

MICHAL ZVÍROTSKÝ
STANISLAV BENDL
MAGDALENA RICHTEROVÁ

PŘÍBĚH ŠKOLNÍ ŠIKANY:
UČEBNICE
PRO PEDAGOGICKÉ
PRACOVNÍKY

KAROLINUM

**Příběh školní šikany:
učebnice pro pedagogické pracovníky**

**Michal Zvírotský
Stanislav Bendl
Magdalena Richterová**

Recenzovali: doc. PhDr. Jana Miňhová, CSc.
PhDr. Mgr. Michal Svoboda, Ph.D.

Vydala Univerzita Karlova, Nakladatelství Karolinum
www.karolinum.cz
Sazba DTP Nakladatelství Karolinum
První vydání

Kniha vychází v rámci Programu rozvoje vědních oblastí na Univerzitě Karlově
Progres Q17: Příprava učitele a učitelská profese v kontextu vědy a výzkumu.

Autoři věnují tuto knihu zakladateli české šikanologie doktoru Michalu Kolářovi
při příležitosti jeho významného životního jubilea.

© Univerzita Karlova, 2021

© Michal Zvírotský, Stanislav Bendl, Magdalena Richterová, 2021

Cover photo © Klára Horáčková, 2021

ISBN 978-80-246-4825-5

ISBN 978-80-246-4836-1 (pdf)



Univerzita Karlova
Nakladatelství Karolinum

www.karolinum.cz
ebooks@karolinum.cz

OBSAH

Prolog: Proč právě příběh?	7
Úvod: Šikana (všude) kolem nás?	11
1. Střep	17
1.1 Nenápadný nástup šikany	20
1.2 Nejčastější omyly	22
1.3 Náměty k promýšlení	23
1.4 Experiment č. 1: Kdo bude oběť a kdo agresor?	23
1.5 Shrnutí	24
2. Úder	25
2.1 Přitvrzování násilí	28
2.2 Nejčastější omyly	29
2.3 Náměty k promýšlení	31
2.4 Experiment č. 2: Vždyť udeřit je tak snadné!	31
2.5 Shrnutí	32
3. Jádro	33
3.1 Zformování tvrdého jádra	35
3.2 Nejčastější omyly	36
3.3 Náměty k promýšlení	37
3.4 Experiment č. 3: Proč všichni mluví o Kitty?	37
3.5 Shrnutí	38
4. Norma	39
4.1 Upevňování nových pořádků	42
4.2 Nejčastější omyly	43
4.3 Náměty k promýšlení	44
4.4 Experiment č. 4: Tvrdí-li to všichni, musí to tak být!	44
4.5 Shrnutí	45
5. Dokonáno!	47
5.1 Kdo si hraje, nezlobí aneb Totalita v 8. B.	50
5.2 Nejčastější omyly	51
5.3 Náměty k promýšlení	52
5.4 Experiment č. 5: Ve jménu vědy!	53
5.5 Shrnutí	53

Náměty pro práci ve skupině	55
1. Nevyužitý potenciál třídnických hodin	55
2. Podceňovaný vliv přezdívek	56
3. Nadějná síla zastánců	56
4. Vysoký práh pomoci	57
5. Nedokončený příběh	57
Terminologický a výkladový slovníček	59
Epilog: Proč zrovna šikana?	89
Summary	93
Seznam zkratk	95
Poznámky	97
Bibliografie	101
Příloha: Knihy o šikaně	107
O autorech	121
Rejstřík	123

Prolog: Proč právě příběh?

