

„S ODLIŠNOSTÍ SE NEKAMARÁDÍME“: SOCIÁLNÍ EXKLUZE ŽÁKA SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI V ZÁKLADNÍ ŠKOLE

Radek Vorlíček

*Katedra obecné antropologie, Fakulta humanitních studií, Univerzita Karlova
Vorlicek.r@gmail.com*

“We are not friends with the dissimilarity”: Social exclusion of elementary school pupil with special educational needs

Abstract—The purpose of this article is to provide insights into the lives of children in an elementary school classroom in the Slovak Republic. Special attention is paid to the social position of pupils with special educational needs. The text also includes a reflection on the roles of researchers in educational settings and on the writing of fieldnotes within the context of a school class. The article is based on qualitative inductive and ethnographic fieldwork. Ethnographic observations play a key role in this fieldwork. The article shows examples of the marginalization and school bullying of a pupil with special educational needs. To some degree, these examples need to be considered in the light of the boundaries of children’s tolerance.

Keywords—social exclusion; educational settings; bullying; dissimilarity; ethnographic fieldwork

ÚVOD

V E SVÉM článku věnuji pozornost otázce vyjednávání sociálních vztahů na základní škole hlavního vzdělávacího proudu. Zaměřuji se zejména na dynamiku sociální vzdálenosti mezi žáky šesté školní třídy a všimám si, jak tato dynamika upevňuje, či naopak oslabuje jejich postavení v hierarchii. Jedná se o relační a interakční přístup, který zkoumá blízkost v interakcích a který mapuje to, co posiluje a redukuje rozdíly v sociální

vzdálenosti mezi jednotlivými dětmi. Speciální pozornost věnuji sociální pozici žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Z hlediska sociálních vztahů kladu důraz na aspekty kamarádství, koexistence, koheze, kooperace a jejich protiklady.

Terénní výzkum probíhal v Základní škole Štefana Marka Daxnera, která se nachází na západním Slovensku v obci Javorová v okrese Jalovec (název školy a lokality je přejmenován – bude vysvětleno dále). V obci Javorová žije přibližně 1 600 obyvatel. Školu navštěvuje přibližně 140 dětí a jejich výuku zajišťuje třináct pedagogických pracovníků. Škola je zapojena do projektů „Škola podporující zdraví“ a „Škola přátelská k dětem“. Dosahuje úspěchů v pěveckých, výtvarných a matematických soutěžích. Naopak neúspěchy zaznamenává v jazykových a sportovních soutěžích. Vedení školy často řeší výchovné problémy s dětmi ze sociálně znevýhodněného prostředí. Ve výchově těchto dětí se snaží s pomocí obecního úřadu zlepšit pravidelnou docházku těchto dětí do školy.¹

METODOLOGIE

Výzkum v Základní škole Štefana Marka Daxnera byl součástí dlouhodobého a širšího výzkumného projektu, který byl realizován

¹ Z pohledu ředitelky by nejlepším řešením bylo vyjmutí těchto žáků z jejich rodinného prostředí a přesunutí do internátní základní školy za účelem převýchovy (z vyjádření paní ředitelky).

v rámci disertační práce (blíže Vorlíček 2016; 2017). Disertační práce se zabývá sociální dynamikou a interetnickými vztahy ve školním prostředí. V rámci doktorského studia jsem navštívil dvanáct základních škol v různých českých a slovenských regionech. Terénní výzkum dohromady probíhal deset měsíců. Financován byl s pomocí programu PRVOUK, CEEPUS a částečně z vlastních zdrojů. Byl kvalitativního typu a opíral se o metodu polozúčastněného pozorování. Z teoreticko-metodologického hlediska byl ukotven v antropologii vzdělávání (např. Spindler 2000; 1963; 1974; Hymes 1980; Mead 1972; Levinson a Pollock 2011) a založen na pomezí komparativní studie a výzkumné strategie „Multi-Sited Ethnography“, která byla rozpracována Georgem Marcusem v 90. letech 20. století (Marcus 1995; 1998).²

Během práce v terénu jsem se maximálně snažil dodržovat standardy ochrany osobnosti těch, s nimiž jsem v terénu spolupracoval (informovanost, anonymita, zodpovědnost, otevřenost, upřímnost, poctivost, důvěryhodnost získaných informací, ochrana důvěrné komunikace, dodržení závazků, nezneužití výsledků). Název školy a lokality je anonymizován. Identita dětí i učitelů byla chráněna během výzkumu i po jeho skončení. Domnívám se, že z důvodu zvýšené ochrany identity školy nemůžu otevřeně přiznat všechna specifika školy a lokality. Pro jistotu dokonce některé (méně podstatné) detaily záměrně pozměňuji natolik, aby školu a lokalitu nebylo možné snadno odhalit. Na jednu stranu je možné, že tím klesá výpovědní hodnota článku. Na druhou stranu jsem přesvědčen, že v našem rozhodování o podobě textu musí být etika výzkumu a dodržení závazků vůči účastníkům výzkumu vždy na prvním místě.

