své nejlepší kamarády. V této třídě se postupem času vztahy mezi spolužáky zhoršovaly, a z toho důvodu bylo kontaktováno středisko výchovné péče.

V rámci intervenčního programu vyšlo najevo, že Matěj, který se choval jako agresor, byl dlouhodobě v zoufalé pozici odmítaného žáka, který nebyl schopen využít lepších způsobů jak kontaktovat spolužáky, než byla cesta urážek a posmívání. Této situace využili jeho dva noví „rádoby kamarádi“, kteří jej v tomto chování nejprve podporovali a oceňovali ho, ale poměrně rychle na něm toto chování vyžadovali pod hrozbou vysmívání a fyzického ublížení. Matěj se tak snažil obstát alespoň před těmito dvěma chlapci, které vnímal jako jediné „kamarády“ ve třídě a zároveň se bál, že by jej odmítli a fyzicky mu ublížili, pokud by pro ně přestal dělat „špinavou práci“.

místo na poznámky:

Zdroje:

KOLÁŘ, M. *Nová cesta k léčbě šikany*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-871-5.

<http://www.minimalizacesikany.cz/chci-se-dozeptet/pribehy-sikany/165-obet-ktera-vypada-jako-agresor>

Diplomová práce dostupná z:

<https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fis.muni.cz%2Fth%2Fq97c0%2Fdiplomka%20-%20konecna%20verze1.doc&wdOrigin=BROWSELINK>

Příloha č. 10: Vyučovací hodina v IX. B

Název vyučovací hodiny:	Šikana, její následky a jak jí čelit.
Učivo:	Šikana jako projev společensky nevhodného chování a porušování lidských práv.
Třída:	IX. B
Očekávané výstupy dle RVP:	Žák: VO-9-1-04 uplatňuje vhodné způsoby chování a komunikace v různých životních situacích. VO-9-1-05 objasní potřebu tolerance ve společnosti, respektuje kulturní zvláštnosti i odlišné názory, zájmy, způsoby chování a myšlení lidí, zaujímá tolerantní postoje k menšinám. VO-9-1-06 rozpoznává netolerantní, rasistické, xenofobní a extremistické projevy v chování lidí a zaujímá aktivní postoj proti všem projevům lidské nesnášlivosti.
Očekávané výstupy (Tyto výstupy jsou dle ŠVP zaměřeny na 7. ročník ZŠ. Ke třídnické hodině konané v 9. ročníku je zařazují pro ilustraci a jako podklad ke konkrétním výukovým cílům třídnické hodiny):	Žák: <ul style="list-style-type: none"> ➤ objasní nutnost pravidel pro život ve škole a ve společnosti ➤ rozpozná projevy společensky vhodného a nevhodného chování ➤ rozpozná národnostní rasové a náboženské projevy lidské nesnášlivosti ➤ popíše možné důsledky porušování pravidel pro sebe i své okolí ➤ vysvětlí jaký význam má pro život člověka a společnost dodržování lidských práv
konkrétní (výukové) cíle v hodině:	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Žák na základě uvedeného případu školní agrese usoudí, jaké myšlenky mohla oběť mít a jaké pocity mohla prožívat. ➤ Žák se aktivně podílí na tvorbě pravidel třídy zaměřených na prevenci šikany. ➤ Žák objasní, jaké důsledky může mít šikana a porušování pravidel pro něho a jeho okolí.
Klíčové kompetence:	Kompetence k učení; kompetence k řešení problémů; kompetence komunikativní; kompetence sociální a personální; kompetence občanské;
Průřezová témata:	Osobnostní a sociální výchova. Výchova demokratického občana.
Mezioborové propojení:	Etická výchova.
Varianta prezentace:	Pomocí videa – uvedené ve zdrojích
Metody:	Dialogické – kladení otázek, diskuse Písemné Skupinová výuka
Pomůcky žáků:	Psací potřeby, pracovní listy

Pomůcky učitele:	Počítač, projektor.
Zdroje:	https://www.youtube.com/watch?v=YvtLse7mARQ – úvodní video

Časový plán výuky:

Úvodní administrativní úkony a představení tématu, činností a cílů hodiny

(1 minuta)

Žáci jsou vyzváni, aby vytvořili skupiny (po max. 4). Žákům je puštěno video.

(3 minuty)

Žákům je předložen pracovní list. V rámci pracovního listu jsou plněny úkoly, jejichž součástí je i tvorba třídní charty proti šikanování.

(30 minut)

Žáci jsou vyzváni, aby po skupinách prezentovali své výstupy vypracované v rámci pracovního listu. Učitel jejich výstupy případně koriguje, vznáší dotazy a vede s žáky diskusi. Je přečtena třídní charta proti šikanování.

(10 minut)

Závěrečné, nebo jiné úkony směřující k ukončení hodiny.

(1 minuta)

Příloha č. 11: Pracovní list k výuce v IX. B

PRACOVNÍ LIST (IX. B)

Přečtěte si text a zkuste v rámci skupiny odpovědět na dané otázky a dělejte k textu či do textu poznámky k myšlenkám, které vás napadnou:

- Jak byste se cítili na místě oběti?
- Co by měl chlapec udělat a v které fázi šikany?
- Jaké důsledky může mít šikana a porušování pravidel vůbec pro tebe a tvé okolí?

V minulém školním roce jsem ve škole všude používal vozík. O přestávkách jsem se chtěl projet venku po chodbě, ale v odchodu ze třídy mi spolužáci bránili, nastavovali mi nohy pod kola vozíku a drželi ho. Stávalo se, že mě rozjeli proti ostatním dětem a pustili mě do nich, až jsem některé porazil. Prosil jsem je, aby toho nechali, ale oni se jen smáli. Jindy si mě posílali sem a tam, vyvolávalo to ve mně hroznou bezmoc. Křičel jsem, ale oni se řehtali jako koně. Když jsem zůstal ve třídě, bouchali mi sáčky od pití u ucha. Chechtali se a potom řvali na mě: „vypadni odtud, my tě tady nechceme.“

V tomto školním roce to bylo od začátku ještě horší. Denně jsem slyšel nadávky: „ty žide. My tě tady nechceme debile, kripke, mrzáku. Narodil ses v Černobyli...“ ...hodili mi spoustu papírků do obličeje se slovy: „my tě stejně zabijeme seš ubožák, ty stejně nezvládneš chodit.“ Těžko se ve škole soustředím na učení. Jsem z toho smutný.

(Upraveno pro potřeby výuky)

Vytváření třídní charty proti šikanování

1. Brainstorming jednotlivců

Nejdříve si každý sám za sebe napište několik pravidel a připojte požadavky, jak byste chtěli, aby se k vám ostatní chovali.

2. Konsenzus na výběru pravidel v rámci skupiny

Potom se ve skupinách dohodnete na výběru, nebo úpravě pravidel, která jsou z pohledu skupiny nejpotřebnější. Přitom si zkuste představit, jak tato pravidla myslí ostatní a jak jsou účinná na zastavení případné šikany, nebo chování, které se vám a členům vaší skupiny nelíbí.

3. Domluva mluvčích skupin na výsledné podobě charty

Vybraní mluvčí skupin společně seřadí pravidla podle důležitosti a z prvních pěti až deseti vytvoří výslednou třídní chartu.

(Upraveno pro potřeby výuky)

Zdroje:

KOLÁŘ, M. *Bolest šikanování: [cesta k zastavení epidemie šikanování ve školách]*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-513-x.

KOLÁŘ, M. *Nová cesta k léčbě šikany*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-871-5.

Příloha č. 12: Charta proti šikanování