Má smysl vyprávět dospělým lidem příběhy? Vždyť dnešní škola se příběhů téměř zřekla. Čím vyšší stupeň, tím je to nápadnější. Jak upozorňuje Jan Hábl ve své originální analýze Komenského *Labyrintu*, v moderních školách se mnoho přednáší, vykládá, případně i diskutuje, ale málo vypráví. Zvláště akademické prostředí oplývá vědeckými statěmi, skripty a jinými odbornými texty, ale postrádá příběhy (Hábl, 2013). Přitom právě posluchač vysoké školy, a té pedagogicky zaměřené obzvláště, by se měl učit příběhy vnímat, mj. proto, aby je uměl později vyprávět. Poslední dobou se tradiční výraz *posluchač* pro vysokoškolského studenta téměř nepoužívá, patrně proto, že evokuje nežádoucí pasivitu při přijímání hotových poznatků. Ovšem poslouchat lze nejen výklad, ale i příběh, a to už se s pasivitou příliš neslučuje. Zatímco výklad nabízí studujícímu obvykle jen pojmy či schémata, příběh ho vrhá přímo do situace. Ponechme stranou otázku, zda naše současná kultura nespolehá až přespříliš na viděné a nepodceňuje to slyšené nebo slyšitelné.¹ I příběh se dá ostatně sledovat, ale každý jistě z vlastní zkušenosti zná rozdíl mezi příběhem zhlédnutým na obrazovce a přečteným v knize. Rehabilitace narativity v didaktickém procesu, o kterou se Jan Hábl i jiní pedagogové zasazují, je nanejvýš potřebná. Hovoří pro ni nejen tradiční didaktické zásady, ale i nejnovější poznatky

neurověd. Jak známo, příběh vyžaduje po čtenáři či posluchači určité úsilí, vnímat příběh dá práci. Efektivita vyprávění jako didaktického prostředku však nespočívá v pouhé motivaci a aktivizaci příjemců. Ti svou kognitivní aktivitou a prožívanými emocemi příběh bezděčně dotvářejí a prokreslují, každý přirozeně jinak a po svém. Do hry vstupuje projekce, reminiscence a další procesy. Informace, které mají čtenáři k dispozici při čtení příběhu, jsou totiž mnohem bohatší než informace poskytované samotným textem. Mozek čtenáře dokonce prokazatelně a měřitelně simuluje aktivity, které provádí protagonista příběhu (Speer, Reynolds, Swallow, Zacks, 2009). Zrakem či sluchem vnímané činnosti jiných lidí lidský mozek „zrcadlí“ pomocí systému zrcadlových neuronů ve frontální kůře. Činnost těchto neuronů přitom probíhá zcela automaticky, není přístupná vědomí ani introspekci (Orel, 2015). Navíc však čtenář či posluchač příběhu stojí před úkolem ještě náročnějším, neboť neexistuje narace bez metanarace – za každým závažnějším didaktickým příběhem je možno spatřit určité hodnoty či archetypy, které ponoukají k dalším úvahám v budoucnu. Na to by neměla žádná škola – ani ta vysoká – rezignovat, neboť vzdá-li se výchovné funkce škola, ujmou se jí jiné instituce, které si nemusí být vědomy své společenské odpovědnosti. Jak podotýká Martin Strouhal, věrohodná výchova se odehrává v hlubším smyslu pouze tam, kde existuje péče o slovo a víra v jeho tvůrčí a formativní moc (Strouhal, 2013). Slova příběhu obvykle rezonují v mysli příjemce déle a intenzivněji než slova sebelepšího výkladu, a proto je i jeho vzdělávací a výchovný dosah větší.

To jsou v kostce shrnuté důvody, proč jsme se rozhodli předložit čtenářům – především současným a budoucím pedagogickým pracovníkům – příběh o šikaně. A to navzdory skutečnosti, že samotné slovo „příběh“ bylo v našem veřejném prostoru poslední dobou poněkud zprofanováno, zejména vlivem marketingového „storytellingu“, v jehož rámci jsou lidé konfrontováni s „příběhy“ nejrůznějšího zboží, firem či organizací. Zdá se to jako paradox: když se někde příběhů nedostává, jinde naopak přebývají. Rozhodně však nechceme nikomu upírat právo vyprávět jeho vlastní příběh či příběh jeho projektu nebo produktu, pouze chceme upozornit, že v záplavě těch každodenních příběhů rozličné úrovně a určení nesmíme přehlížet ony větší a velké příběhy, které pomáhají vytvářet naši identitu. A rádi bychom také svým malým dílem přispěli k didaktické narativizaci, jejíž potenciál dnešní škola dostatečně nevyužívá. Náš příběh bude věcný a prostý alegorií, ale věříme, že čtenáře nebude nudit a že jim pomůže uvědomit si, co třeba dosud jen matně tušili.

