

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Katedra psychologie



Bakalářská práce

**Symbolizace dospělosti u dívek
v šesté, později v sedmé třídě
základní školy**

Autorka: Jiřina Kálalová

Vedoucí práce: Mgr. David Doubek, Ph.D.

Praha

20. dubna 2012

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a pouze s využitím literatury, kterou cituji a uvádím v seznamu.

V Praze dne 20. dubna 2012

Jiřina Kálalová

Na tomto místě bych chtěla poděkovat vedoucímu mé bakalářské práce, doktoru Davidovi Doubkovi, za mnohé odborné rady a vedení, za podnětné připomínky a podporu.

Nemalou vděčnost chci vyjádřit také všem učitelům základní školy, kde výzkum probíhal, za vstřícnost a ochotu. A žákům 7.B za to, že jsem se mohla na chvíli stát jejich spolužačkou.

Jiřina Kálalová

Abstrakt

Bakalářská práce se zabývá dospíváním dívek v šesté, později v sedmé třídě základní školy. Jejím cílem je popsat, jakým způsobem dívky v interakcích s druhými lidmi (především učiteli a spolužáky) vyjadřují své dospívání, jaké symboly využívají proto, aby je okolí vnímalo jako dospělé. Zároveň se snaží poukázat, že symbolizace dospělosti slouží dívkám také jako prostředek tvorby nového sebepojetí.

Práce je etnografickou studií, která vznikla na základě téměř ročního kontaktu autorky s šestou, později sedmou třídou jedné pražské základní školy. Pro sběr dat bylo využito kvalitativních metod zúčastněného pozorování třídy a rozhovorů, které autorka vedla s dívkami.

Text práce je rozdělen do dvou hlavních částí, teoretické a praktické. Jeho součástí je také úvod, závěr a seznam použité literatury. Teoretická část čerpá z poznatků vývojové a sociální psychologie a odkazu prací Ervinga Goffmana. V praktické části je popsán terén výzkumu a pozorované způsoby, jakými dívky konstruují svou dospělost v interakcích s druhými lidmi. V závěru práce poukazuje autorka na zásadní význam sociální konstrukce dospělosti, díky které dívka postupně proniká do světa dospělých.

Klíčová slova: etnografie, kvalitativní výzkum, dospívání dívek, interakce ve školní třídě

Abstract

The subject of the bachelor's thesis is pubescence of girls at the sixth, later seventh grade of an elementary school. It describes girls' methods, that represent their pubescence by interaction with other people (mainly with teachers and classmates), and symbols, that the girls use to be perceived as adults by other people. This thesis points, that girl's new identity is formed by symbolization of adulthood.

This thesis is ethnographic research, author picked data at an elementary school in Prague, between children at the sixth, later seventh grade, for nearly a year. She used qualitative methods: concernedly observation of class and interviews with girls.

The text of the thesis is divided into two main parts, theoretical and practical. It contains introduction, resume and summary of used literature. The theoretical part includes findings of developmental and social psychology and ideas of Erving Goffman. The practical part contains a description of ground and observed methods, the girls use to construct their adulthood by interaction with other people. The resume deals with fundamental sense of social construction of adulthood for gradational integrate of girls to the world of adults.

Keywords: ethnography, qualitative research, pubescence of girls, interaction in class at school

OBSAH:

1	ÚVOD	7
2	TEORETICKÁ ČÁST	8
2.1	Dítě školního věku	8
2.1.1	Tělesné změny	8
2.1.2	Vztahy s vrstevníky	9
2.1.3	Dítě a pravidla	11
2.1.4	Projevy dospívání a reakce okolí	12
2.1.5	Prožívání	12
2.1.6	Pohled do budoucnosti	12
2.2	Vztah k vlastnímu já	13
2.2.1	Sebehodnocení	13
2.2.2	Sebeuvědomění a sebe prezentace	14
2.3	Identita dítěte	15
2.4	Sociální konstruktivismus	15
2.4.1	Přístup Ervinga Goffmana	16
2.4.2	Divadlo jako metafora	17
2.4.3	Základní Goffmanovy pojmy	17
2.4.4	Vytváření dojmu	18
2.4.5	Tým	19
2.4.6	Přední a zadní region	20
2.4.7	V zákulisí	20
2.4.8	Strategie řízení dojmů	21
2.5	Teoretická východiska	22
3	EMPIRICKÁ ČÁST	23
3.1	Cíl a metodologie výzkumu	23
3.1.1	Inspirace Pražskou skupinou školní etnografie	25
3.2	Vzhůru do terénu	26
3.3	Co se děje ve třídě	26
3.4	Normální kluci, divný kluci a prostě holky ..	27
3.5	Co jsou kluci zač	28
3.6	Jaké jsou holky	31
3.6.1	Taťána Danecká alias „ <i>Včelí Královna</i> “	31
3.6.2	Monika Fontská	33
3.6.3	Jaroslava Kačerová	34
3.6.4	Kateřina Fintová	35
3.6.5	Tamara Černá	36
3.6.6	Lenka Ludvíková	36

3.6.7	Nela Matějů	37
3.6.8	Anežka Malá	38
3.6.9	Bohdana Severská	40
3.6.10	Leona Hlavoňková	41
3.6.11	Andy Natalie Tobas.....	41
3.7	Jak dívky komunikují dospělost svému okolí a zároveň tvoří vlastní sebepojetí	42
3.7.1	Čtyři publika v jedné třídě	42
3.7.2	Publikem a spoluhercem je učitel	44
3.7.3	Kluci jako publikum a účinkující	48
3.7.4	Mezi námi děvčaty... ..	54
3.7.5	Dívky a jejich osobní zrcadlo	56
3.8	Shrnutí	58
4	DISKUSE A ZÁVĚR	61
5	POUŽITÁ LITERATURA	63

1 ÚVOD

Pro svou bakalářskou práci jsem si zvolila téma symbolizace dospělosti u dívek v šestém, později v sedmém ročníku základní školy. Rozhodla jsem se provést terénní výzkum, získat co nejvíce dat kvalitativními metodami a na jejich podkladě vypracovat etnografickou zprávu, která by zachycovala, jak dívky v tomto věku vyjadřují a dávají druhým na vědomí, že se stávají dospělými, a jak v interakci s nimi tímto utváří své sebepojetí. Jako motto mé práce mi posloužila stručná, ale výstižná věta Clifforda Geertze: „To, co hledám, je vysvětlení, interpretuji sociální projevy, jež jsou na povrchu záhadné“ (Geertz, 2000, s. 15).

Toto téma lze uchopit mnoha různými způsoby. Symboly mohou být rozličné povahy. Přesné zaměření mé práce vyplynulo až z kontaktu s terénem, kterým byla šestá, od září sedmá třída jedné z pražských základních škol v centru. Mým primárním zájmem se staly interakce aktérů (dětí a učitelů), kterými se, i když často zcela nevědomě, dotýkali tématu dospívání a dospělosti. Mým terénním úkolem tedy bylo „číst mezi řádky“.

Na zvoleném tématu mě velice přitahoval zásadní otazník, který nad mojí prací visel již od začátku: Je dospívání otázkou sociální konstrukce nebo je to primárně individuální tělesné zrání? Abych tomuto období lidského života lépe porozuměla, vyhledala jsem, co o něm píše vývojová psychologové, jakým tématům se ve vztahu k němu věnuje sociální psychologie, pokusila jsem se o shrnutí psychologické koncepce dospívání. Zajímala jsem se také, jakým způsobem se lidé snaží dosáhnout toho, aby je druzí vnímali určitým způsobem (což má přímý dopad na to, jak jedinec hodnotí sám sebe). V posledně jmenovaném mi bylo velkou inspirací dílo Ervinga Goffmana (1999, 2003). Na této teoretické základně jsem v empirické části rozepsala svá pozorování z terénu, své interpretace dívčích odpovědí a dospěla jsem až k sepsání závěru této práce.

2 TEORETICKÁ ČÁST

Následující kapitoly jsem vypracovala především na podkladě dvou publikací, Vývojové psychologie od Vágnerové (2000) a knihy Ontogeneze lidské psychiky, jejímž autorem je Příhoda (1963). Zaměřila jsem se převážně na vývoj dítěte staršího školního věku, na sociální aspekty dospívání a proměny v oblasti identity. Závěr teoretické části je věnován dílu Ervinga Goffmana.

2.1 Dítě školního věku

Střední školní věk, období mezi 8. / 9. až 12. rokem věku dítěte dle Příhody (1963), je pro jedince relativně klidným obdobím a to na rozdíl od mladšího i staršího školního věku. Je to čas, kdy se dítě v mnoha ohledech připravuje na období náročnější, kterým je **pubescence, která je vymezována 11. a 15. rokem života dítěte**. Střední školní věk je první fáze dospívání, které bývá dovršeno kolem věku 20 let. Příhoda (1963, s. 347) toto období dále dělí na bouřlivější prepubertu (od 11 do 13 let věku) a na pubertu, kterou ohraničuje 15. rokem života. Období pubescence s sebou, podle Vágnerové (2000), **přináší mnohé fyzické, biologické, sociální a psychické změny s následnou proměnou sebepojetí**, která je reakcí na tyto změny. Mimo jiné se u dítěte objevuje schopnost abstraktního myšlení, které je v pubescenci doplněno zvládnutím logických operací. Tato kombinace je základem hypotetického myšlení, kterým je v pozorované třídě zjevně fascinována jedna skupinka chlapců, kterým ostatní říkají „*vědci*“.

2.1.1 Tělesné změny

Dítě prochází v pubescenci, podle Vágnerové (2000), mnoha tělesnými změnami, jež jsou dány biologickým dospíváním. Výrazným znakem je růst postavy a získávání proporcí dospělých příslušníků daného pohlaví. Rychlý růst je někdy hovorově označován za dobu, kdy je dítě „samá ruka, samá noha“. Jedinci pohlavně dospívají, jejich pohlavní orgány se stávají plně funkčními.

Vnímání vlastního těla je součástí identity jedince, to v tomto období velkých změn přináší značné komplikace a ztrátu sebejistoty. **Pubescentovo sebepojetí je do jisté míry ovlivněné tím, jak na změny jeho těla reaguje okolí**, jak vrstevníci, tak i dospělí. Celkovému vzezření pubescenti věnují větší péči, což se

projevuje v pozornosti obrácené jak k tělu, tak k jeho úpravám a zdobením. Dokladem toho může být občasné zastavení žáků, chlapců i dívek, před zrcadlem, které visí ve třídě. Některé oblečení je pubescenty subjektivně odmítáno jako nepřijatelné. Být atraktivní, odpovídat standardům vrstevníků, je pro sociální pozici ve skupině zásadní.

Život člověka je, jak píše Helus (2007), ovlivňován mnoha sociálními souvislostmi. Ty mohou mít vliv i na tělo a jeho vnímání, na vztah jedince a jeho tělesné schránky. Lidé často očekávají, že bude jejich okolí na vzhled těla reagovat. „Sociální okolí nás přímo či nepřímo stimuluje, abychom o své tělo pečovali, případně je utvářeli do určité podoby za určitým účelem“ (Helus, 2007, s. 45). S tím souvisí i pojem fasády, jež popisuje Rogers (in Helus, 2007). **Fasáda označuje vše, co jedinec staví před své pravé já, co mu má zajistit oblibu, úspěch, přijetí druhými.** Ztrácí přehled o tendencích já, stylizuje se za oponou do fasády, o které následně věří, že je pravdivá.