V průběhu svého výzkumu jsem narážel na výzkumníkově dilema v kvalitativním výzkumu, o kterém pojednává Peter Woods:

A traditional problem for qualitative researchers is that between involvement, immersion, and empathy on the

one hand and distance and scientific appraisal and objectivity on the other. (Woods 1992, 375)

V rámci svého výzkumu jsem vždy preferoval spíše první možnost, což je dáno tím, že je mi blízký antropologický způsob myšlení, který objektivitu zpochybňuje. Koncepce objektivitu, která byla v minulosti definována jako fyzický, citový a hodnotový odstup vědců od studovaného jevu, je podle Briana Faye zastaralá a je nahrazena spíše důrazem na poctivost:

Co zajišťuje objektivitu zkoumání? Krátce řečeno, výzkumníkova poctivost, chápána v tom smyslu, že jeho postupy a soudy, k nimž dospívá, odpovídají co nejlépe zjištěným faktům a reagují na jiné možné interpretace těchto faktů. (Fay 2002, 252)

ROLE VÝZKUMNÍKA VE ŠKOLNÍ TŘÍDĚ

Jako výzkumník jsem chtěl pozorovat dění ve školní třídě o výuce a o přestávkách. Neměl jsem v úmyslu nijak zasahovat do výuky. Plánoval jsem, že budu víceméně sedět vzadu v učebně a pozorovat témata, která mě zajímají. Přesto bylo hned od počátku zřejmé, že má přítomnost atmosféru ve třídě ovlivní. Nejenom že děti reagují na přítomnost cizí osoby; ani my výzkumníci neumíme zaujmout roli pozorovatele, který za všech okolností jenom pozoruje a nezasahuje do výuky. Uvedu příklad.

Mnohdy se mi stávalo, že jsem byl se žáky o přestávce sám ve školní třídě. Učitelka většinou odešla do kabinetu, anebo měla dozor na chodbě. Občas se stávalo, že se k sobě děti začaly chovat ošklivě. Zprvu jsem nevěděl, zda mám do konfliktu zasahovat. Brzy mi však došlo, že zasáhnout rozhodně musím, a to z důvodu svého svědomí, které mi nedovolovalo nechat určité věci bez povšimnutí. Váhal jsem ale, v kterém okamžiku mám zasáhnout, kam až mám nechat konflikt dojít.

V první školní třídě žáci ubližovali Viktorovi. Během jedné pětiminutové přestávky se mu nejprve posmívali. Nereagoval jsem a neokřikl jsem je, aby to nedělali. Místo toho zaslepen svým výzkumem jsem se snažil zapamatovat si výrazy a posměšky, jaké používají, abych si je mohl zapsat do svého terénního deníku, jakmile začne vyučování. Od posměchu

² Výzkumná strategie je uceleně a kriticky rozebrána v knize *Multi-Sited Ethnography* (Falzon 2009), kde řada odborníků z antropologie, sociologie, geografie či migračních studií prezentuje její teoretické a praktické aspekty v kontextu současných rozmanitých výzkumů.

přešli žáci k činům. Dva z žáků se vysmrkali do Viktorova ručníku, který visel u umyvadla. Poté si namokřili ruce a šli cakat vodu na Viktora. V tu chvíli jsem již váhal, zda mám žáky okřiknout. Od cákání vody přešli velice rychle k fyzickému poštuchování a začali Viktorovi bušit pěsti do zad. Až u fyzického napadení jsem vzal na sebe autoritu a zasáhl jsem. Zvýšil jsem hlas, okřikl jsem děti a požádal jsem je, aby si sedly na svá místa. Vzápětí přišla do učebny třídní učitelka a já jsem se posadil zpět na své místo. Téměř celou následující hodinu jsem měl výčitky svědomí a přemýšlel jsem nad tím, zda jsem neměl zasáhnout už hned na začátku. Zároveň mi bylo jasné, že zásahem jsem poškodil svou roli pouhého pozorovatele, který požívá výsady někoho, kdo je přítomen a přitom na něm ulpí podezření, že zasáhne svou autoritou jako ten, kdo je starší a kdo se tedy do jisté míry podobá učiteli.

Podobné situaci jsem čelil v jedné sedmé třídě. O přestávce jsem zůstal s žáky sám v učebně, třídní učitelka odešla do svého kabinetu. Seděl jsem vzadu v lavici, když pár žáků začalo volat „*bitka, bitka*“. V rohu školní třídy se ihned vytvořil kruh okolo žáků, kteří se účastnili rvačky. Následkem toho jsem neviděl, co se děje. Tužil jsem, že se nejedná o obyčejné poštuchování, a rozhodl jsem se, že zakročím a žáky usměrním. Měl jsem strach, aby se žákům něco nestalo. Nemohl jsem předstírat, že jsem nezúčastněný pozorovatel. Vzhledem k tomu, že v hloučku žáků panoval neobyčejně vysoký ruch, musel jsem výrazně zvýšit hlas. Okřikl jsem je, aby toho okamžitě nechali, a řekl jsem jim, aby se vrátili do lavic. Do té doby mě žáci vnímali jako studenta, který se zajímá primárně o výuku a který si o přestávce odkládá svoji tužku a poznámkový blok. Od tohoto okamžiku však ve mně viděli učitele, před kterým si musí dávat pozor na to, co říkají a jak se chovají. To se ukázalo jako rozhodující pro moje další působení v této školní třídě. Svým zásahem jsem ovlivnil svoji pozici výzkumníka a taky jsem si tím uzavřel terén. Můj výzkumný pobyt v sedmé třídě byl u konce. Víím, že jde o moment terénního výzkumu a zúčastněného pozorování, který byl mnohokrát popsán v antropologické literatuře (srov. např. Gay-Blasko 1999). Nicméně je vždy nové si tuto věc prožít na vlastní kůži: člověk si tak

vlastně kauzálně osvojuje teorii etnografického výzkumu.