Na našem knižním trhu je dnes mnoho publikací o šikaně v prostředí školy. Nechybí české překlady děl zahraniční provenience, ale ani původní české práce. Některé z nich představují velmi komplexní a propracovaný pohled na šikanu, její prevenci i řešení. Za všechny jmenujme jen *Novou cestu k léčbě šikany* od Michala Koláře (2011) a *Psychologii školní šikany* autorského kolektivu pod vedením Pavlína Janošové (2016). Kvalitně je v naší literatuře zpracována také řada dílčích aspektů a specifických otázek šikanování. Naše publikace nechce tyto knihy suplovat (není to možné už vzhledem k jejímu malému

rozsahu), její cíl je zcela jiný. Z dlouhodobé lektorské a poradenské zkušenosti v oblasti školního šikanování víme, že mnoho pedagogických pracovníků si k odborné literatuře o šikaně dosud nenašlo cestu. Víme, že mnozí z nich opakují chyby, které přispívají k tomu, že se šikana stále objevuje ve svých nejzávažnějších podobách i tam, kde by jí bylo možno předejít. Je to dáno i tím, že šikana je paradoxní a selským rozumem neuchopitelný fenomén (Kolář, 2013). Naším cílem tedy je obrátit pozornost pedagogických pracovníků (nenásilnou formou) k fenoménu násilí, ukázat jim, že se jich týká a že mu mohou účinným způsobem čelit, pokud nebudou opakovat určité chyby. Nechceme jim ovšem předkládat hotové poznatky; hodláme je nejprve vtáhnout do situace, která jim bude někdy i dost povědomá (místy možná až nepříjemně známá), a pak vést k vlastnímu promýšlení popisovaných skutečností. Tomuto záměru odpovídá i jednotná struktura pěti hlavních kapitol. Nejprve promluví příběh, přesněji jedna z jeho pěti částí. Následovat bude komentář, který vyprávěně zobecní a uvede do souvislosti s teoretickými poznatky o šikaně. V další části budou pojednány nejčastější omyly, chyby a mýty, které se s pojeďnanou problematikou pojí. Jsme totiž přesvědčeni, že učit se z chyb, vlastních i cizích, je velká příležitost. Vedeni snahou čtenáře dále pobízet k aktivitě, nabídneme jim náměty k promýšlení, které se zpravidla dotknou obecnějších témat agrese, násilí a manipulace. V každé kapitole také stručně připomeneme jeden známý sociálněpsychologický experiment, který se týká fenoménu násilí. I to je dobrá příležitost k zamyšlení nad vlastními názory, postoji a pocity. Kapitolu uzavře stručné shrnutí nejdůležitějších bodů. Pětice hlavních kapitol sice vyloží celý příběh školní šikany, ale zůstane za ní mnoho nezodpovězených otázek.² Nemine-li se naše vyprávění účinkem, pak bude mít čtenář na konci knížky takových otázek více, než měl na začátku. Pomocnou ruku mu podáme podrobným představením knižních publikací o šikaně, které jsou v současné době v českém jazyce k dispozici a které doporučujeme k dalšímu podrobnějšímu studiu šikany a jejich jednotlivých aspektů. Věříme, že účelnou pomůckou bude i terminologický a výkladový slovníček vybraných pojmů z oblasti současné agresologie, resp. šikanologie.

Děkujeme všem účastníkům našich kurzů a workshopů o šikaně za jejich dotazy a připomínky, které nám pomohly při koncipování této publikace. Velké poděkování patří i oběma recenzentům a všem kolegům, s nimiž jsme mohli o tématu a pojetí učebnice diskutovat. Přejeme všem čtenářům, aby je náš příběh oslovil, zaujal a přiměl k přemýšlení nejen o násilí a šikanování, ale také o obecnějších fenoménech mezilidského soužití.

Autoři

Úvod:

Šikana (všude) kolem nás?