2.1.2 Vztahy s vrstevníky

Pro dítě raného a středního školního věku je, podle Vágnerové (2000), stále dospělý významnější osobou než vrstevníci, i když vliv skupiny není zcela zanedbatelný a **před přechodem dítěte na druhý stupeň základní školy začíná být skupina pro dítě velice vlivným činitelem.** Učitel pro dítě ve středním školním věku nepředstavuje objekt, k němuž by mělo emocionální vazbu, v tomto věku **je osobní význam učitele omezený nebo žádný.** Role spolužáka dětem poskytuje prostor pro nácvik pohybu ve vrstevnickém sociálním prostoru, jejich zkušenosti ze školy budou základem pro navazování a udržování vztahů v pozdějším věku. Podle Vágnerové (2000) nabývá skupina, jež je tvořena ze stejně vývojově vyspělých členů, pro jedince veliké důležitosti až ve starším školním věku, dítě potřebuje být svojí referenční skupinou akceptováno. Typické je, že **děti středního školního věku se příliš nepokouší navazovat bližší kontakty se žáky vyšších ročníků** a zároveň **utváří homogenní skupinky dle pohlaví,** což v mladším věku nebylo příliš obvyklé. Na tomto podkladu si děti uvědomují svou genderovou příslušnost, kterou tak prezentují svému okolí. **Rodová příslušnost se díky vrstevnické skupině novým způsobem integruje do pojetí identity dítěte.** Skupina chlapců bývá obvykle větší, dívky se častěji sdružují do skupin po dvou či třech. Pro dívky jsou

vztahy ve skupině důležitým námětem, jemuž se často věnují. Důležitost přátelství v tomto věku dokládá charakteristická odpověď na otázku: Bez čeho si nedokážeš představit svět? Na konci šesté třídy dívčí odpověď často zněla: „*Bez kamarádů.*“

Pubescence je období, kdy dítě získává první **zkušenosti s blízkými vztahy s jedinci druhého pohlaví**. Časté je, že dívkám v tomto věku imponuje galantní, jemné chování chlapců, kterého se ale jen zřídka od zástupců druhého pohlaví dočkají. Chlapci svoji náklonnost vyjadřují na děvčata příliš hrubě a divoce. Příhoda (1963) tyto rozdíly označuje za „**stěnu mezi pohlavími**, která brání touze po tělesném spojení mezi organismy dosud nedozrálými“ (Příhoda, 1963, s. 415). Toto oddělení má velký význam, dospívající si potřebuje prožít období platonické lásky, která je bezpečná, bez následků, aby mohl později prožít vztah také na tělesné rovině. Nahromaděnou energii si však někdy vybíjejí v otevřeně sexuálních řečech či jiném chování (v pozorované třídě bylo v sedmém ročníku možné vidět chlapce honící dívky, které se po polapení snažili svléci z kalhot).

Změny se dle Vágnerové (2000) týkají i názorů pubescentů na jejich okolí, do kterých se promítá jejich radikalismus, často projevovaný nadměrnými generalizacemi (např. když dívka tvrdí, že všichni kluci ze třídy jsou paka, jak se mi to v pozorované třídě stalo). Skupiny jsou i v období pubescence spíše pohlavně homogenní, až **ke konci této etapy** se jejich členové sbližují a **utváří party smíšené**. Party jsou prostředím sociálního učení. Skupina vrstevníků vyžaduje konformitu jejích členů, vytváří si také svoje normy a hodnoty. Časté je, že si jedinec vybírá samostatně či ve shodě se skupinou svého idola (sportovce, zpěvačku apod.), kterému se snaží připodobnit. Pro pubescenta je významný blízký přátelský vztah, který mu dodává jistotu, je pro něj emočně důležitý.

Už dítě na prvním stupni základní školy přemýšlí o tom, že druzí interpretují jeho chování, a v konkrétní situaci dokáže odhadnout, jak se jeho počínání lidem kolem něho jeví. U druhých lidí si všímá pouze významných vlastností a charakteristik. Pubescent už ale chápe, že jeho hodnocení druhého je subjektivní, a že na stejného člověka může mít někdo úplně odlišný názor.

Děti v tomto věku, jak uvádí Příhoda (1963), velice láká tajemství a vyhrají si při aktivitách, kdy můžou nechat zazářit svoji bojovnost. Vhodnost her je určována celospolečenským kontextem, podobně jako tomu bylo již v nižším věku. Bittnerová o tom dále říká při popisu her pátáků: „Hry, jež se nyní těší oblibě, mají svůj vzor

ve světě dospělých a v kulturní nabídce kultury teenagerů“ (Bittnerová, in Pražská skupina školní etnografie, 2005, s. 227). Hitem mé třídy byly počítačové hry a iPady.

2.1.3 Dítě a pravidla

Dítě mladšího školního věku vnímá pravidla jako maximy, o kterých příliš nepřemýšlí, jak píše Vágnerová (2000), jejich dodržování cítí jako závazek a předpoklad pro to, aby bylo pozitivně přijímáno a hodnoceno. Nevyhovění autoritě by mělo následky, které jsou dítěti zřejmé. **Střední školní věk je pro děti obdobím, kdy rozlišují různé normativní systémy** a rozeznávají, který je v dané situaci aktuální, jenž je třeba dodržovat. **Skupina si tvoří i svá vlastní pravidla**, která mají být jejími členy dodržována. Dítě je tak vystaveno hodnocení skupiny, které je pro ně významné, protože určuje jeho pozici ve skupině, případně mimo ni. **Hodnocení skupiny začíná být stejně důležité, jako hodnocení dospělých autorit**. To je jeden z náznaků, že se děti ve svém vývoji dostaly do stádia prepuberty. Jedním pravidlem třídy bývá to, že spolužák, který se chová odlišně od skupiny, je z ní vyčleňován, protože mu ostatní nerozumí. Dalším pravidlem je zákaz žalování, které je kolem desátého roku věku spíše výjimečné.

Vágnerová (2000) uvádí, že pubescentův dřívější **respekt** k formálním autoritám je nyní podmíněný tím, že **si ho autorita musí zasloužit**. O jejích názorech jedinec často uvažuje či diskutuje, což mu poskytuje možnost ověřit své kvality v klání s dospělým. Typické je také lpění na pravidlech a snaha dosáhnout spravedlnosti a rovného přístupu. **„Dospívající chce být akceptován jako rovnocenný partner**, a jestliže má pocit, že tomu tak není, přestává být ochoten komunikovat nebo provokuje“ (Vágnerová, 2000, s. 231).

Podle Vágnerové (2000) jsou pravidla pubescenty přijímána pouze v případě, že si je mohou sami stanovit tak, aby odpovídala jejich osobnímu přesvědčení. Pravidla, diktovaná autoritou, jsou předurčena k odmítnutí, aniž by se s nimi jedinec třeba jen obtěžoval seznámit. **Pravidla skupiny jsou ale bez výhrad přijímána**. Oblíbeným učitelem je ten, který svoji nadřazenou pozici nezdůrazňuje a nechová se autoritářsky.

2.1.4 Projevy dospívání a reakce okolí

Reakce dospělých na pubescenty jsou občas nekonzistentní, jak píše Taxová (1987), protože se k nim chovají jednou jako k dospělým a podruhé jako k dětem. Toto je dobře patrné na způsobu oslovování žáků učiteli.

Různorodé jsou ale i samotné projevy dospívání spolu se vzájemně se podmiňujícími příčinami z oblasti sociální, psychologické a biologické, z nichž všechny mají své opodstatnění a funkce. Následně mluví autorka o **projevech dospívání, které rozděluje dle frekvence a intenzity výskytu** u jedinců v daném věku. Některé změny nastanou u každého z populace dospívajících (např. profesní rozhodování), některé projevy se objeví u každého jedince, avšak v různé intenzitě a s věkovým rozdílem doby výskytu (např. pohlavní dospívání) a jiné situace u dospívajících mohou, ale nemusí nastat, při čemž je nutné podotknout, že se s určitou frekvencí objevují, např. přehnané reakce na určité podněty (přecitlivělost), zvýšená míra agresivity. To všechno dokresluje definici dospívání, které je obdobím přechodu z dětství do života dospělých.

2.1.5 Prožívání

Pubescent není, dle Vágnerové (2000), z důvodu hormonálních výkyvů, **příliš emočně stabilní**, jeho nálady se mohou často měnit, přecitlivělé reakce na jinak akceptované podněty nejsou výjimkou, nezdědka jsou doprovázené sníženou mírou schopnosti sebeovládání. Méně nápadný projev dospívání je **větší uzavřenost a menší ochota sdílet své city s ostatními**. Tyto tendence jsem ve své třídě také pozorovala. Mnohé dívky to řešily psaním deníčku. V tomto období je charakteristické, že se občas jedinec uchyluje k dětskému chování, které je zdrojem jistoty, protože nové vzorce chování nejsou ještě zcela zaběhnuté a jejich využívání je pro jedince náročnější. Dalším zdrojem odlehčení je únik do fantazie.

2.1.6 Pohled do budoucnosti

Orientace na dospělost je vůdčím rysem tohoto období, píše Taxová (1987). „Jde skutečně o nově vzniklou kvalitu sebepojetí, o pocit pubescenta, že už není dítětem, že se s ním udály velké změny, že je jiný, že i ostatní se na něj jinak dívají, jinak ho posuzují, jinak hodnotí. (...) Novým ústředním rysem psychiky

se stává zprvu představa a později i pocit dospělosti“ (Taxová, 1987, s. 69). Tomuto zaměření odpovídá i chování a činnosti pubescentů či **výběr vnějších znaků**, např. první cigarety, pokusy s líčením, střídání účesů. Pubescenti naproti tomu **odmítají to, co připomíná jejich dětskou minulost** (oslovování určitým způsobem, oblečení, které jako mladší nosili, nadměrnou kontrolu dospělými).

2.2 Vztah k vlastnímu já

Petr Macek se v knize Sociální psychologie (Macek, in Výrost, Slaměník, 1997) věnuje v jedné kapitole tématům sebesystému a vztahu k vlastnímu já. Pokouší se definovat jáskou zkušenost výčtem, říká, že má řadu nejrůznějších podob (např. vnímání fyzického zjevu, úvahy o minulosti i budoucnosti, přání, očekávání druhých osob, zážitek vlastní jedinečnosti apod.). Dále Macek mluví o některých aspektech vztahu k sobě samému. Zmiňuje **dvojakost jáství**, které je tvořeno dvěma mody: **podmětným já** (já, kterým si uvědomuji sám sebe, anglicky „I“) a **já jako předmět vlastního poznávání** (anglicky „Self“). Vztah k sobě samému se utváří již od malička. Sebepojetí se mění a utváří v průběhu života, nezastupitelný vliv představují vztahy s blízkými osobami.

Fontana (1997) uvádí, že vývojové stadium identity „já“ je spjaté především s dospíváním. Samozřejmě to není tak, že by před tímto obdobím jedinec žádný takový prožitek neměl, avšak „identita já“, **souhrn sebepojetí tvořící obraz člověka**, kterým se má jedinec stát, **se ustavuje v tomto období**, to ale neznámá, že se přestává vyvíjet a měnit. Osobnost dospělého je stálejší, než byla dříve v dětství. „**Hledání vlastní identity** v dospívání je obvykle provázeno značnou mírou experimentování. Adolescent si tak zkouší mnoho různých druhů chování, jako by se tázal: „Který z těchto různých druhů člověka jsem opravdu já?““ (Fontana, 1997, s. 267).

2.2.1 Sebehodnocení

Vágnerová (2000) se zabývá sebehodnocením jedince a tím, co ho ovlivňuje. Školní **třída poskytuje jedinci normu**, se kterou své výkony porovnává. Úspěšnost v mladším školním věku zakládá dětské sebehodnocení, které je jedním z prvků identity dítěte. Žák se tak často utíká ke strategiím, které mu přízeň ostatních mají zajistit, např. vytahování se, jak jsem to pozorovala u kluků v 7.B. Skupina

často oceňuje jiné než školní dovednosti a úspěchy. Ve středním školním věku je sebehodnocení dítěte i hodnocení druhých více stabilní, nepodléhá momentálním výkyvům tolik, jako dříve.

Pubescent již názory druhých o jeho osobě nepokládá za všeobecně platné, píše dále autorka, ale porovnává je s vlastním sebezpojetím a pracuje s nimi. Sebeúcta je v tomto období velice lehce zranitelná a aktuálně proměnlivá. **Sebedůvěra se ve značné míře odvíjí od postojů vrstevníků k jedinci.** S tím souvisí i proces osamostatňování, který může skupina podporovat tím, že dosud samostatně nejistému jedinci poskytuje možnost využít skupinovou identitu.