Podobně jako v obyčejném životě, tak i v průběhu výzkumu antropolog zaujímá mnoho rolí.³ Nejenom roli výzkumníka, učitele, ale především je stále svým způsobem prostým občanem. Jak říká Skupnik v diskuzi o kulturním a etickém relativismu:

Ani antropolog není ve svém životě pouze antropologem, aby se mimo svoji práci totálně zříkal jakýchkoliv hodnotících soudů o světě, ve kterém žije. Sociologickými slovy, nehraje pouze roli antropologa, ale je také obyčejným aktérem každodenního života. (Skupnik 1999, 65)

JEDEN PROTI VŠEM

Pro vztah, který označujeme jako šikanování, je příznačná naprostá asymetrie sil, kdy mocnější zneužívá slabšího a pošlapává jeho práva. (Kolář 2011, 17)

Terénní výzkum v Základní škole Štefana Marka Daxnera probíhal zejména v šesté třídě, kterou navštěvuje jedenáct žáků (sedm chlapců a čtyři dívky). Mezi nimi jsou dva romští chlapci Marek a Michal. Oba dva mají slabé školní výsledky a hrozí jim propadnutí z předmětu slovenský jazyk. Školní třídu navštěvuje také Alan, (neromský) žák se speciálními vzdělávacími potřebami. Alan má lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení, které vyžadují zohlednění při vzdělávání. K naplnění svých vzdělávacích možností potřebuje mírnou úpravu organizace, obsahu, hodnocení a metod vzdělávání.⁴ Alan nastoupil do této základní školy až na druhý stupeň. Na první docházel do školy v blízkosti svého bydliště, která zabezpečuje docházku pouze pro první stupeň. Počátky Alana v nové škole byly podle jeho třídní učitelky náročné.

Z hlediska školní úspěšnosti a ekonomického kapitálu je Alan žákem průměrným.⁵ Jeho speciální vzdělávací potřeby a s tím

³ O roli výzkumníka v etnografickém výzkumu viz Schensul a LeCompte (1999) a Bryman (2012, 410–412).

⁴ Více informací ohledně podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění viz Michalík, Baslerová, Felcmanová et al. (2015).

⁵ Ekonomický kapitál chápu podobně jako Bourdieu (1998).

spjatý diskurz uvnitř školní třídy ho však posouvá na pozici outsidera. Alan má právo na zohlednění, které ostatní žáci považují za nespravedlivé. Podle nich svých výhod jen zneužívá. Vyjadřují nelibost k jakémukoliv zvýhodňování. Vyžadují, aby s Alanem bylo zacházeno úplně stejně jako se všemi ostatními. Alan je tak nepopulární, že ve školní třídě nemá ani jednoho kamaráda. Sedí sám v přední lavici před učitelkou, která na jednu stranu občas bývá jeho jediným ochráncem, ale na druhou stranu je v mnoha ohledech velmi pasivní (viz níže zmíněná ukázka).

Na vyučovací hodině o etice a náboženství se učitelka pouští do tématu přátelství.⁶

Učitelka: „Co znamená přátelství? Přítel?“

Pavol: „Lidé, na které se můžeme spolehnout.“

Tatiana: „Rodina, kterou si sami vybereme.“

Daniela: „Opora.“

Jaško: „Osoba, která nám pomůže, která je loajální.“

Učitelka: „Je možné ztratit přítele?“

Učitelka: „Marku, jakým způsobem můžeme ztratit přítele?“

Marek: „Pokud ho zbiješ.“

Patrícia: „Pohádáme se s ním.“

Učitelka: „Proč se s ním pohádáš?“

Pavol: „Patří to do života.“

Alan: „Paní učitelko, můžu na záchod?“

Učitelka: „Ano Alane, můžeš.“

Skupina žáků: „Mno a my bychom nemohli, to není fér.“

Diskuze pokračuje a Alan se po chvíli vrací ze záchodu. Učitelka je v zadní části školní třídy a diskutuje s Danielou a Tiborem.

Alan zavírá dveře a jde směrem ke své lavici, která stojí úplně u okna, dál od dveří. Marek, který sedí v prostřední řadě v přední lavici, ho bedlivě sleduje. Otočí se dozadu do učebny a zjišťuje, kde stojí učitelka a jakým směrem se dívá. Následně se rychle otáčí dopředu a plivne na Alana. Alan volá na učitelku, ale ostatní

děti z předních lavic ho okřikují: „Buď ticho, nemáš důkazy.“

Učitelka situaci nezaregistrovala a dál vykládala látku, protože byla v zadní části učebny zády k předním lavicím. Nemohla ani slyšet Alanovo zvolání „paní učitelko“, protože vyučovací hodina Etika a náboženství patří k „uvolněnějším hodinám“, kde není takové ticho jako o hodině slovenského jazyka.

Učitelka: „Co je potom důležité, když se pohádáte?“

Tibor: „Udobřit se.“

Učitelka: „Jak se udobříte?“

Tatiana: „Dohodneme se.“

Učitelka: „Děcka víte, co znamená kompromis?“

Pavol: „Musíme najít střední cestu.“

Učitelka: „Zatímco zapíšu do třídní knihy, každý z vás si rozmyslí nějakou událost, která se mu přihodila s přítelem. Buď jak mu pomohl, nebo jak mu ublížil. Dobře?“

Učitelka zapsala do třídní knihy a obrátila se na Alana.