Se slovy šikana a šikanování se dnes setkáváme mnohem častěji, než tomu bývalo dříve.³ Až do konce osmdesátých let dvacátého století byl u nás problém školní šikany většinou přehlížen, popírán a tabuizován (srov. Kolář, 2011, s. 267). Nejinak tomu bylo i se šikanou v jiných prostředích, např. v armádě. Ještě na konci devadesátých let, kdy se odehrává náš příběh, se o šikaně dostatečně nepsalo ani nehovořilo. Je jistě správné, že se v posledních letech podařilo problematiku šikany z velké části detabuizovat, na druhou stranu se však nezdá, že lidé jako šikanování označují i chování, které má se skutečnou šikanou jen málo společného. Nejde jen o to, že se výraz šikana běžně používá například pro situace, kdy se někdo cítí být obtěžován úředními postupy nebo byrokratickou zvláštností, protože tam je určitá nadsázka všeobecně srozumitelná. Problém může nastat v případech, kdy je jako šikana označováno nějaké nežádoucí chování například v kolektivu vrstevníků, které však nevykazuje znaky šikany. Ne všechny výchovné a kázeňské problémy jsou šikanou, zdaleka ne každý případ mezilidského nesouladu či konfliktu představuje pravou šikanu (srov. Čáp, 2016, s. 5). Je jistě velká chyba šikanu přehlížet, příp. nerozpoznat, ale stejně tak je nežádoucí za šikanu označovat jevy, které jí ve skutečnosti nejsou. S tím, jak proniklo slovo *šikana* do obecného povědomí,

můžeme stále častěji slyšet, že někdo někoho *šikanuje*, že se někdo cítí být *šikanován* a podobně. Zpravidla jde o mnohem méně závažné problémy (čímž není řečeno, že je není nutné řešit), přičemž skutečná šikana může paradoxně unikat naší pozornosti.

Profesor agresor

Nejen u laické veřejnosti, ale i u novinářů a některých příslušníků pomáhajících profesí se můžeme setkat s velmi širokým pojetím šikany. Za šikanování se tak někdy označuje i jednání, kdy rodič či učitel důsledně trvá na tom, aby dítě splnilo své povinnosti. U státních závěrečných zkoušek na pedagogické fakultě před časem jedna studentka přednesla zkušební komisi své vymezení šikany. Předseda komise, známý český psycholog, na její definici reagoval slovy: „Vážená kolegyně, pokud takto vymezujete šikanu, pak se musím přiznat k tomu, že několikrát denně šikanuji své děti.“

Za jakých okolností tedy můžeme mluvit o šikaně v pravém slova smyslu? Za šikanu obvykle považujeme takové **agresivní či manipulativní chování**, kdy jeden nebo více jedinců **záměrně** a zpravidla **opakovaně** někomu ubližuje, přičemž toto jednání je **samoučelné**. Samoučelností zde rozumíme to, že cílem jednání je toliko ponížit, zesměšnit, potupit oběť, nikoli se jí např. pomstít nebo ji jednorázově k něčemu přimět. Mezi šikanujícími a šikanovaným, resp. mezi šikanujícími a šikanovanými, je vždy určitá **asymetrie sil**. Je důležité zdůraznit, že tento nepoměr se nemusí týkat výhradně sil fyzických, může se projevovat např. intelektuální převahou agresora, větší mírou zkušeností, odolnější psychikou, vyšší sociální způsobilostí apod. Představa šikanujícího jedince jako fyzicky zdatného a zároveň méně inteligentního individua je určitý stereotyp. Takové případy sice existují, ale není to rozhodně pravidlem. Komu připadá nepravděpodobné, že by fyzicky slabší mohl terorizovat fyzicky silnějšího, může si představit šikanu v kolektivu dospělých lidí – ta má častěji podobu verbálního násilí, při kterém svaly nehrají zásadní roli. Ze školní praxe jsou známy i případy, kdy tělesně hendikepovaný žák využil svou sociální a komunikační zdatnost k tomu, že organizoval šikanování některých spolužáků a stal se tak hlavním agresorem ve třídě. Někdy se vede spor o to, zda mezi definiční znaky šikanování patří pocit oběti, že je šikanována. Řada lidí intuitivně vnímá prožitky ohroženého jedince jako směrodatné pro rozhodování, zda se v daném případě jedná o šikanování, či nikoli. Ačkoli jsou tyto pocity nepochybně důležité a není správné je podceňovat, nelze je řadit mezi definiční znaky šikanování. Pokud bychom tak učinili, museli bychom za oběť šikanování považovat každé dítě, kterého se dotkla třeba jen žertem míněná poznámka spolužáků. A rovněž bychom mohli dojít k paradoxnímu závěru, že nejde o šikanu, pokud by nám zjevně drsně napadané dítě tvrdilo, že mu to nevadí – třeba proto, že situaci řeší popřením, anebo proto, že vlivem určité poruchy nechápe např. ironii. Kromě toho nejsou vzácné případy, kdy mezi obětí a agresorem šikany dochází k vzájemné závislosti.