O sebevědomí se Příhoda (1963) vyjadřuje takto: „Vědomí sebe se zesiluje v sebevědomí jednak růstem tělesné výšky a sekundárních pohlavních znaků, jednak i pojetím duševní rovnosti s dospělými. Protože však pubescent cítí při srovnání s dospělými svou méněcennost, jeví snahu překompenzovat vlastní sebevědomí“ (Příhoda, 1963, s. 405). Toho podle autora dosahuje tím, že se **snaží ze všech sil chovat jako dospělý. Pokud dospělý** svým chováním, ať vědomě či nevědomě, **pokořuje sebevědomí dospívajícího, probouzí v něm odpor**, který často vede ke konfliktům. Pubescent si svou čest brání a nedovolí, aby s ním někdo zacházel v rozporu s ní. A pokud není v moci dospívajícího, aby unikl, uchýlí se k šaškování a zesměšnění situace (či spíše autority, která je dle něho útočníkem).

2.2.2 Sebeuvědomění a sebezprezentace

Dále Macek (in Výrost, Slaměník, 1997) vysvětluje dva aspekty vědomé reprezentace já; **veřejné a soukromé sebeuvědomění.** Jde o dva odlišné konstrukty já, kde veřejné sebeuvědomění je utvářeno na interpersonální (vztahové) rovině, zatímco soukromé vzniká mimo interakce s druhými, na autonomní, intrapersonální rovině, díky introspekci. Při vytváření veřejného sebeuvědomění je zásadní sebepercepce, kterou do velké míry ovlivňuje mínění blízkých důležitých osob. Velmi zajímavé je sledovat, jak se tyto konstrukty v praxi doplňují. Pro porozumění chování dětí v pozorované třídě jsou zásadní obě reprezentace sebeuvědomění. Vystávají zde pak otázky po rozsahu, intenzitě a subjektivní významnosti přisuzované vědomé sebereflexi. Sebezprezentace však nemusí být pouze uvědomovaná. „...V řadě běžných životních situací se chováme rutinně, aktuálně si neuvědomujeme, že za naším jednáním jsou jáské motivy, které vyplývají jednak

z potřeby potvrdit vlastní sebepojetí a sebehodnocení a jednak z **potřeby vyvolat určitý dojem** (strategická sebe prezentace)“ (Macek, in Výrost, Slaměník, 1997, s. 200 – 201).

2.3 Identita dítěte

O sebepojetí, sebevědomí, o já mluví v sociálně psychologické literatuře poměrně mnoho autorů (Fontana, Macek, in Výrost, Slaměník, Sak a další). Často se autoři následně věnují i problematice identity, kterou se pokusím ve zkratce také nastínit.

Identitu jednotlivce definuje Bačová „jako prožívání toho, čím jedinec je (vlastní autenticity, jedinečnosti a konzistentnosti v čase a prostoru), ať jako individuum, nebo jako člen lidských společenství“ (Bačová, in Výrost, Slaměník, 1997, s. 211, překlad J. Kálalová). Je to tedy pojem dosti komplexní a není jednoduché ho vymezit. Na utváření identity jedince má nemalý vliv jeho okolí. Jak na jedince reaguje, jak ho „zrcadlí“, to vše poskytuje dospívajícímu zpětnou vazbu o sobě samém. Často je **sociální zrcadlo** tak silným zdrojem informací, že ho pubescent bere velmi vážně a identifikuje se s obrazem, který mu okolí takto poskytuje. Až když jedinec nabyde zkušenosti s tím, jaký obraz mu předkládají různí lidé, teprve poté se naučí rozlišovat subjektivně přiléhavé a zkrácené obrazy sebe sama. **Zásadní pro dítě je skutečnost, že cítí od druhých lidí emoční přijetí**, od kterého odvozuje svoji sebeúctu, **a že je pozitivně racionálně hodnoceno** (autoritou a ve srovnání se svojí referenční skupinou).

Dospívání je, jak píše autorka, **obdobím vyprávění identity** se všemi nejistotami, které k tomu náleží. V tomto věku se dospívající pokouší o hlubší sebepoznání a rozpoznání vlastních hranic, kterými definuje sám sebe. Jednotlivci se seznamují se svým vnitřním světem pomocí nově objevené schopnosti **introspekce**. Její výsledky jsou většinou sdíleny s vrstevníky, či s jinou důvěryhodnou osobou, nebo např. s deníčkem, jak se to dělo v mnou pozorované třídě.

2.4 Sociální konstruktivismus

Přístup sociálního konstruktivismu je, jak píše Bačová (in Výrost, Slaměník, 1997), spojením prvků mikrosociologie, sociální psychologie a psychologie, které je

jinak označováno za „etogeniku“. Etogenika si klade za cíl: „Odhalit systémy přesvědčení nebo metody, které lidé používají v každodenním životě na to, aby dali význam svému konání“ (Bačová, in Výrost, Slaměník, 1997, s. 219, překlad J. Kálalová). Takto jedinci zároveň utvářejí svoji identitu.

2.4.1 Přístup Ervinga Goffmana

Mezi mikrosociologické teorie, které se snaží odkrývat, jak se v běžném životě lidí reprodukuje a jak funguje společenský pořádek, patří i **Goffmanova teorie dramaturgického interakcionismu** (Goffman, 2003). Ten rozpracovává myšlenku, jak může jedinec ovlivňovat lidi ve své blízkosti pomocí svých expresivních schopností. **Jedinec se v tomto případě uchyluje k dramatizaci, kterou prezentuje sám sebe.** Goffman při tom vychází z myšlenky, že lidé jednají a plánují podle toho, jakých dojmů nabývají z druhých osob, což závisí na přesvědčivosti jejich prezentace. Jedinečné na tomto přístupu je to, že dramatizace nemá posloužit pouze k vyvolání dojmu v druhých lidech, ale **její přesvědčivost ovlivňuje i zpětně hercovo sebepojetí.** Příměr k divadlu tady není zjevně náhodný; lidé, kteří přihlížejí představení jedince, si o něm vytvářejí dojem a definují si tak sami pro sebe nevědomky jeho **virtuální sociální identitu**, tedy tu, jež druhým předkládá, která se ale v jisté míře liší od **sociální identity skutečné.** Pokud tento rozdíl vyjde najevo, dochází k porušení sociální identity a okolí může jedince začít ignorovat či jinak sankcionovat. Lidé, pro vytvoření dojmu o sobě, svému okolí předkládají určité sociální informace, jež mohou mít různé podoby. „Některé ze znaků vyjadřující sociální informace mohou být k dispozici trvale a stále a mohou být běžně vyhledávány a získávány“ (Goffman, 2003, s. 56). **Nemají však univerzální platnost,** členové jedné skupiny mohou jejich význam „číst“ jiným způsobem než osoba, která je jejich nositelem.

Pro objasnění některých prvků pozorovaných ve třídě jsem se zabývala Goffmanovými díly podrobněji. Jeho slavné dílo *Všichni hrajeme divadlo* (1959, v českém překladu z roku 1999) mi poskytlo možnost podívat se na dění ve třídě ze stanoviska **symbolického interakcionismu.** Tento pohled považuji za vysoce přínosný, díky němu jsem si uvědomila principy, na jejichž základě probíhá komunikace dívek s jejich okolím skrze **symbolické jednání.** V tomto je slovo komunikace dosti omezené, protože ve skutečnosti jde o představení mnoha forem,

keré má plnit svoji funkci jak vzhledem k divákům, tak také k herci samému, který tak působí na své sebepojetí a sebehodnocení.

2.4.2 Divadlo jako metafora

„Možná to není pouhá historická shoda okolností, že slovo osoba (ang. person) je ve svém původním významu maska. Je to svým způsobem uznání skutečnosti, že každý, vždy a všude a víceméně vědomě, hraje nějakou roli... Vzájemně se známe z těchto rolí“ (Park, in Goffman, 1999, s. 27). Slovo osoba je v psychologii již po dlouhou dobu hojně využívané, dostalo se i do názvu jedné z jejích disciplín. Goffman však nepoužil **metaforu divadla** jen kvůli přenesenému významu jednoho pojmu, využil ji mnohem širěji. Mluví o účinkujících a publiku, o scéně a zákulisí, o účelné přetvářce, apod. Jeho snahou je popsat jednání jednotlivých účastníků interakce s jejich motivy, hledá odpověď na otázku: **Proč to účastníci interakce dělají tak, jak to dělají? Co jejich chování znamená?** Abych se mohla pokusit vysvětlit, jak Goffman na tyto otázky ve svém díle odpovídá, objasním nejdříve základní pojmy, kterých autor užívá.

2.4.3 Základní Goffmanovy pojmy

Goffman říká, že účinkující, tedy osoby, jejichž jednání je středem zájmu přihlížejících, jsou motivováni a mají povětšinou dostatek schopností, aby realitu zkreslovali, tedy že vědomě uvádějí prezentovaný zevnějšek s realitou do rozporu. Interakci mezi dvěma účastníky poté definuje jako: „Vliv jednotlivců na činy druhých v jejich bezprostřední fyzické přítomnosti; tento vliv je ovšem vzájemný“ (Goffman, 1999, s. 21). **Pojem „představení“ či „herecký výkon“ užívá pro aktivitu jednoho účastníka, jejímž cílem je udělat dojem na ostatní přihlížející.** Obecenstvo, pozorovatelé a přímí účastníci jsou autory dalších výkonů patřících dané interakci. „Role“ či „úloha“ jsou označení pro vzorec jednání, jenž je předem připraven. Goffman (1999) dále píše: „„Fasáda“ je ta část jednotlivcova představení, která slouží obecným a ustáleným způsobům k výkladu situace pro ty, kdo představení sledují“ (tamtéž, s. 29). **„Osobní fasáda“** je pojem dosti široký; označuje jak viditelný vzhled osoby, tak také aktuální výraz jejího obličej a způsoby mluvy. „Scénou“ Goffman rozumí prostor, kde se představení (interakce) odehrává.

2.4.4 Vytváření dojmu

Záminku pro uskutečnění představení dává obecnstvo tím, že se lidé okamžitě po příchodu osoby do jejich blízkosti o ní pokouší získat co nejvíce informací, nebo zužitkovat ty, které nabyli dříve. Podstatná je informace o představě dané osoby, kterou má sama o sobě. Tato zjištění pomohou lidem s druhými adekvátně jednat, mohou být připraveni na určitý typ odezvy. Kromě aktuálně dostupných informací přitom užívají také zkušenosti z minulých interakcí s podobnými osobami a vlastní, dosud nevyvrácené stereotypy. **Zdrojů informací a nositelů významů („nosičů znaků“), které pozorovatelům poskytují podstatné skutečnosti, je mnoho.** Velké množství zásadních informací je ale přesto v interakci ukryto, obecnstvu nejsou tedy hned zřejmé. Něco lze ale nepřímo vyčíst z toho, co účinkující otevřeně sdílí s druhými, nebo co naznačuje jeho expresivní chování. **Jedinec záměrně či bezděčně působí tak, aby o něm druhé osoby nabývaly určitého dojmu.**

Goffman (1999) uvádí dva odlišné **typy znaků**, kterými jedinec vyvolává u publika žádaný dojem: První jsou **verbální symboly** a jejich náhražky ke komunikaci a druhým typem je **obsáhlý repertoár jednání**, u něhož publikum nepředpokládá sdělovací funkci (možnost dezinformovat poskytují jedinci oba způsoby, takže toto rozdělení platí s jistým omezením). Komunikace je chápána jako slib, pozorovatelé si o účastníkovi vytváří úsudek, nezbývá jim nic jiného, než mu důvěřovat. „Bez ohledu na konkrétní cíl, jehož chce jednotlivec dosáhnout, a bez ohledu na jeho motivy bude v jeho zájmu kontrolovat chování druhých, především jejich reakce na něj samotného“ (tamtéž, s. 12).