Učitelka: „Co ty Alane?“

Alan je zticha a na první pohled se zdá, že se nechce účastnit této diskuze. Po chvíli ale tiše odpovídá učitelce na otázku: „Já nemám žádného kamaráda.“

Děti: „Paní učitelko, on si za to může sám. Začíná si a pak jde žalovat za učitelkami.“

Patrícia: „Já jsem mu pomohla a ani nepoděkoval, dostal trojku místo pětky.“

Tibor: „To je strašně nefér. Alan mi začne nadávat, já mu to oplatím a on si pak jde stěžovat.“

Děti: „Třídní učitelka se vždycky zastane Alana a my jsme ti nejhorší.“

Jaško: „On toho vždycky využije.“

Jaško: „Paní učitelka je vždycky na jeho straně.“

Alan: „Mamka mi radila, abych si jich nevšímal. Když si jich nebudu všimát, tak mi nebudou ubližovat.“

Děti: „Vždyť ty nám ubližuješ.“ (Ve školní třídě houstne atmosféra a žáci vzrušeně diskutují.)

Marek: „Uchyláku.“

Alan: „Slyšíte, paní učitelko? Teď mi řekl,

⁶ „Etika a náboženství mají stejný cíl, jen jinými cestami. Cílem je, aby z vás byli dobří, stateční, moudří dospělí lidé.“ (učitelka, vyučující etiku a náboženství, Základní škola Štefana Marka Daxnera, 19. 3. 2015)

že jsem uchylák.“

Děti: „Zase bonzuje.“

(Záznam z pozorování, etika a náboženství, Základní škola Štefana Marka Daxnera, 19. 3. 2015.)

Učitelka na vzniklou situaci nijak nereagovala. Přehlížela varovné a alarmující signály, upozorňující na šikanu. Nezavedla rozhovor s žáky a nevytvářela žádné pole pro spolupráci. Nezastavila agresivní chování a nepotrestala ani napomenutím ty, co hrubě uráželi Alana. V konečném důsledku neposkytla Alanovi dostatečnou ochranu, aby se mohl cítit ve školní třídě bezpečně. Myslím si, že do jisté míry si nechává vnútit žákovskou optiku (možná ji i sdílí) a funguje ve školní třídě jako nástroj legitimizace sociálního odmítnutí Alana, tedy chrání většinu proti menšině. Navíc nečinnost učitelky ovlivňuje průběh šikany. Její „nicnedělán“ hraje v kontextu šesté třídy velmi důležitou roli v ustanovování vztahu mezi žáky a jeho legitimizaci. Učitelka legitimizuje samotný proces vyjednávání moci v dětském kolektivu a kromě toho je z výše uvedené mikrosituace vidět, že i ona sama se částečně spolupodílí na vylučování Alana z komunikace třídy.

A co cítí výzkumník, který je svědkem výše popsané situace? Zatímco v předchozí kapitole poukazují na aspekt přenesení zodpovědnosti a vysvětlují, jak jsem v okamžiku nepřítomnosti učitele spontánně přijal roli vychovatele a stal se pro žáky v době přestávky zastupující autoritou, zde jsem nikterak neintervenoval do výuky, protože učitelka byla ve třídě přítomna.⁷ Nicméně učitelka neregistrovala konfliktní komunikaci žáků a kvůli tomu jsem řešil morální dilemata, která vyvstávala při ataku na Alana.⁸ V tomto ohledu se nabízí klíčová otázka, která souvisí s vyjednáváním pozice výzkumníka v terénu školy či školní třídy: Do jaké míry může zůstat v kontaktu s dětstvím neúčastněným dospělým, zapisovat si terénní

⁷ Uzavřelo by vedení školy výzkumníkovi terén, pokud by se výzkumník nezhostil automaticky delegované role zastupujícího učitele či vychovatele?

⁸ Otázkou zůstává, zda-li učitelka situaci neregistrovala, anebo je už v tom jen vyhořelá a rezignovaná – blíže o syndromu vyhoření viz Miškolciová (2008); Ptáček, Kebza a Raboch (2013); Krívohlavý (1998); Rush (2003) a Schwartzhoffer (2009).

poznámky do svého deníku a nezasahovat do šikany, která se odehrává před jeho očima?

Sociální vztahy uvnitř základní školy upravují psaná pravidla, uvedená ve školním řádu a na školních nástěnkách.⁹ Tato pravidla zprostředkovávají dětem většinou učitelé. Vedle toho jsou pravidla nepsaná, jež si žáci sami vytvářejí a která jsou pro ně mnohdy důležitější než pravidla zmíněná ve školním řádu. Například pravidlo „nebonzovat učitelce“. Alan ho porušuje, protože mu de facto ani nic jiného nezbyvá. Je tlačěn do kouta a není schopen si najít žádného zastánce, který je přitom odborníky považován za klíčového hráče v dramatu šikany (Kressa 2016, 250–264).¹⁰ Z toho důvodu se občas obrací na učitele, aby ho ochránili před šikanováním.