Zpravidla si šikanu spojujeme s dětskými kolektivy, je však třeba zdůraznit, že k šikanování může docházet bez ohledu na věk zúčastněných, a to v rozmanitých prostředích, zdaleka ne jen ve školách a výchovných zařízeních.

Pochybná spravedlnost

Šikana se snadno rozvíjí v uzavřených zařízeních, jakými jsou např. věznice nebo kasárna. Ale i obyčejná škola je z určitého pohledu takovým uzavřeným zařízením. Když za žákem zaklapne zámek školní brány, nemá mnoho možností, jak uniknout před agresory, leda by se neustále držel učitele anebo vylezl z okna. V takovém zařízení pak začne platit dvojitý režim, ten oficiální, který určují řády a předpisy, a ten neoficiální, který diktují nepsané normy agresorů. Tak tomu bylo dříve po nástupu branců na základní vojenskou službu. U těch, kteří narukovali na dva roky, představoval nezřídká první rok vojny učiněné peklo, neboť byli coby „bažanti“ každodenně drsně šikanováni ze strany „mazáků“, tedy vojáků, kteří trávili na vojně druhý rok. Začarovaným kruhem vojenského šikanování bylo, že i většina slušných vojáků po roce služby začala automaticky tyranizovat nově příchozí, na nichž se tak vlastně mstila za ústrky, které předtím zakoušeli ze strany služebně starších vojáků. Jeden záložák to lakonicky komentoval slovy: „A v tom byla vlastně jediná spravedlnost.“

Šikana typicky probíhá v kolektivech, kde jsou všichni jedinci z formálního hlediska na stejné hierarchické úrovni – např. ve školní třídě, ve výchovné skupině, v kolektivu pracovníků zařazených na stejné pozici, mezi vězni apod. Případy, kdy je šikanující v nadřazené nebo naopak podřazené pozici vůči oběti, nelze považovat za pravou šikanu, byť společných znaků takového jednání a šikany může být celá řada. Specifickým fenoménem tohoto druhu je tzv. šikana učitelů, kdy je obětí ten, kdo by měl být z formálního hlediska agresorům nadřazený. Nejde tedy o pravou šikanu, ačkoli má tento jev s šikanou mezi dětmi mnoho společného a často jde v rámci téže školy o jakési spojené nádoby (blíže k tomu např. Zvírotský, 2018). K dalším příbuzným fenoménům patří šikana na pracovišti, tedy **mobbing**, který se nevyhýbá ani školám (blíže např. Čech, 2011), resp. jeho varianty **bossing**, při kterém nadřazený napadá podřazené, a **staffing**, kde je tomu naopak. Velkou pozornost právem vyvolávají nové fenomény tzv. kybernetické zločinnosti, kam patří též **kyberšikana** jako specifický případ šikany. Kyberšikana se výrazně rozrostla, když do školních lavic přišla tzv. generace Z (internetová generace), lidé narození ve třetím tisíciletí, kteří od útlého věku používají počítače a mobilní zařízení.⁴ Přístup k internetu zpravidla příslušníci této generace využívají vždy a všude a jeho prostřednictvím uskutečňují i aktivity, které donedávna probíhaly výlučně v přímém mezilidském kontaktu.