Druzí vnímají jak jedincem ovládané prvky komunikace, tak také jeho bezděčné chování, které pokládají za nekontrolovanou složku sebe prezentace. Druhé z výše jmenovaného poté slouží k ověření ovládaných obsahů představení. Prvky jednání, které jsou zdánlivě nekontrolované, tak mohou sloužit jedinci, který s nimi vědomě pracuje, k tomu, aby ve svém obecnstvu vzbudil žádoucí dojem. Převahu v této informační hře má ale stejně nakonec pozorovatel. O lidech obecně se dá říci, že jsou šikovnější v odhalování úmyslné nezáměrnosti, než v jejím předstírání. Každý účastník interakce si tvoří, podle Goffmana (1999), svoji vlastní definici situace, přesto **jsou ale definice jednotlivých účastníků do jisté míry sladěné, aby nedocházelo ke zjevným konfliktům.** Neznamená to ale, že by se jednotlivci

shodovali na odehrávající se skutečnosti, ale spíše na tom, že budou určitá fakta dočasně přijímána, že je nanejvýš vhodné vyhnout se otevřenému konfliktu mezi odlišnými výklady situace. Úroveň shody označuje Goffman za **pracovní „konsensus“**. Funkčnost tohoto mechanismu stojí na zásadách, kterých se účastníci musí držet. „Způsob, jakým jednatel sám sebe prezentuje, jej zavazuje k určitému způsobu chování a vyžaduje od něj, aby se vzdal všech náznaků, že je něčím jiným“ (tamtéž, s. 17). Publikum je zavázáno ke spolupráci, jež spočívá v respektování sebe prezentace účinkujícího, podle které k němu přistupuje a hodnotí ho. Aby se představení vydařilo, musí být většina svědků přesvědčena o pravdivosti výkonu účinkujícího. Tak se daná společenská fasáda institucionalizuje a stává se sdílenou reprezentací, i když většinou lze určité znakové vybavení vhodně použít při mnoha příležitostech, při zastávání více rolí.

Dále mluví Goffman (1999) o „socializaci úlohy“, popisuje ji jako upravování úlohy tím způsobem, aby odpovídala chápání a očekávání společnosti, které je předváděna. **Má-li jedinec se svým představením před obecnstvem obstát, musí se určitých věcí vzdát, nebo „na oko“ vzdát.** Představení je tvořeno i z mnoha drobných náznaků, kterých si ale obecnstvo všímá, na to se účinkující může spolehnout. Dále píše autor o situaci, kdy obecnstvo přistupuje k hereckému výkonu jedince skepticky, hledá v něm nedostatky. Avšak i dojem spřízněného obecnstva může být na okamžik otřesen, pokud jsou v představení odhaleny zjevné rozpory. Pak se stává jedincem vnucovaný dojem, jenž byl dosud jediným „pravdivým“, do jisté míry pochybným. Takový dojem může vyvolávat např. situace, kdy se chlapec po odcizení svého penálu vtipálky rozpláče, i když je to v nápadném rozporu k jeho obvyklé sebe prezentaci.

2.4.5 Tým

Dalším autorovým výrazem je pojem „tým“, který sestává z více účinkujících. Zdařilé **týmové představení** vyžaduje přizpůsobení rolí jeho členů, spojuje je vazba vzájemné závislosti. Neshody týmu, jež prosáknou k obecnstvu, narušují prosazovanou skutečnost a odkrývají snahu zakrýt to, že jsou na ní jedinci svým způsobem domluvení. Dva týmy mohou své představení sehrát sobě navzájem. Tehdy je zřejmé společné úsilí všech účastníků udržet pracovní konsensus, role

obecenstva a herců si týmy v průběhu interakce prohazují (takže nelze říci, že by dívky byly pouze účinkujícími a chlapci a učitelé jen publikem).

I v případě týmového představení se může stát, že se účinkující tak silně ztotožní se svou rolí, že je pohlcen vlastním výkonem, stává se sám sobě obecenstvem. Pak lze mluvit o sebeklamu či disociaci. Hrané představení se pro jedince stává subjektivní realitou.

2.4.6 Přední a zadní region

Region, jako další pojem, je Goffmanem (1999) popisován jako místo do určité míry ohraničené bariérami vnímání. „Regiony se mezi sebou liší stupněm ohraničenosti a dělí se též podle komunikačních prostředků, v nichž se bariéry vnímání vyskytují“ (tamtéž, s. 108). Autor rozlišuje **přední region, kde probíhá představení, a zadní region (zákulisí), kde lze zahlédnout projevy, které jsou na veřejnosti, na scéně, potlačované**. V Goffmanově slovníku je zadní region místem, jež nezabírají kamery ani mikrofony. Dále uvádí zajímavosti ohledně přechodu mezi scénou a zákulisím, kde obvykle probíhá „nasazování masky“. Goffman také zmiňuje, že se za určitých okolností může chování a slovník výrazů přenést mezi regiony, obvykle ze zadního do předního regionu.

2.4.7 V zákulisí

Goffman se pokusil identifikovat **pravidla zákulisní neformálnosti**. Říká, že v době, kdy není přítomno obecenstvo, se každý z týmu snaží v ostatních upevnit dojem, že je důvěryhodný, že tým nezklame, i přes to, že se bude snažit být pro obecenstvo dobrým hrdinou. Účinkující si v zákulisí navzájem dodávají odvalu a chlácholí se při rozebírání svých výkonů. Posledním pravidlem je nastavení jistých omezení, která si určuje tým, pokud je mezi jeho jednotlivými členy nějaký zásadní rozdíl. Za nejvýznamnější předěl je považováno pohlaví, které, zdá se, univerzálně předurčuje k tomu, aby se zástupci opačného pohlaví snažili na své protějšky udělat jistý žádoucí dojem, to může ústit ve vytvoření nepsaného seznamu projevů, které jsou tabu. Tým si většinou uvědomuje neslušné „nepředváděné“ aspekty svého chování v zákulisí. „Když uvádíme, že osoby, které spolupracují na předvedení výkonu, si mohou vzájemně sdělovat důvěrnosti, pokud není přítomno obecenstvo, musíme připustit, že si člověk může natolik uvyknout na činnost v předním regionu

(a na povahu předního regionu), že se může stát nutností, aby svůj odpočinek řídil stejně, jako by to byl výkon“ (tamtéž, s. 131).

2.4.8 Strategie řízení dojmů

Účinkující mají samozřejmě vyvinuté strategie, jak hájit zdání pravdivosti svého představení. Zajímavé ale je, že i **obecenstvo projevuje zájem na tom, aby se představení zdařilo**, taktně tedy pomáhá účinkujícím, užívá tzv. ochranných metod. Jedná se o respektování regionů, do kterých jako nezasvěcení nebyli pozváni, tím způsobem, že do něho nevstupují, nebo signalizují svou přítomnost (např. zaklepáním). Pokud se jedná o interakci dvou osob, které přihlíží třetí, má tato „nepozvaná“ osoba dělat, jako by ji neposlouchala. Tato ochranná metoda je označována jako taktní nepozornost. „Když účinkujícím někdy něco uklouzne a jasně to ukáže rozpor mezi předkládaným dojmem a odhalenou skutečností, obecenstvo může taktně uklouznutí „nevidět“ nebo ochotně přijmout vysvětlení, které je mu nabídnuto“ (tamtéž, s. 223). Stejně taktně se bude chovat obecenstvo k účinkujícímu – začátečníkovi, aby mu jeho výkon usnadnilo. Motivace obecenstva k takovému počínání je buď ta, že se s účinkujícími identifikuje nebo se pokouší vyvolat v účinkujících pocit vděčnosti, který bude později řádně využít. Taktnost obecenstva jde někdy až tak daleko, že dává účinkujícím znamení, že je nějaký aspekt představení v nepořádku, aby měli možnost ho bez trapného přerušení napravit jakoby nic. Účinkující ale musí být k těmto signálům vnímaví. Zároveň si však musí nechávat otevřená vrátka poslední záchrany v podobě výmluvy či žertu, aby nenastala chvíle, kdy mu ani velmi spolupracující publikum nebude sto pomoci při výkonu. I přes tyto a další strategie dochází leckdy k odhalení a incidentům.

Goffman (1999) závěrem uvádí, že rámec v knize popsany považuje za souhrn obvyklých zákonitostí společenské interakce. Co popisuje je skutečnost, že **místo opravdové snahy o dosažení cíle může být vytyčena cesta k dosažení znaku, jenž cíl zastupuje**. „Vždy je možné zmanipulovat dojem, který pozorovatel užívá jako náhražku skutečnosti, protože je možné užít znak přítomnosti věci místo věci samotné, pokud tato věc není přítomna“ (tamtéž, s. 241). Ze skutečnosti se tak stává divadlo.

2.5 Teoretická východiska

V předcházejících kapitolách jsem se věnovala psychologickým poznatkům o dospívání, o utváření vztahu k já a identity a v závěru jsem se také zabývala Goffmanovým myšlenkám dramatizace. Na tento teoretický základ navazuji v empirické části bakalářské práce.

Nejdříve jsem se zabývala popisem fyzických a biologických změn, které jsou nedílně spojeny s proměnou v oblasti sociální i psychické. Pokusila jsem se teoreticky zachytit významné milníky, s kterými jsem následně v terénu porovnávala pozorovanou třídu, především děvčata, a na jejich základě jsem interpretovala projevy dívek. Zaměřila jsem se především na skupinové uspořádání třídy (význam homogenních skupin, vztahy mezi dívkami a chlapci, fungování třídního kolektivu) a na vztah s třídní učitelkou. Vztah k autoritě, který je v pubescenci typický touhou po dosažení akceptace vlastní jedinečnosti, jak jsem popsala výše, mohl být jedním z ukazatelů odlišného tempa i způsobu prožívání dospívání u dívek.

Velká dívčí skupina byla prostředkem vymezení se vůči chlapcům a podporou dívek v zaměření se na projevy dospělosti. V některých ohledech se stávala týmem, který si chránil určitý druh informací ve svém zadním regionu. Sledovala jsem (ve třídě, i svými otázkami při rozhovorech), jak dívky prostřednictvím symbolického jednání působily na vlastní dojem, který o nich nabývalo okolí. Využívaly k tomu různých typů znaků, jak svého chování a vyjadřování, tak zevnějšku a také vztahů se spolužáky a učiteli. V rámci empirické části uvádím medailonky jednotlivých dívek, ve kterých se snažím popsat sociální fasádu i projevy, jež dívky využívaly ve svých představeních. Symbolickým jednáním tak utvářely svou virtuální sociální identitu směřující k dospělosti (za předpokladu, že se vzdaly pro ně dětských projevů), jež byla zásadní pro vývoj jejich sebepojetí. K tomu by však nemohlo dojít, pokud by ostatní účastníci interakcí na toto divadlo nepřistoupili a nesehráli vedlejší, přesto však zásadní role.

3 EMPIRICKÁ ČÁST

3.1 Cíl a metodologie výzkumu

Jak jsem již předeslala v úvodu, moje práce je terénním etnografickým výzkumem, jehož záměrem je pomocí kvalitativních metod poodhalit, zda a jakými způsoby je dospělost dívek šesté, později sedmé třídy sociálně konstruována. Mým hlavním zájmem bylo, abych porozuměla, jakými symboly oznamují dívky světu kolem sebe, že se cítí dospělými a chtějí být za takové považovány. Jak se vědomě či nevědomě snaží dosáhnout toho, aby byly druhými přijímány jako dospělé, čímž zároveň utváří své sebepojetí? Jakou úlohu v procesu dospívání hrají interakce aktérů, do kterých je, často prostřednictvím symbolů, dospělost tematicky zpřítomňována (ať dětmi nebo dospělými)? Na tyto otázky jsem se pokusila svým výzkumem najít odpovědi.

Jako hlavní metodu jsem zvolila polostrukturovaný rozhovor, který jsem v délce 40 až 44 minut vedla s každou z jedenácti děvčat ze třídy, která mi rozhovor chtěla a mohla poskytnout. Celkem se mi podařilo zaznamenat sedm rozhovorů. Dvě dívky vést rozhovor odmítly, jedno děvče v průběhu sběru dat odešlo na jinou školu a jedenáctá žákyně třídy neuměla dostatečně česky, protože byla bulharského původu, tu jsem tedy svými všetečnými dotazy netrápila. Doplňkovou metodou mi bylo zúčastněné pozorování dění ve třídě, které bylo ale též zdrojem mnoha důležitých informací. Prováděla jsem ho při vyučování (především v hodinách vedených třídní učitelkou) i o přestávkách a volných hodinách. Během pozorování jsem s děvčaty vedla rozhovory též, ale nepoužívala jsem k jejich zaznamenávání diktafon, pořizovala jsem z nich pouze stručné poznámky, které jsem poté, spolu s ostatními daty z pozorování, podrobila kódování.