Alan se často stává terčem posměchu, čelí sociální izolaci a opakované fyzické a slovní agresi. Kromě toho se téměř každodenně setkává se zastrašováním a poškozováním osobních věcí. Na hodinu čtení se žáci přesunuli do knihovny, speciálně upravené učebny, vybavené několika regály plnými knih, barevným kobercem a pohodlnými, různě barevnými sedacími polštáři. Žáci se seřadili před učebnou, kde čekali na paní učitelku, až přijde a odemkne dveře. Učitelka jako první vešla do učebny a oznámila žákům, aby si vzali knížky z regálů, ze kterých si budou číst. Žáci si šli pro knížky a následně si postupně sedali na polštáře. Velká část dětí si přesunula polštáře z rohu doprostřed místnosti a sedla si pospolu. Alan se posadil ke zdi na polštář vedle dvou spolužáků. Jakmile ale dosedl, oba dva spolužáci si vzali své polštáře a posunuli se od něho dál. Alan zůstal sám vzdálen ode všech ostatních.

⁹ Pravidla na nástěnce v šesté třídě na Základní škole Štefana Marka Daxnera: „*Jsem důvěryhodný; neposmívám se; nedělám nic, co by druhé ponižovalo, anebo jim nějak ubližovalo; rozlišujeme mezi humorem a výsměchem; každého si vážím a chovám se k němu s úctou; jakmile s názory druhých nesouhlasím, vyjadřuji to přiměřeným způsobem.*“

¹⁰ Kressa (2016, 252–251) ukazuje, že zastánce může být mediátorem, utěšitelem, osobou, která přivolá pomoc či aktivním obráncem, jenž se nebojí konfrontace s agresorem. Být zastáncem tak jako tak vyžaduje odvahu, protože je obecně známým faktem, že ten, kdo by se postavil na stranu dlouhodobě šikanovaného, se vystavuje konfliktu s šikanujícím (viz také Kollerová 2016, 302).

Pár žáků postávalo u regálů, kam za nimi přišla učitelka. Michal pozorně sledoval, jak učitelka odchází k regálům knih. Jakmile byla z dohledu, proběhl rychle kolem Alana a úmyslně ho kopnul do nohy. Pár dětí se tomu zasmálo. Alan na kopnutí zareagoval slovy: „*Paní učitelko, Michal mě kopnul.*“ Učitelka pravděpodobně Alana z důvodu větší prostorové vzdálenosti neslyšela. Část spolužáků v hlavní místnosti ale Alana slyšela a místo toho, aby ho podpořila a usměrnila žáka, který Alana kopnul, stal se pravý opak. Spolužáci zasyпали Alana hanlivými nadávkami. Utišili se až tehdy, když se učitelka vrátila do učebny a zahájila výuku. Děti si otevřely své knížky a začaly si číst povídku. Jen Alan chvíli nevnímal učitelku, nehybně seděl na polštáři a oči měl plné nesmírného smutku. Jeho spolužáci ale tuto bolest vůbec nevnímali, anebo ji někteří vnímali jako doklad své úspěšnosti v boji s tímto „nepřítelem“.¹¹

Z každodenních interakcí se tak zřetelně vynořuje sociální konflikt mezi Alanem a jeho spolužáky. Analytici sociálních a politických konfliktů Louis Kriesberg a Dayton Bruce tvrdí, že sociální konflikt se vynořuje na základě čtyř podmínek:

The first condition is that members of at least one of the parties to the emerging conflict identify themselves as an entity separate from others they identify as opponents. Second, members of at least one of the parties must feel they have a grievance. Third, at least one of the parties must formulate goals to change another group's behavior so that the grievance will be reduced. Fourth, members of the aggrieved party must believe that they can indeed bring about the desired change in the antagonist. (Kriesberg a Bruce 2011, 49)

Vztáhneme-li uvedené úvahy na prostředí šesté třídy Základní školy Štefana Marka Daxnera, zjistíme, že všechny čtyři podmínky jsou splněny. Kolektiv se rozděluje na dvě strany (Alan versus spolužáci). Je mezi nimi výrazný nepoměr sil. Dochází k tzv. *koluzi* – shodě mezi spolužáky v tom, kdo nese zodpovědnost za všechny problémy ve třídě (Janošová 2016b, 148).¹²

¹¹ Dopadem šikany na školní život šikanovaného žáka se zabývá Janošová (2016c).

¹² Janošová (2016b) popisuje, že není vzácností, že se k této kolektivní představě přidávají i někteří učitelé.

Koluze, tedy přesvědčení členů skupiny o tom, jak věci mezi nimi ‚doopravdy jsou‘, často dlouho odolává změně. Roli zde hraje *efekt obětího beránka*. Shodný názor na to, ‚kdo je viník‘, chrání každého člena skupiny před pocity viny. Udržování stejného názoru s ostatními jim navíc zajišťuje vzájemnou podporu. (Janošová 2016d, 292)

Obě strany konfliktu si vzájemně na sebe stěžují. Početnější a dominantní strana vznáší požadavky, jejichž splnění by snížilo počet stížností (např. je požadováno, aby učitelé zacházeli s Alanem jako se všemi ostatními žáky). Věří, že jsou schopni symbolickým nátlakem přimět učitelku ke změně. Kateřina Zábrodská (2016, 48) ve shodě Ryanem a Morganiem (2011) poukazuje, že šikanující žáci mohou šikanu používat jako prostředek k dosažení a udržení toho, co je skupinou považováno za normální a správné. V daném kontextu je tedy otázkou, zda tento vzdor žáků vůči Alanovi je možné chápat jako snahu o zavedení jim vyhovujících norem a částečně i jako snahu o převzetí kontroly nad děním ve třídě a ustanovení vlastní hierarchie, jejíž uspořádání může být ovlivněno i mírou šikanování toho, kdo do skupiny nepatří: šikanující člen kolektivu projevuje a přede všemi ukazuje tím větší agency, čím zjevněji ponižuje šikanovaného.