Otázkou je, zda je kyberšikana (či obecněji elektronická agrese) kvalitativně novým fenoménem, anebo zda se jedná o klasickou šikanu, která „pouze“ využívá moderní komunikační prostředky. Názory odborníků na tuto otázku se různí (srov. např. Shawová, 2020, s. 124), ale jisté je, současné informační a komunikační technologie natolik mění mezilidské interakce, že násilí ve virtuálním prostoru přináší přinejmenším nová rizika, s nimiž se u „klasické“

šikany nesetkáváme. Nebezpečí kyberšikanování spočívá už jen v tom, že je často ze strany dospělých podceňováno, příp. i zcela přehlíženo. Přestože se většina odborníků přiklání k názoru, že kyberšikana je formou šikany (je totiž důsledkem reálných vztahů mezi lidmi), vykazuje tento fenomén určitá specifika, která jej odlišují od tradiční šikany. Jedná se např. o časovou a prostorovou dispozici (kyberšikana může probíhat kdekoli a kdykoli), anonymitu (agresor se může skrývat pod falešnou identitou), množství zasažených osob (jediný případ kyberšikany mohou sledovat tisíce lidí) apod. Specifika kyberšikany lze spatřovat i v odlišném způsobu vyšetřování a řešení tohoto problému.

Stereotypní představa, že šikana je přímé aktivní fyzické násilí páchané tzv. typickými agresory na tzv. typických obětech, nám často nedovoluje rozpoznat nejen kyberšikanu, ale i méně nápadné, často však velmi nebezpečné formy klasické šikany. Násilí, ke kterému v rámci šikany dochází, může být totiž nejen fyzické, ale i psychické. Může být nejen přímé, ale i nepřímé. Může být nejen aktivní, ale i pasivní. Nikdo jistě nebude zpochybňovat násilnou povahu pohlavkování nebo tahání za vlasy, což je příklad násilí aktivního, přímého a fyzického, ovšem ne každý si uvědomuje, že násilí může spočívat též v nadávání, pomlouvání, ale třeba i v záměrném přehlížení. V rámci školní šikany se tak můžeme setkat nejen s bitím a omezováním svobodného pohybu, ale i se schováváním a poškozováním věcí, zesměšňováním, urážením, vyhrožováním apod. Rozhodně neplatí dodnes poměrně rozšířená laická představa, že případ šikany není tak vážný, pokud při něm nedochází k fyzickému násilí. Skryté formy násilí jsou velmi nebezpečné právě svou nenápadností a často obtížnou prokazatelností. Ale i když je určitá násilná scéna dospělými zpozorována, může být její vnější obraz matoucí.

Pozor na slušňáky!

Agresori jsou někdy při vymyšlení útrap pro svou oběť značně vynalézaví. Dva osmáci dlouhodobě týrali svého spolužáka Petra, tichého a mírného chlapce, mj. tím, že jej pod pohrůžkou násilí nutili všelijak ubližovat žákům prvního stupně. S uspokojením pak pozorovali, jak trpí oběť „prvního i druhého řádu“. Petr, který musel jednat v rozporu se svým přesvědčením, však trpěl mnohem více než malí nešťastníci. Jednou byl Petr přinucen polévat jakéhosi prvňáka konvičkou na květiny a současně mu sprostě nadávat. K radosti a pobavení opodál stojících agresorů ho při tom přistihl ředitel. Přislíbil mu poznámku a komentoval podivný incident slovy: „Já tě znal jako rozumného a slušného kluka, a teď budu muset na poradě všem prozradit, jaký seš ve skutečnosti kvítko!“ Kolemjdoucí učitelka, která Petra neznala vůbec, si přisadila lidovou moudrostí: „Tichá voda břehy mele!“