Sběr dat proběhl na jedné pražské základní škole v období od konce března 2011 do začátku února 2012, zasahoval tedy do období dvou školních roků. Pozorování jsem započala v 6.B a po prázdninách jsem pokračovala se třídou dále i v ročníku následujícím. Účastnila jsem se 22 vyučovacích hodin, tři vyučovací hodiny jsem s dívkami strávila povídáním mimo nahrávané rozhovory. Mimo to jsem v 7.B trávila přestávky a čas před vyučováním. Rozhovory nahrávané na diktafon jsem s děvčaty vedla v lednu a únoru 2012. Celkem jsem při zpracování práce vycházela ze 137 stran záznamů z terénu, z toho bylo 97 stran přepisů rozhovorů.

Mými metodologickými průvodci byly především čtyři knihy, Geertzova Interpretace kultur (2000), Základy kvalitativního výzkumu od Strausse a Corbinové (1999), Hendlův Kvalitativní výzkum (2005) a Školní etnografie: přehled problematiky od Kučery (1992).

Z výše uvedené Geertzovy knihy (2000), která je protkána duchem symbolické antropologie, můj zájem upoutaly především dvě kapitoly: Zhuštěný popis: K interpretativní teorii kultury a Záludná hra: Poznámky ke kohoutím zápasům na Bali, které mi poskytly inspiraci a metodologická vodítka. Geertz zde shrnuje cíl etnografie, kterým je podle něho: „Rozvrstvená hierarchie významových struktur, v jejímž rámci dochází k produkci, vnímání a interpretování sociálního jednání aktérů“ (Geertz, 2000, s. 17). Základem etnografie je tedy analýza, pomocí které se etnograf snaží pochopit a vyjádřit význam toho, co se událo. „Etnografie je zhuštěný popis,“ jak praví autor (Geertz, 2000, s. 20). Podle něho není v zájmu etnografa pouze sledovat interakce s jejich gesty, ale pokusit se dopátrat toho, co je těmito gesty sdělováno. Jde tedy o to, pokusit se vidět interakci očima aktéra, který jediný může provést interpretaci prvního řádu, etnograf se musí spokojit s interpretací řádu druhého. Další potíž je v tom, že analýza tohoto druhu nemůže být vlastně nikdy dokončenou, vždy jde ve víru interpretací sociálního jednání postupovat ještě hlouběji (otázkou zůstává, zda je to správné).

Hendlův Kvalitativní výzkum (2005) mi poskytl základní vhled do podoby etnografického výzkumu. Popisuje interpretativní etnografii, která se podle něho pokouší odhalovat sociální interakce s jejich významy. Takto orientované výzkumníky označuje za následovníky smýšlení Maxe Webera. Dále shrnuje zásady rozhovoru jako kvalitativní metody získávání dat. Uvádí také jeho různé podoby, ze kterých jsem využila dva: neformální rozhovor, jež jsem pořizovala během zúčastněného pozorování, a rozhovor pomocí návodu, který jsem s děvčaty vedla v závěru svého pobytu v terénu. Posledně jmenovaná podoba rozhovoru mi vyhovovala z důvodu volné struktury, jejímž využitím jsem se snažila dotazovaným poskytnout prostor pro vnesení vlastních témat do rozhovoru a zároveň jsem při tom mohla využít otázek a témat, která se vynořila při pozorování a z dříve provedených rozhovorů s informátory. Hendl (2005) také popisuje zúčastněné pozorování, metodu, kterou jsem při svém výzkumu využívala též. Uvádí zde jeho zásady a sled kroků výzkumníka, který tuto metodu využívá. V kapitole Analýza dat v etnografické studii popisuje Hendl systematickou analýzu, kterou jsem použila

při vyhodnocování sesbíraných dat. Jejimi hlavními body je vyhledávání témat opakovaným čtením záznamů z terénu, jejich kódování, záznam takto extrahovaných témat a jejich ověřování nacházením podobných jevů ve znovu pročitáných datech. Zmiňuje také využívání metafor, které je pomůckou pro proniknutí výzkumníka do pojmů z terénu. Tuto strategii jsem při své práci také využila.

Základy kvalitativního výzkumu od Strausse a Corbinové (1999) mi přiblížily různé způsoby kódování. Jejich popis výzkumníkovy práce krok po kroku mi byl dobrým pomocníkem.

Závěrem ještě zmíním Kučerovu Školní etnografii (1992), ze které jsem čerpala základní informace o etnografickém výzkumu, včetně jeho historických počátků a různých teoretických zdrojů, mezi kterými je zmiňován také symbolický interakcionismus, jemuž jsem se dále podrobněji věnovala v knihách Ervinga Goffmana.

3.1.1 Inspirace Pražskou skupinou školní etnografie

Tato bakalářská práce, jak svým tématem, tak zvoleným typem výzkumu, navazuje na tradici Katedry psychologie Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Značný počet jejích akademických pracovníků se totiž věnuje školní etnografii, jsou členy Pražské skupiny školní etnografie (PSŠE). Z jejích webových stránek jsem čerpala níže uvedené informace. PSŠE byla založena v roce 1991. Členové skupiny jsou autory mnoha výzkumů zaměřených na aktéry školního dění (učitele, žáky, jejich rodiče) a spolupracovali také na rozsáhlém longitudinálním výzkumu prováděném na pražských základních školách. Díky tomuto výzkumu vznikla obsáhlá publikace Psychologický vývoj dítěte: od 1. do 5. třídy (PSŠE, 2005), kterou sepsal kolektiv výzkumníků.

Velice zajímavá je také závěrečná zpráva projektu Žák v měnících se podmínkách současné školy (PSŠE, 2002), která obsahuje čtyři práce, které se svým zaměřením blíží tématu mého výzkumu. Pouze stručně je nastíním. Doubkova práce Drsňáci a frajerky se podrobně zabývá vztahy v kolektivu šesté třídy, analyzuje vzájemné napodobování a vyčleňování některých jedinců. Doubek se věnoval také sedmákům, vznikla tak práce Puberta v sedmé třídě, jejíž jedna kapitola se přímo věnuje předstírání dospělosti. Jakousi přílohou této práce je také několik stran o sebeobrazu dívek, na kterých Doubek zdůrazňuje postřeh, že

se v tomto věku mění způsob, jakým o sobě dívky referují. V osmé třídě prováděla výzkum Bittnerová, která svou výzkumnou zprávu nazvala: Fakt si holky nehrají? Rozebírá v ní způsoby, jak si chlapci a dívky hrají a jak tyto způsoby souvisí s klimatem třídy. Pouze dívkám se věnovala Levínská, jejíž zpráva ze šesté třídy se jmenuje Holky 2000, ve které se zabývá vztahy dívek ve třídě a jejich zájmem o módu.

Další inspirací mi byla kniha Miloše Kučery *Formy citů: Lacanovská teorie* (2008), ve které velmi podrobně představuje pátou, později šestou třídu základní školy a vztahy jejích členů – přátelství, party a lásky. Tato témata se vynořila při mém pobytu ve třídě také, bohužel jsem se jim mohla, z důvodu omezeného rozsahu a zaměření mé práce, věnovat pouze okrajově.

3.2 Vzhůru do terénu

Základní škola, ve které jsem navštěvovala šestou, později sedmou třídu, je rozdělena na dvě budovy, na první a druhý stupeň. Takže se na první pohled zdálo, že je na chodbách méně šumu a zmatku, který většinou vytváří ti mladší. Po budově, ve které jsem se účastnila školního dění, se po chodbách procházeli jako nejmladší šestáci, což ale neznamenovalo, že tu byl klid. Třída 6.B byla v druhém poschodí, nedaleko kabinetu paní učitelky třídní, která mě velice laskavě přijala a vyslechla. Když jsem jí vysvětlila, na co je moje práce zaměřená, tak mě vzala hned s sebou na hodinu českého jazyka. Nabídla mi tykání a podala mi levou ruku, protože v pravé měla věci potřebné pro výuku.

3.3 Co se děje ve třídě

Žáci z 6.B paní učitelku vítali ještě přede dveřmi třídy, ona jim na pozdravy radostně odpovídala. Jen co jsem se posadila, tak mě čekalo první překvapení. U tabule byly dvě dívky a najednou se ozvala hudba z mobilu. Cvičily něco jako aerobik. Před tabulí se vytvořil hlouček dalších dětí, které je sledovaly. Byli tam také dva kluci. Paní učitelka dívky pozorovala se zájmem též. Pak se ozvalo zvonění a děti se posadily do lavic. Paní učitelka zahájila hodinu českého jazyka. Podobných představení mě ještě čekalo mnoho, ale to jsem při první návštěvě třídy ještě netušila.

Během pobytu ve třídě se mi vzájemný vztah žáků k jejich paní učitelce více a více odkrýval. Děti ji měly rády, respektovaly ji jako autoritu (i když občas

s výhradami), ale dokázaly si s ní v určitých chvílích povídat podobně jako s kamarádem, jak je zřejmé z malé ukázky z pozorování: *Paní učitelka píše na tabuli a komentuje to: „Křivě, no trochu... To nevádí.“ Tamara reaguje: „Trochu?“ (nevěřícím tónem) Paní učitelka šibalsky: „Jo, trochu.“ Tibor na to: „Tak se paní učitelce neposmívejte!“ (smích třídy)* Díky tomuto naladění vzájemného vztahu je také možné, že chlapec paní učitelce polichotí, že jí to dnes velmi sluší. Vztah třídy s paní učitelkou třídní verbalizovaly obě strany vzájemným chválením. Žáci říkali paní učitelce do očí, že je nejlepší učitelka na škole a paní učitelka toto zase na oplátku jednou po prázdninách prohlásila o své 7.B, i když zřejmě s trochou nadsázky.

Ale ani vstřícný postoj paní učitelky třídní k dětem jí nezaručil, že bude třída při vyučování neustále ukázněná, a že bude pozorně sledovat výklad. Poměrně často si skupinky dětí povídaly, děti se pod lavicí věnovaly jiným činnostem (např. četbě vlastní knihy) nebo se pohupovaly na židli či ležely na lavici. Když bylo třeba, tak si paní učitelka pořádek sjednala svým pronikavým, nesmlouvavým hlasem, jehož použití mělo při zklidňování žáků většinou vysokou účinnost. Během období sběru dat paní učitelka třídní odešla na mateřskou dovolenou, což významně poznamenalo dění ve třídě i vztahy s ostatními učiteli.

Třídní kolektiv byl z hlediska pohlaví dětí nevyrovnaný – třídu navštěvovalo čtrnáct chlapců a pouze deset dívek. Počtem sice chlapci dívky předčili, ale pokud jsem porovnávala jejich výšku, tak byla leckterá dívka vyšší než většina hochů. Jejich kolektiv by se dal popsat jako živý, temperamentní a konfliktní zároveň. Paní učitelka třídní na toto téma na začátku sedmé třídy prohlásila: *„Měla jsem na ně být v šesté třídě přísnější, letos jsou ještě rozjetější.“* Při mém dalším pobytu ve třídě jsem musela dát paní učitelce třídní za pravdu.

O přestávkách bylo zřetelně vidět, že si děti spontánně vytváří homogenní skupiny, i když mezi nimi docházelo k četným interakcím. I před školou se kluci ráno bavili spolu navzájem, učitele pozdravili, ale dívek ze třídy si při jejich příchodu sotva všimli.