Michal Kolář (2011, 32) vymezuje šikanování následovně: „Jeden nebo více žáků úmyslně, většinou opakovaně týrá a zotročuje spolužáka či spolužáky a používá k tomu agresí a manipulaci.“ Z tohoto úhlu pohledu a na základě výše uvedených i v článku nezveřejněných příkladů je patrné, že hlavními agresory či šikanujícími žáky jsou Marek a Michal. Tím neříkám, že se konflikt odehrává pouze mezi Markem, Michalem a šikanovaným žákem Alanem. Jak dále ve své knize uvádí Michal Kolář (ibid., 45), šikanování není pouze záležitostí agresora a oběti, ale je to spíše porucha vztahů ve skupině. Ostatní spolužáci přijímají chování Marka a Michala a většinou se zájmem přihlížejí šikanování. Považují ho za dobrou legraci a někdy se také na něm spolupodílejí.¹³

¹³ To, že je šikanování pro mnohé žáky legrační, souvisí mimo jiné s ospravedlňováním a bagatelizováním šikany. Z pohledu žáků jde o strategie omlouvající šikanu: šikana je jen legrace, nikoliv zavrženíhodný a nebezpečný jev.

Šikanování, kterého se oba chlapci dopouštějí, souvisí podle mého názoru s vyjednáváním moci a získáváním lepšího sociálního postavení v rámci školního kolektivu. Výzkum naznačuje, že oba chlapci strategicky utvrzují svůj vyšší společenský status udržováním „protialanovského“ klimatu. Z tohoto úhlu pohledu je hierarchizace školní třídy spolutvářena i udržována stigmatizací Alana. V průběhu šikany je konstruována a utvrzována odlišnost šikanovaného žáka (nejde jen o speciální vzdělávací potřeby, ale i narušení norem a pravidel chování v dětském kolektivu této třídy). „Odlišnost je sociální konstrukcí v tom smyslu, že to, co je vnímáno jako odlišnost, je stanovováno až v konkrétním kolektivu, obvykle vlivnou skupinkou nebo jedincem.“ (Zábrodská 2016, 47) Alanova odlišnost do jisté míry překrývá či odbourává odlišnost romských chlapců, a to je podle mého názoru z hlediska sociální stratifikace školní třídy zcela zásadní. Kromě toho je podstatný ještě jeden fakt: Oba chlapci získávají větší moc nejen manipulací svých spolužáků (budováním „protialanovského“ klimatu), ale i díky tomu, že některé školní mechanismy selhávají a neplní svoji prosociální funkci.

Na základě své zkušenosti s pozorováním rozmanitých a etnicky smíšených školních kolektivů se domnívám, že za jiných okolností by romští žáci teoreticky mohli obsadit Alanovo místo na spodním patře sociální stratifikace. Oba romští chlapci si to možná uvědomují a možná, že i s pomocí šikany se snaží odbourat askriptivní sociální status, který jim byl přidělen společností v důsledku sociálních okolností. Ve školním prostředí se šikana objevuje jako prostředek ke zvýšení sociálního statusu ve skupině (Kollerová 2016, 298) a možná že z toho důvodu romští chlapci patří mezi ty žáky, kteří Alanovi nejčastěji slovně i fyzicky ubližují. Případá mi, že jejich jednání je motivované a vychází z jejich sociální pozice. Uznávám ale, že výše zmíněná tvrzení ohledně romských žáků lze považovat spíše za domněnky vyplývající z pozorování, a nikoliv za skálopevný fakt přímo odvozený z rozhovorů.¹⁴ Pokud jsem si v průběhu výzkumu něco uvědomil, tak především to, že pro výzkumníka je

velice obtížné dopodrobna rozkrýt veškeré příčiny a souvislosti týkající se šikany.¹⁵

Pavlna Janošová uvádí, že za šikanu je často považováno takové jednání jedinců, kteří jsou vnímáni jako ti, kteří stojí „mimo normální řád věcí“ (Janošová 2016a, 30). Nejprve jsem se domníval, že ve své podstatě může být tato úvaha značně problematická. Připadalo mi, že to, co je „mimo normální řád věcí“, závisí na kontextu a na tom, z jaké pozice se na šikanu díváme. Z etického pohledu, tj. z pohledu badatele (a kromě toho i z pohledu občana, který se nezříká v průběhu výzkumu svých morálních zásad), je šikana v šesté třídě opovržením hodná a nekorresponduje s obvyklou představou o správném fungování školního kolektivu. Budeme-li se držet termínu Pavlny Janošové, tak šikana i šikanující jedinci jsou „mimo normální řád věcí“. Jenže emický pohled (tj. v daném kontextu z pohledu žáků a z jejich vlastního chápání a rozlišování) tuto perspektivu zpochybňuje: chování a jednání šikanujících jedinců z šesté třídy nevybočuje z řad obecně platných norem dětského kolektivu a nestojí „mimo normální řád věcí“.¹⁶ Z pohledu žáků není tím zlým šikanujícím žák, ale žák šikanovaný. Pohled žáků je ovlivněný tím, že šikana v šesté školní třídě byla utvářena postupně a dlouhodobě. Nebyla od začátku podchycena pedagogy a nyní je již ve velmi pokročilém stadiu. O to hůře se odbourává.¹⁷

Jenže poté jsem si uvědomil, že výše uvedená domněnka a kritika je implicitně opřena o nereflektovaný předpoklad, že normální řád světa je morální (předpokládám, že to, co je normální, je správné). Kritika se tedy míjí s tím, co Janošová chce vyslovit. Navíc autorce křivdím, protože „normální“ může být

¹⁵ Souhrnné doporučení pro výzkum šikany (viz Janošová et al. 2016, 40, 84–85).