Proč je vlastně tak obtížné šikanu včas odhalit a adekvátně řešit? V první řadě je to zmíněná nenápadnost některých forem šikany, které jsou pak často bagatelizovány a přehlíženy. V některých institucích je však šikana natolik zakořeněná, že v nich může probíhat více méně veřejně. Dále odhalování a řešení šikany zpravidla maří (vědomě i podvědomě) i její aktéři, a to nejen agresori, ale poněkud paradoxně i oběti a jejich blízcí. Za tímto chováním stojí

velmi často strach. Například strach být za „bonzáka“, strach z pomsty, strach o vlastní pověst či o pověst školy. V této souvislosti se hovoří o zakrývacím a protiúdržavném systému (Kolář, 2011). Není neobvyklé, že šikana nabývá tak zákeřných podob, že oběti nikdo nevěří a agresora nikdo nepodezírá. Ne vždy totiž tito aktéři šikany zapadají do zmíněných stereotypních představ o tom, jak asi vypadá agresor a jeho oběť. Budiž řečeno, že nic takového jako typický agresor a typická oběť vlastně neexistuje. Buť můžeme pro názornost hovořit o určitých typech aktérů šikany, každý člověk je naprosto jedinečný a každý případ šikany se odehrává v jedinečném kontextu. Předpoklady pro obě role – tedy pro roli agresora i oběti – má v sobě každý člověk. Záleží jen na okolnostech, zda se někdy v životě do té či oné role dostane. Kdekdo si nejspíš představí šikanovaného jedince jako něčím nápadného outsidera. To, co však dělá z člověka za obvyklých podmínek oběť šikany, není jeho vzhled, nýbrž jeho osobnostní výbava. Odlišnost bývá spíše sekundárním důvodem. Ostatně každý člověk se něčím od ostatních liší. A v neposlední řadě se dá taková odlišnost i uměle vytvořit, vymyslet. *Vypadáš stejně jako my? Ale máš jiný původ!* Zkrátka příčinou šikanování nebývá skutečná či domnělá jinakost, ale zpravidla větší zranitelnost, nižší sebevědomí, ustrašenost apod. Naopak agresorem bývá jedinec, který nedává svůj strach najevo, často jej ani nepociťuje. V každém třídním kolektivu jsou členové oblíbení a vlivní, ale i takoví, jejichž vliv a obliba je minimální, a proto stojí na okraji.

Hloupá Bára

Jedním z důvodů, proč se nedaří šikanování z lidských kolektivů vymýtit, je fenomén tzv. obětního beránka. Má více aspektů, ale pro šikanu je podstatné, že je-li v kolektivu někdo napadán, utiskován či zesměšňován, ostatní to mohou vnímat také tak, že jsou sami lepší, cennější a kolektivem akceptovanější než oběť. Je těžké si to přiznat, ale ubližování jiným nám tedy svým způsobem vyhovuje, neboť nás implicitně utvrzuje v tom, že nejsme na chvostu skupiny. Na dotaz rodičů, co je nového ve škole, řekla jedna dívka smutně: „Odchází od nás Bára.“ Maminka se zeptala: „Jste ve třídě snad čtyři Báry, tak která? Nováková? Nebo Procházková?“ Dívka odpověděla: „Ani Nováková, ani Procházková, ale ta hloupá.“ Maminka se podivila: „Jo ta silná, co bydlí na předměstí? Ale to ti snad nemusí být líto, tu jste přece neměli rádi.“ A dívka zamyšleně prohodila: „No jo, ale teďka budu ve třídě Hloupá Bára já.“

Při šikaně se mohou uplatňovat různé formy násilí; agrese i manipulace může mít rozmanitou podobu. Tato skutečnost spolu s výše uvedenou skrytostí celého fenoménu je jedním z důvodů, proč není snadné odpovědět na otázku, jak rozšířená šikana v našich školách a školských zařízeních vlastně je. Pokud se nějaký negativní fenomén detabuizuje, případně i medializuje, dochází k jeho zdánlivému rozhojnění. V literatuře se můžeme setkat např. s údajem, že na českých školách je šikanováno přibližně 40 % žáků.⁵ Takový údaj je však nutno interpretovat se znalostí použité metodologie, zejména jde o to, zda respondenti v průzkumu sami deklarovali, že se cítí být šikanováni,