3.4 Normální kluci, divný kluci a prostě holky...

Chlapci se během přestávek bavili především ve dvou skupinkách. Když o nich dívky mluvily tak většinou jako o „*frajerech*“ a „*vědcích*“ nebo jako

o „normálních“ a „divných klucích“. „Vědci“ většinou seděli v lavicích a živě debatovali, některá témata byla z oblasti fyziky a matematiky. Sprostá slova tito kluci téměř nepoužívali. „Frajeři“ se častěji než „vědci“ bavili s děvčaty, ale také se s nimi více škádlili, hádali a navzájem si nadávali. Když se někdo ve třídě pral, či sprostě nadával, tak to byli právě oni.

Děvčata o sobě většinou mluvila jako o jedné skupině, která je trochu členitá, jak uvedla Nela: „*My trošku vyčleňujeme Bohdanu a Andy, protože oni jsou na nás takový moc klidný. Prostě jako... Dá se říct, že oni jsou jako takový slušný a my prostě pořád blbneme. To oni si podle mě moc neužívaj srandy a takhle.*“

3.5 Co jsou kluci zač

Dívky se nejčastěji zmiňovaly o Vilémovi, rozpustilém drobném klukovi, kterému se třída v mnohém přizpůsobovala. Vilém byl hlavou klučičí party „*frajerů*“. Rád odmlouval učitelům nebo na jejich výtky nereagoval a spolužákům se, rádoby vtípně, posmíval. Podle Bohdany také „*podlejšal*“ učitelům. Za sprostá a nevhodná slova dostával za trest kliky jako ostatní sprostě mluvící kluci (někdy si šli zacvičit po sprostém slovu i bez udělení trestu učitelem). Na jedné hodině angličtiny reagoval česky na Dalibora, který anglicky mluvil o hororech jako o svém oblíbeném žánru: „*Vždyť se u každého hororu počůráš, tak co blbneš, jsi ještě malý.*“ Přitom Vilémovo chování o přílišné vyspělosti nesvědčí. Za vše mluví situace, kdy zjistil, že do testu napsal správnou odpověď, na což reagoval (v rámci hodiny) vyskočením z lavice a vyhrnutím si trička tak vysoko, že mu bylo vidět nahé břicho. Toto divadlo doprovázel divokými posunky radosti. Vilém se hodně baví i s děvčaty. Třeba Anežku vzal jednou zezadu kolem ramen, bez toho, aby se dívka nějak bránila nebo ohradila.

Tibor, taky jeden z „*frajerů*“, je sportovec, který se rád chlubí svými výsledky. Je to snědší vytáhlý kluk, velice hovorný a veselý, který má na vše v rukávu připravenou údernou poznámku (jež je třídou ale leckdy ignorována). Podle děvčat se „*blbě učí*“. Ve třídě dělá paní učitelce naschvály tak, aby to neviděla, a vymýšlí s kluky různé jiné rošťárny. Často provokuje učitele i spolužačky svými poznámkami. Zde je příklad ze situace, kdy třída diskutovala o tom, co si během volné hodiny nechají pustit učitelem: *Tibor posměšně: „Dej tam kouzelnou školku pro Kačenku.“ Kačka na to: „A co kdybychom tam pro tebe dali večerníčka...“*

Tibor: „Prosím tě, běž se přebalit.“ Tibor se přesto s některými děvčaty hodně kamarádí, především s Taťánou Daneckou. Dívky o něm říkají, že se lehce rozbřečí, stačí, když mu někdo sebere penál.

Martin Šedivý se rád přidává ke klukovinám party „*frajerů*“ též. Praní s holkami se nevyhýbá, naopak si ho zřejmě užívá. Mezi chlapci není tak výrazný jako třeba Tibor nebo Vilém a to jak svých chováním, tak vzhledem.

Posledním z jádra party je Dalibor, veselý, velice upovídaný chlapec, který se ale snaží být pozorný k dívkám. Pokud si s nějakou povídá při hodině a jsou napomenuti paní učitelkou, často se jí zastane a vezme vinu na sebe, i když to paní učitelka nepřijímá.

Mezi chlapci jsou také dva, kteří sice v jistém smyslu sympatizují se skupinou „*frajerů*“, ale do jejího jádra nepatří, jsou spíše jejími řadovými členy. Jedním z nich je Josef Kostka, veselý, milý kluk, který je velice oblíben u většiny děvčat. Učitele ale také slovně pošťuchuje, podobně jako Tibor. Často je ho slyšet s nějakým neslušným výrokem, ale ne že by někomu přímo nadával. Někdy si takto od vyučujících vyslouží kliky, což je trest jako dělaný pro pobavení třídy, pokud ji nepobaví slovně. Jedna situace vypovídá za ostatní: *Pepa reaguje při vyučování: „Ty vole...“ Paní učitelka na to: „Hele, Pepo, neříkej ty vole.“ Vilém radí: „Říkej ty krásu, nebo ty hade...“ Paní učitelka: „Víte, co mi vadí? Že musíte na všechno reagovat.“ Pepa: „My jsme takoví komunikativní.“ (s úsměvem)* Pepa pravděpodobně použil výrok, který používá paní učitelka třídní, protože jsem ho od ní také slyšela, čímž třídu velice pobavil.

Druhým z nich je Jonáš Šinkora, pohledný hubený hoch, po většinu času zdvořilý (jak na dívky, tak na učitele) a při výuce snaživý. I když právě o něm prohlásila Tamara, že všem přijde „*tak trochu úchylnej*“. Odůvodnila to tím, že dívkám kouká do výstřihu nebo je plácá po zadku. Svůj vzhled si Jonáš, podobně jako Vilém, kontroluje o přestávce v zrcadle u umyvadla, i když na ukázkově upravené oblečení příliš nedbá. Když někdo ze spolužáků potřebuje pomoci, rád se nabídne. V sedmé třídě občas svoji dřívější zdvořilost k děvčatům potlačil a pomohl klukům v bitvě, která pro děvčata nekončila vždy vítězoslavně (někdy se spokojila s tím, že si udrží kalhoty, které se jim kluci pokoušeli stáhnout z boků).

Vojtěch Severský patří do skupiny „*vědců*“. Je v porovnání se svými spolužáky velice vysoký a také intelektově nadaný. Dívek si spíše nevšímá, nepere se s nimi, ani jim nenadává. Při výuce je vždy pozorný, často se hlásí a odpovídá

často velmi dobře. Učitele respektuje, jedinou fyzikářku očividně nemá rád, dělá na ni za jejími zády pošklebky, přestože ho tento předmět velice zajímá. Vojta má ve třídě sestru Bohdanu, které si ale ve škole příliš nevšímá. Ráno spolu ale vždy za družného hovoru přijíždějí tramvají na zastávku nedaleko školy.

K „*vědcům*“ patří také Tadeáš Kusý, mohutnější tišší chlapec, který ale v sedmé třídě začal pošťuchovat dívky, nejvíce ze všech Nelu. Bohdana o něm mluví jako o chlapci, který pouští dívky před sebou do dveří. To potvrzuje svými slovy i Nela, ale dodává, že je také agresivní. Když třída chystá nějakou neplechu, tak se k ní velmi rád přidává. Lence byl prý ale dobrým pomocníkem, když potřebovala poradit, jak odmítnout kluka, o jehož pozornost a přízeň nestála.

Svoje vědecké zaměření nezapře ani Milan Drábek, hubený nenápadný klučina, a Václav Meruňka, který je zavalitější postavy, je veselý a zároveň tichý.

Slavomír Mileva je tichá myška celé třídy, velmi klidný, v mnohém se mu podobá také Oliver Felák s tím rozdílem, že Oliver není ve skupině „*vědců*“, zatímco Slávek ano.

S „*vědci*“ se také hodně baví Simon Pivoňka. Je to chlapec velice drobný, tichý, milý a zdvořilý, se skvělými školními výsledky, za které je učiteli chválen. Monika ho označuje za jediného normálního kluka ze třídy.

Gregor Mondavi je původem cizinec, ale přitom mluví česky. Ve třídě je vždy jen na určitý krátký čas, dokud neodcestuje s rodinou zpět do své vlasti, do Francie. Je trochu při těle, ale působí přívětivě, i když také trochu nervózně, když jde o něco důležitého, nebo se mu něco nedaří. Třída se k němu občas nechová příliš vstřícně, někdy se mu smějí, když něčemu nerozumí. Gregor je ústřední postavou mnoha malérů, mimo jiné má na svědomí kouření na záchodech, ze kterého se stala největší kauza školy za celý školní rok.

Za vůdce „*frajerů*“ holky označily Viléma, o kterém dokonce Monika prohlásila, že jsou kluci pod jeho vlivem více sprostí a že je také zatahuje do problémů. Děvčata o klucích často vypovídala, že jsou „*zlobivý, prostě hrozně otravný, sprostý a hnusný*“. Některé uznávaly, že zlobí kluci i holky. Káťa ale přiznala, že dřív spolu kluci a holky nevycházeli a teď je to lepší, že se baví i mezi sebou. Podle ní je to proto, že se „*některý kluci přestali chovat jako hlupáci, začali být jako třída hodnější a nerozbijí už věci*“. Lenka za to uvedla, že kluci neumějí prohrávat, a že jsou to debilové.

Pokud se začal prát jeden kluk s jednou dívkou, tak své síly za chvíli poměřoval velký hlouček kluků i holek (dívky ale opakovaně popíraly, že by se s kluky praly). Dívky často mluvily o tom, jak to bylo na prvním stupni v jejich kolektivu jiné (prý lepší) a odůvodňují to tím, že do šesté třídy přišel Vilém spolu s dalšími několika kluky. Podle děvčat jim někdy kluci i s něčím pomohou, ale mnohem častěji provokují. Podle Anežky se snaží chovat galantně, ale nejsou takoví. Kluci jsou velice komunikativní, často na mě slovně či jinak reagovali, ptali se mě, když mě něco zajímalo, tak ochotně odpovídali. Někdy se taky stalo, že prohodili žertovnou poznámku, jež byla adresována právě mně, často se předváděli.

Nela si myslí, že kluci považují za trapné vyjadřování citů, jak řekla:

N: Já bych řekla... Mně by to asi nepřišlo trapný, ale kluci by ho kvůli tomu asi vyřadili, kdyby si třeba psal nějaký deník, byl by jako slabší typ, že by prostě nebyl takovej drsňák, co si na něco hraje. Tak kdyby si psal ten deník a prostě by tam psal o nějaký holce, jak ji hrozně miluje, sepsal by tam ty své city. Tak myslím, že by ho kvůli tomu kluci moc nebrali, že prostě tohle vůbec cejtí.

J: Hmm. A co byste na to řekly vy holky?

N: My bysme byly... My bychom to braly, protože u nás holek je tohle normální, že si to píšeme, jak jsme do někoho zamilovaný. Takže bychom to braly spíš za dobře, že to udělal.

3.6 Jaké jsou holky

Zatím jsem v hrubých rysech načrtla, jací jsou kluci ve třídě, jak se sdružují a jak reagují na dívky. Nyní je čas, abych se podrobně věnovala každé dívce zvlášť. Uvedu i medailonky dívek, které se mnou rozhovor vést nechtěly. Je to nezbytné proto, abych mohla detailně popsat interakce a vztahy ve třídním kolektivu, které jsou často symbolickým vyjádřením jejich vztahování se k dospělosti.