¹⁶ Ivo Budil (2003, 20) definuje emickou metodu následovně: „Emická metoda spočívá v popisu myšlení a chování, které se jeví samotnému studovanému aktéru jako smysluplné, signifikantní, vhodné nebo reálné. Emický výrok můžeme pokládat za nesprávný tehdy, pokud jej jedinec, v kontextu jehož kultury a jazyka byl pronesen, shledá nekonzistentním, nepravdivým a rozporuplným.“

¹⁷ O stadiích šikany uceleně informuje Kolář (2011) či Janošová et al. (2016). Návoody na minimalizaci a odbourávání šikany ve školním prostředí jsou podrobně popsány mnoha autory – viz Kolář (2011), Janošová et al. (2016), Fieldová (2009), Vágnerová et al. (2009), Švec, Jeřábková a Kolář (2007) a Bendl (2003).

¹⁴ Připomínám, že moje teoretické těžiště spočívá v sociální antropologii a antropologii vzdělávání, nikoliv v kognitivní antropologii či psychologii.

ustanovováno jako prostě většinové bez morálních znamének. Z určitého úhlu pohledu mi připadá, že mám sice možná pravdu, ale nevedu dialog. Moralizuji ve chvíli, kdy jsem takřka jíc mimo. Tuto sebereflexi a sebekritiku zde v závěru zmiňuji z toho důvodu, abych pokázal, že na takové moralizování je třeba si dát pozor, protože v jiných případech by mohlo být i nechtěnou šikanou.

ZÁVĚR

Ve svém příspěvku ukazuji praktiky žáků a učitelky, které ovlivňují průběh šikany a jež přispívají k marginalizaci Alana, žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Alan je šikanován a vyčleňován z kolektivu. Představuje žáka, vůči kterému se školní kolektiv vymezuje. Ve třídě nemá ani jednoho kamaráda. V průběhu svého výzkumu jsem nezaznamenal, anebo se mi přinejmenším nepodařilo zaznamenat, že by se některý z Alanových spolužáků snažil šikanu zastavit či zmírnit. Nezaznamenal jsem ani, že by se ho některý z jeho spolužáků zastal nebo že by projevil určitou solidaritu. Ve školním prostředí je konstruována a umocňována odlišnost Alana, která ho posouvá do nevýhodného postavení. Jeho pozici ovlivňuje zejména nepochopení a netolerance handicapu ze strany spolužáků. Spolužáci vyžadují, aby s Alanem bylo zacházeno úplně stejně jako se všemi ostatními žáky. Vyjadřují nelibost k jakémukoliv zvýhodňování a neuznávají výhody a úlevy, na které má nárok. Podle mého názoru je za tuto skutečnost částečně spoluodpovědná i škola, respektive učitelé, kteří žákům nedokážou dostatečně vysvětlit Alanovy potřeby a s ním i nezbytnosti, které Alan potřebuje, aby mohl fungovat v rámci běžné školní třídy.

Alanův případ do jisté míry souvisí s budováním pozitivního školního klimatu a s otázkou začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do základních škol hlavního vzdělávacího proudu. Dotýká se zejména otázky připravenosti základních škol přijmout a podporovat tyto žáky. Na základě svého výzkumu se domnívám, že otázka začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami není vnímána pedagogy Základní školy Štefana Marka Daxnera jako závažná a je spíše přehlížena

a bagatelizována. Svou roli ovšem může hrát i jisté vyhoření pedagoga a s ním spjatá rezignovanost: nezasahovat přespříliš do sociálních interakcí mezi žáky se může jevit jako méně náročné než aktivistické intervence do sociálního pletiva třídy. Tuto domněnku však nemohu nijak dokázat a troufám si ji zde vyslovit jen ze dvou důvodů: za prvé proto, že polozúčastněného pozorovatele takové vysvětlení napadne, a za druhé proto, že můj výzkum je zcela anonymizován jak v rovině osob, tak v rovině institucí, takže případně nesprávná domněnka nemůže přímo poškodit konkrétní sociální aktéry.

PODĚKOVÁNÍ

Na tomto místě bych rád poděkoval Dr. Daně Bitnerové a Dr. Tomáši Samkovi za jejich podnětné komentáře, které přispěly k finální podobě tohoto textu.