3.6.1 Taťána Danecká alias „Včelí Královna“

Taťána je živá vytáhlá blondýnka, která je ve třídě hodně vidět i slyšet. Na první pohled nevypadá ještě příliš žensky, ale je nápadná občasným nošením tílek s úzkými ramínky a podobných modelů a svými experimenty s líčením. Titul „Včelí

Královna“ ji přisoudila paní učitelka třídní v rozhovoru s ostatními pedagogy díky jejímu nadání být středem pozornosti a kralovat v taneční skupině dívek. Charakterizuje to i její častou povznesenost nad pravidla vyučování, kdy často sedí opřená o zeď místo o svou židli, nohy si pokládá na lavici nebo dělá na učitele, či za jejich zády, znuděné, někdy až neuctivé obličej nebo se nechává slyšet s nevhodnými poznámkami na jejich účet. Její chování je nezřídka paní učitelkou oceňováno „čárkou“ či „křížkem“, které mají tu samou hodnotu a sčítají se (obdobně rozdává paní učitelka „smajlíky“ za odměnu). Za tři čárky dostane žák poznámku do žákovské knížky. Anežka o Taťáně mluví jako o jednom ze dvou žáků, kteří určují ducha kolektivu, říká: „*Tak jak méně kolektiv a všichni se jich jako boje, takže je poslouchaj.*“ Druhým žákem, o kterém se Anežka zmiňuje, je Vilém Sládek. Tuto dvojici zmiňovala ve stejné spojitosti i paní učitelka třídní. Anežčině výpovědi dává za pravdu i to, že se o Taťáně zmiňují v rozhovorech v nějaké souvislosti všechny dívky, aniž by na ni byly přímo tázány. Tamarka se o Taťáně také zmínila: „*Taťána... Taťána, ta se dobře učí celkem, je hodně zlobivá a je hodně kamarádská... a hodně hodná. Všecko hodně.*“ Je zřetelné, že přídomek hodná má v Tamarčině výpovědi jiný význam, než kdyby mělo na Taťáninu adresu zaznít z úst učitele. Bohdana bezděčně upozornila na jiný aspekt, když prohlásila, že by se necítila dobře, kdyby si udělala ve škole nějaké zranění a „*Taťána Danecká, ta je samej úraz*“.

Taťána je velká kamarádka většiny holek ze třídy, ale nejbližší má asi k Monice Fontské. O téhle dvojici se vyjádřila i paní učitelka, když konstatovala, že „*se Monika k Taťáně přidává*“. Katka k téhle dvojici dívek poznamenala, že byly jediné, které měly na školním plese „*princeznovské plesové šaty*“, zatímco ostatní dívky si na tuto příležitost oblékly krátké šaty. Taťána je aktivní v třídních záležitostech, když je např. nutné vymyslet nový zasedací pořádek. Ne vždy ale přispívá svým chováním k harmonickému kolektivu, jak dokládá Nelina poznámka: „*Taťána Danecká je hodně panovačná. Jako teď už se hodně změnila. Ona byla... Když jsem byla na tom prvním stupni, tak se hrozně vyžívala v tom, jak jsem byla blbá.*“

Monika zmínila, že pokud se kluci perou s některou z dívek, tak je to právě Taťána. Zároveň je to ale dívka, která se s chlapci většinou kamarádsky baví, asi nejvíce ze všech dívek (i když jsem od ní slyšela i klukům adresované nadávky). Je ji často vidět v blízkosti Tibora Kalendy, který je po Vilémovi druhou vůdčí osobností

klučičí party „*frajerů*“. K Tiborovi má blízko i po fyzické stránce, leckdy mu rozčuchá jeho tmavé vlasy nebo do něho kamarádsky strčí.

Taťáně se zřejmě líbí sada knih ságy Twilight, jednou si při hodině četla pod lavicí Rozbřesk.

Pro její pozici „*Včelí Královny*“ je možná také typické, že opakovaně odmítala moji prosbu o poskytnutí rozhovoru, což jsem respektovala.

3.6.2 Monika Fontská

Monika je veselá děvče s milým obličejem a hlasem, který je velice typický pro její ještě spíše dětský vzhled. Na první pohled je to spíše nenápadná, tichá světlovláska, která se ale dokáže postavit po bok své kamarádky Taťány, a když je to třeba, tak i hájit společné zájmy. Přesto, že jí velice záleží na dobrém prospěchu, a to nejen na jejich pěkných známkách, ale také na mínění učitele, tak se přidává k rošťárnám své největší kamarádky. Dělat na učitele pošklebky za jejich zády jí nedělá velké problémy a jejich pokyny už také nemá zapotřebí plnit, když není kantor nablízku. Často si povídá o hodině s ostatními dětmi. Spolu s Taťanou sdílí i své postřehy a dojmy z kluků a to především při hodině formou tajných lístečků. Děvčata si ale o hodině nepíší jen mezi sebou, ale také s ostatními dívkami a občas i s některými kluky. Monika nerada nosí šaty a sukně, účes ani líčení příliš neřeší, vlasy nosí většinou rozpuštěné.

Monča Fontská, stejně jako Taťána, patří do skupiny dívek, která se věnuje tanci. Mezi spolužačkami je oblíbená. Katka o ní řekla: „*Potom Monča, ta je taky úplně super, ta se mě vždycky zastane, když něco potřebuju, tak mi to půjčí.*“ Monika je s kamarádstvím dívek ve třídě výrazně spokojená, ale silně kritizuje, jak se k sobě chovají kluci. „*Prostě maj takový divný kamarádství, že prostě jeden den prostě se spolu baví a druhý den třeba přijde třeba Vilém Sládek do školy a pozdraví se tím, že do sebe kopnou, nebo se začnou škrtit.*“ Kluci se podle ní chovají „*jako malý děti*“. Dokonce si ideální třídu představuje bez kluků, nebo s „*vyměněnými kluky*“. Mnoho výtek adresuje také Anežce, o které tvrdí, že je „*přelétavá*“, tedy že kamarádí jednou nejvíc s jednou a za chvíli zase s druhou spolužačkou, a lže. Monika má, zdá se, dost jasno v tom, kdo poslouchá dětskou hudbu a čte knížky pro mladší. V této souvislosti mluví o Bohdaně, která ještě navíc nemluví sprostě a nehádá se s kluky, což by podle Moniky: „*Měla někdy zkusit.*“ I přes tato tvrzení to

byla právě Monika, která se spolu s ostatními spolužáky dívala na konci šesté třídy tak zaujatě na kreslený film Lví král.

Na otázku, zda je nějaké chování, o kterém ví, že by ho spolužáci odsoudili, co se ve třídě „prostě nesmí“, Monika uvedla, že „je jedno, co každé dělá“, a pak jmenovala kázeňské přestupky, které by odsoudili jako nevhodné spíše kantoři. Na závěr výpovědi uvedla ještě podle ní nebezpečné chování kluků, za které označila zapalování rachejtlí bez dozoru dospělého a dodala: „*Zvlášť, když jsou takový ještě malý.*“ Více než stanovisko dětí zohledňovala stanoviska učitelů a dospělých. To dokládá i následující odpověď na otázku:

J: Jo. A bylo by pro tebe těžší dostat tu hnusnou známku, anebo to, že by se ti pak vlastně všichni smáli, když jsi to vlastně pochopila úplně jinak?

M: Tak asi obojí. Ale spíš jako... Tu špatnou známku mi spíš vadí víc než tohleto.

Monika má ráda, když se jí říká Monička, i když od učitelů preferuje oslovení Monika. Doma jí hlavně dříve říkali přezdívkami jako Drobeček nebo Prdelka. Velice ji bavil basket, který teď už nehraje kvůli odchodu oblíbené učitelky.

3.6.3 Jaroslava Kačerová

Jarka je brýlaté děvče více uzavřené do sebe, než její kamarádky Monika a Taťána. Ale patří také do jejich taneční skupiny. Vzhledem i chováním je dost nenápadná, ale nedá se říci, že by se ve svých názorech a postojích slepě podvolovala většině. Při hodině se dost často nudí, a to dává učiteli najevo poleháváním na lavici. Jarka je druhou dívkou, která si se mnou odmítla povídat a dá se říci, že se mi během mého pobytu ve třídě i vyhýbala. Ostatní dívky o ní mluví jako o „*kamarádké*“, to je nejvýrazněji vidět na tom, že se baví i s Anežkou, která je zbytkem dívčí skupiny dost opovrhovaná. Anežka o ní dokonce mluví jako o nejlepší kamarádce: „*Jako s Jarkou se teď bavím asi nejvíc.*“ Jaroslava Kačerová má vzhledem ke svým spolužákům jednu nevýhodu. Její matka učí na jejich škole a dokonce je učitelkou němčiny, na kterou chodí polovina třídy. O to je to pro ni zřejmě těžší, protože „*všichni říkají o její mámě, jak je hrozná, protože ona učí němčinu, ona je hrozně přísná a tak...*“ Ale nezdá se, že by toto znevýhodnění nějak výrazně ovlivňovalo

Jarčino kamarádství se spolužáky. Mezi dívkami je naopak výrazně kladně přijímaná.

Jarka si do školy, stejně jako velká část jejích spolužáků, přinesla na čtení vlastní knihu, ona konkrétně Harryho Pottera, kterého některé její spolužačky považují za četbu pro mladší.

3.6.4 Kateřina Fintová

Katka je veselá, hovorná slečna se slušivým hnědým mikádem, je také jako ostatní náruživá tanečnice. Oproti jejím spolužačkám má postavu s výrazně ženskými rysy, což ale příliš nezdůrazňuje výstředním oblečením jako třeba Taťána. Podobně jako některé její spolužačky nenosí ráda sukně. Za to se decentně líčí, podle jejích slov od čtvrté nebo páté třídy, i když je jí to povoleno jen pokud je u matky, od otce to má zakázané (prý do patnácti let). Její vzhled umocňuje i to, že není tak hubená jako třeba Jarka nebo Taťána.

Nedá se říci, že by si počínala jako vzorná žačka, pozdní příprava na hodinu ani drzé odmouvaní (především gesty) jí není cizí. I přesto jsou jí občas svěřeny záležitosti třídy, které svědomitě vyřizuje. Stejně jako je Katka zkušenou tanečnicí, tak je také Taťáninou družkou v různých rošťárnách a v pošťuchování kluků z party „*frajerů*“. Na jejich adresu od ní padají věty jako: „*Pojď na souboj, hlavně, že paní učitelka několikrát říkala, ať si s ničím neházíte!*“ Co jí na chlapcích vadí, je to, že se ve skupině chovají jinak, než když jsou sami. Mluví o tom ve spojitosti s Tiborem: „*Když je s klukama, tak je úplně jinej, než sám. A takhle je to úplně se všema klukama.*“ S „*vědci*“ se v podstatě nebaví. Podle svých slov ze spolužaček nejlépe vychází s Lenkou Ludvíkovou, ale baví se se všemi děvčaty, až na Anežku. Na mou otázku, jestli si dokáže představit ideální třídu, odpověděla: „*Ne, možná hezcí kluci a ne takový paka, jako jsou tady.*“ Na chlapcích jí mimo jiné vadí, že se hodně „*skupinkují*“ a zároveň si myslí, že klukům na holkách vadí: „*Nevím, proč, ale asi všechno.*“ Přesto odmítá bonzování. Nejlépe si z kluků rozumí s Martinem Šedivým, se kterým také sedí občas v lavici. Ke klukovi-kamarádovi se chová, jak sama říká, úplně jinak, než k ostatním klukům. Podle svých slov se s ním „*nepere, ani nelechtá, ale mají se rádi a baví se spolu*“. Nedokáže si moc představit pro sebe trapnou situaci, ale ze strany kluků je podle ní trapných „*hodně věcí*“, třeba když po sobě kluci hází jídlo nebo když ve třídě tancují jako dívky a směšně je při tom napodobují.

Katka ráda tancuje a zpívá, věnuje se malování, a když má čas, tak ráda zajde na bowling. Dříve chodila do kroužků tanců různého zaměření, v sedmé třídě už tančí jen se svými spolužačkami. Její oblíbenou literaturou jsou tituly o upírech, což je u dívek v 7.B rozšířené.

3.6.5 Tamara Černá

Tamara je tiché, méně nápadné hnědovlasé děvče, které má trochu oblejší postavu, i když zatím to není díky plným ženským tvarům. Má cukrovku. Její vzhled je typický prvkem překvapení, často nosí alespoň jednu část oděvu, která upoutává pozornost. Jednou je to sukně, jindy zase silonky a bílé lodičky či velké náušnice. Nikdy by si ale do školy nevzala minisukni. V sedmé třídě si začala výrazně líčit oči a používat kulmu na vlasy. Nemá úplně dobré známky, ale je snaživá, a pokud je třeba, pomáhá ostatním spolužákům, ale připojuje se i k třídním neplechám. Na této škole je už od první třídy. Patří také, podle svých slov, do skupiny tanečnic, i když jsem ji v žádné sestavě s nimi tančit neviděla. Jedna z dívek dokonce tvrdila, že Tamara do taneční skupiny nepatří.