POUŽITÉ ZDROJE

- Bendl, Stanislav. 2003. *Prevence a řešení šikany ve škole*. Praha: ISV.
- Bourdieu, Pierre. 1998. *Teorie jednání*. Praha: Karolinum.
- Bryman, Alan. 2012. *Social research methods*. Oxford – New York: Oxford University Press.
- Budil, Ivo. 2003. *Mýtus, jazyk a kulturní antropologie*. Praha: Triton.
- Falzon, Mark-Anthony. 2009. *Multi-Sited Ethnography*. Ashgate.
- Fay, Brian. 2002. *Současná filosofie sociálních věd: Multikulturní přístup*. Praha: SLON.
- Fieldová, Evelyn M. 2009. *Jak se bránit šikaně: Praktický rádce pro děti, rodiče i učitele*. Praha: Ikar.
- Gay y Blasco, Paloma. 1999. *Gypsies in Madrid: Sex, Gender and the Performance of Identity*. Oxford: Berg.
- Hymes, Dell H. 1972. „Introduction.“ In *Functions of language in the classroom*, ed. Courtney B. Cazden, Vera P. John a Dell H. Hymes. New York: Teachers College Press.
- Janošová, Pavlína. 2016a. „Školní šikana v posledních dvou desetiletích.“ In *Psychologie školní šikany*, ed. Pavlína Janošová et al., 17–40. Praha: Grada.
- Janošová, Pavlína. 2016b. „Šikana a krutost v psychodynamické perspektivě.“ In *Psychologie školní šikany*, ed. Pavlína Janošová et al., 128–157. Praha: Grada.
- Janošová, Pavlína. 2016c. „Šikanovaný žák a jeho zvládání šikany.“ In *Psychologie školní šikany*, ed. Pavlína Janošová et al., 195–249. Praha: Grada.

- Janošová, Pavlína. 2016d. „Ambivalentní protagonisté: Kdo jsou ‚šikanující zastánci‘? (ekologický přístup).“ In *Psychologie školní šikany*, ed. Pavlína Janošová et al., 265–294. Praha: Grada.
- Janošová, Pavlína et al. 2016. *Psychologie školní šikany*. Praha: Grada.
- Kolář, Michal. 2011. *Nová cesta k léčbě šikany*. Praha: Portál.
- Kollerová, Lenka. 2016. „Skupina a šikana.“ In *Psychologie školní šikany*, ed. Pavlína Janošová et al., 295–306. Praha: Grada.
- Kressa, Jiří. 2016. „Zastánce jako klíčový hráč v dramatu šikany.“ In *Psychologie školní šikany*, ed. Pavlína Janošová et al., 250–264. Praha: Grada.
- Kriesberg, Louis a W. Bruce Dayton. 2011. *Constructive Conflicts: From Escalation to Resolution*. Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Křivohlavý, Jaro. 1998. *Jak neztratit nadšení*. Praha: Grada.
- Levinson, Bradley A. a Mica Pollock. 2011. *A companion to the anthropology of education*. Wiley-Blackwell.
- Marcus, George E. 1995. „Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography.“ *Annual Review of Anthropology* 24: 95–117.
- Marcus, George E. 1998. *Ethnography through thick and thin*. Princeton: Princeton University Press.
- Mead, Margaret. 1972. *Coming of age in Samoa: A psychological study of primitive youth for western civilisation*. New York: Morrow Quill.
- Michalík, Jan, Pavlína Baslerová, Lenka Felcmanová et al. 2015. *Katalog podpůrných opatření: obecná část. Pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Miškolciová, Lýdia. 2008. *Syndróm vyhorenia u učitel'ov základných škôl a možnosti prevence*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela.
- Ptáček, Radek, Vladimír Kebza a Jiří Raboch. 2013. *Burnout syndrom jako mezioborový jev*. Praha: Grada.
- Rush, Myron D. 2003. *Syndrom vyhoření*. Praha: Návrat domů.
- Ryan, Anne a Mandy Morgan. 2011. „Bullying in secondary schools: Through a discursive lens.“ *Ktuitui: New Zealand Journal of Social Sciences Online* 6 (1–2): 1–14.
- Schensul, Jean J. a Margaret D. LeCompte. 1999. *The ethnographer's toolkit. Vol 6: Researcher roles and research partnerships*. AltaMira Press – Sage Publications.
- Schwartzoffer, Rachel V. 2009. *Psychology of burnout: Predictors and coping mechanisms*. New York: Nova Science Publishers.
- Skupnik, Jaroslav. 1999. „O absolutnosti poznávací metody a relativitě poznávané reality.“ *Cargo* 1/1999: 64–66.
- Spindler, George Dearborn. 1963. *Education and culture: Anthropological approaches*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Spindler, George Dearborn. 1974. *Education and cultural process: Toward an anthropology of education*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Spindler, George Dearborn. 2000. *Fifty years of anthropology and education 1950–2000: A Spindler anthology*. Mahwah, N. J. – London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Švec, Jakub, Simona Jeřábková a Michal Kolář. 2007. *Jak zlepšit vztahy v naší třídě: Kurz osobností a sociální výchovy pro žáky 2. stupně ZŠ*. Vydalo občanské sdružení Projekt Odyssea.
- Vágnerová, Kateřina et al. 2009. *Minimalizace šikany*. Praha: Portál.
- Woods, Peter. 1992. „Symbolic Interactionism: Theory and Method.“ In *The handbook of qualitative research in education*, ed. Margaret Diane LeCompte, Wendy L. Millroy a Judith Preissle. London: Academic Press.
- Vorlíček, Radek. 2016. „Vy jste dole, my nahoře‘: Sociální a etnické hranice v základní škole.“ *Lidé města* 18 (3): 441–462.
- Vorlíček, Radek. 2017. „Vývolení, outsideri a Romové: Selekce žáků v základní škole s výběrovými třídami.“ *Slovenský národopis* 65 (1): 26–38.
- Zábrodská, Kateřina. 2016. „Sociokulturní přístup ke školní šikaně.“ In *Psychologie školní šikany*, ed. Pavlína Janošová et al., 41–58. Praha: Grada.