S chlapci se kočkuje, je na ně někdy dost hrubá, vícekrát jsem ji slyšela sprostě nadávat (většinou na účet někoho z kluků). Zajímavé je, že právě ona mluvila o tom, že chlapcům na holkách vadí, když mluví sprostě. Kluci se s ní neperou příliš často, alespoň ne tak často jako třeba s Nelou nebo s Taťánou. Tamara odmítá bonzování. Na otázku, jaké to je, když ji kluk plácne přes zadek, uvedla, že to už ignoruje, jako skoro každá holka. Kluk, oblíbený u holek, má podle ní být hodný, kamarádský a pomáhat ostatním. Za trapnou situaci považuje, když spadne na schodech a někdo to vidí.

Od učitelů se jí líbí oslovení Tamka, doma jí maminka říká Tamarko nebo přezdívkami jako např. Prdel. Tamara ráda jezdí na koni a hraje na kytaru a na klavír. Když nemá co dělat, tak si čte.

3.6.6 Lenka Ludvíková

Lenka je milá tmavovlasá slečna, její žensky vypadající postava prozrazuje, že má v tomto ohledu nad většinou spolužaček náskok. To zvyrazňuje i její slušivé oblečení, občasné větší, i když ne nevkusné výstřihy, a ozdoby, např. přívěsky na krk. Dříve nosila spíš kalhoty a kraťasy, teď si již vezme i šaty. Jako malá byla,

podle svých slov, vychovávána spíše jako kluk, šaty začala nosit až ve čtvrté třídě. Na účesu si potrpí (od páté třídy zkouší různé obměny), ale z líčení pro ni přichází v úvahu pouze lesk na rty, ostatní kosmetiku nepoužívá ráda.

Lenka je ve třídě, do které chodí již od první třídy, velice oblíbená, jak u kluků, tak u holek. Podle Nely je Lenka člověk, který „*drží kolektiv, snaží se pomoci a vyjít vstříc*“. Přesto se nebaví s Anežkou, ani v šesté třídě s ní podle Nely nekamarádila. Citlivě vnímá změny v kolektivu a dokáže na ně reagovat tak, aby ho uvedla opět do rovnováhy. Tak například vzdorovala rozhodnutí Taťány, která v jednom z nižších ročníků prý prohlásila, že se teď nikdo z holek nebude vůbec bavit s kluky. Dobrá třída podle ní záleží na kolektivu. Mimo jiné je také z jediného milostného páru 7.B, chodí totiž s Pepou, i když mi to sama nepřiznala a při výčtu kluků ho zařadila do skupiny, kde jsou podle ní „*hrozní kluci*“. Zato přiznala, že si velice dobře rozumí s Tadeášem Kusým. Pokud je třeba ve třídě něco vyřešit, je další zodpovědnou osobou, na kterou se učitelé obrací. Lenka se mi svěřila, že dříve oslovení Lenko přímo nesnášela, ale že ve škole si zvykla. Raději ale je, když jí druzí oslovují Lenčo.

Lence hodně vadí, když kluci provokují třeba plácáním po zadku. Dívky jim to potom oplácí obdobně. Myšlenky a dojmy z kluků sdílí Lenka výhradně s Nelou, někdy si i při hodině posílají psaníčka. Podle ní musí být holka, aby byla oblíbená u kluků, sexy, zdůrazňuje, že klukům jde jen o postavu. Trapně by si připadala, pokud by se musela před třídou odhalit donaha. Už od třetí třídy si píše deníček, i když ne každý den. Jemu svěřuje, co je pro ni aktuálně důležité (např. když s někým chodí). Lenka se o partnerských vztazích potom rozpovídala více, podle ní je důležité chodit s několika kluky, aby dívka nasbírala zkušenosti.

Mezi její záliby patří hra na klavír, kreslení, zpívání a basket. Ráda poslouchá Avril Lavigne a Justina Biebera. Dost času tráví na počítači nebo četbou, především knih o upírech. Jejimi oblíbenými filmy jsou Harry Potter, Twilight série a Transformers, může i horory. Dost času prý tráví na počítači.

3.6.7 Nela Matějů

Nela je velká kamarádka Lenky. Je to usměvavá světlá hnědovláska s přírodně vlnitými vlasy, která je Lence podobná postavou i jistým zaměřením na kluky, na jejichž adresu od ní padne občas sprosté slovo. O svůj vzhled docela

pečuje, v šesté třídě jsem si všimla jejích dlouhých nabarvených nehtů, v sedmé třídě se už i líčí. Vlnitost jejích vlasů jí prý občas leze na nervy, někdy si je tedy žehlí. Sukně a šaty odmítá nosit, podle svých slov na to není. Lenka na ni prozradila, že tři roky chodila se starším klukem. Při výuce je Nela snaživá, hodně se hlásí.

Když do třídy přišla ve čtvrtém ročníku, tak měla velké obtíže se zapojením do kolektivu. Začlenit se jí podařilo díky kamarádství s Tatánou. Nela říkala, že v šesté třídě ještě dost kamarádila s Anežkou (byla jsem svědkem toho, jak si navzájem počmáraly ruce texty, které vyjadřovaly pozitiva, jež si navzájem přisuzovaly), ale v dalším ročníku se s ní přestala bavit, protože jí lhala. Ideální třídu si představuje bez kluků, říká, že by jí vůbec nechyběli. S kluky se podle svých slov moc nebaví, ale s kamarádkami si o nich povídá. Zmiňuje se také o tom, jak ji, i další holky, kluci obtěžují „*osaháváním, které jim oplácí*“. Potom z toho mívají problémy obě dvě strany. Takto provokují jenom „*normální*“ kluci („*frajeři*“), „*divný*“ kluci, tedy „*vědci*“, to podle ní nedělají.

Mezi její koníčky patří hra na keyboard. Má ráda „*scifárny*“, jejími favority jsou upíři a andělé. Věcí, bez které by podle svých slov nemohla být, je mobil. Popisuje, jak ho využívá: „*Hlavně na ty písničky často a prostě nechci nikdy zmeškat žádněj hovor a takhle.*“

3.6.8 Anežka Malá

Usměvavá kudrnatá hnědovláska Anežka Malá, která příliš malá není, je poměrně vospělou slečnou, která se pečlivě drží školních pravidel. Anežka se snaží hezky oblékat, nosí slušivé oblečení, barevná trička s velkým výstřihem, sukně. Nesnáší ale oblečení, které jí občas koupí její matka, věci na sebe si vždy chce vybírat sama, i když chodí nakupovat společně. Střídá různé účesy, nosí ale i rozpuštěné vlasy nebo je stahuje skřipcem. S vlasy má dost práce, protože si je pečlivě žehlí, prý nesnáší, když je má kudrnaté. Z líčidel preferuje řasenku. Na otázku, kdy si začala líčit řasy, odpověděla: „*Řasy? To už si dělám dlouho. První jsem si to dělala nenápadně, teď už si to dělám (smích) normálně.*“ Začala se líčit v šesté třídě, to ještě používala více kosmetiky, podle svých slov vypadala jako „*porcelánová panenka*“. V sedmé třídě se jí to tak už nelíbilo.

V kolektivu své třídy má Anežka mnohé problémy a to ne proto, že přišla do této třídy při přechodu na druhý stupeň. V šesté třídě s ní kamarádily asi všechny

dívky, patřila i do taneční skupiny, v sedmém ročníku se s ní ale bavila už jen Jarka, i když Anežka dle svých slov měla ráda i další tři děvčata. Spoustu nepřátel jí zajistil deníček, kterému svěčila, co si o svých spolužácích myslí, a který byl spolužáky odhalen a veřejně předčítán. Nela říkala, že v deníčku ale nebyla samá negativa. To však pro Anežku nebylo velkou polehčující okolností. Mimo to jí Nela nemůže zapomenout, jak si vymýšlela. Nela o Anežce vypověděla: „*Já jsem řekla, to co mi udělala, holkám, že lhala, že si vymyslela nějakýho imaginárního přítele na facebooku, prostě, že si vytvořila profil nějakýho kluka, kterému furt psala, jak ho strašně miluje a podobně. Přitom neexistoval, byla to ona.*“

Tanec považovala v sedmé třídě za dětskou záležitost, což bylo možná spíše reakcí na postoj tanečnic k ní, než Anežčin názor na tanec. Řekla o tom: „*Už mě to jako moc nebaví. Já si tancuju třeba doma jako, ale nebaví mě jako s holkama, tam... sestavy.*“ Ve třídě Anežce vadí, když druzí mluví sprostě a nechovají se slušně. V tomto ohledu jmenovala Tamaru a Taťánu, o kterých řekla: „*Oni jako nejsou něco... Nějak zlí, ale prostě jakože se neuměj moc chovat prostě v tý společnosti.*“ Jak je z této i dalších výpovědí zřejmé, Anežka není žádná průšvihářka a sprostá slova více méně neuzívá.

Anežka je velice ambiciózní děvče, a to jak ve škole v rámci výuky, tak v zájmových aktivitách. Subjektivní nezdar ve škole, v podobě dvojky z přírodopisu, v šesté třídě oplakala, těšila ji jak paní učitelka, tak i spolužačky, Nela s Monikou. Anežka se věnuje závodně tenisu a krasobruslení, obojí trénuje, jak se z jejích slov zdá, na dobré úrovni. V lednu, kdy jsem s ní mluvila o jejích zálibách, se také připravovala na přihlášení do kurzu latinskoamerických tanců, i když všechny kroužky omezovala, aby měla čas připravovat se na přijímací zkoušky na rakouský gympl. Její vytížení je znát i z následující výpovědi: „*Jakože, vždycky jsem... Já si ještě pamatuju, jak jsem vždycky minulej rok chtěla jít spát třeba ve dvanáct, jako že jsem si připadala hrozně dospěle. Ted'ka jsem ráda, když spím v osm nebo v devět. Jsem strašně unavená, protože vstávám brzo ráno do školy.*“ Anežka tak nastínila způsob, jakým si lze dokázat, že už je člověk dospělý. V sedmé třídě ho ale už nevyužívala.

Její oblíbenou knihou je Stmívání a další knihy ze sady Twilight sága. Velmi se jí líbí i filmové zpracování. Je také velkým nadšencem do iPodů a PSPček. Často se jimi o přestávce bavila.

3.6.9 Bohdana Severská

Bohdanka je vysoká, pohledná tmavovláška, i přes její velice jemné rysy je vidět, že je už spíše slečnou. Občas nosí sukni či šaty. Její chování je velice mírné, největším jejím zájmem je vyučování a dvě dobré kamarádky, Andy a Leonka. Bohdana se hodně hlásí, často nedává ruku dolů, ani když ještě není zcela zřejmé, na co se bude paní učitelka ptát. Má výborné známky, občas paní učitelce připomene domácí úkol, což spolužáci těžce nesou, často se také ptá, kdy bude další test. Je ale také velmi sociálně vnímavá, hodnotí jak svoji pozici v kolektivu, tak také jeho celkového ducha. Bohdana je velice přemýšlivé děvče. Všimá si třeba toho, že dívky odmítají chlapce, což hochům podle ní vadí. Ale nediví se, že se tak holky chovají, protože o klučích chování říká: „*Chovají se tak, že by si je žádná nevybrala.*“ Nechápe, proč jsou tak vulgární, když se snaží zalíbit. O jejím zodpovědném založení vypovídá také to, jak vnímá svoji úlohu ve třídě: „*Ale jako ještě je třeba je vokřiknout, když dělá nákou vážně pitomost.*“ Přesto, že třída zlobí, má ji Bohdana ráda. Říká, že na to, aby byl člověk ve třídě oblíbený, musí alespoň trochu mluvit sprostě a chodit v „*in*“ oblečení. O to ona prý nestojí. Dodává, že nechápe, proč ji ostatní za slušnou mluvu obdivují. Říká, že sukně nejsou v jejich třídě „*in*“, což jí ale nebrání v tom, aby je spokojeně nosila. Účes ani líčení nijak neřeší. Snahy spolužáků o to, aby se před ostatními vytáhli (např. kouřením), považuje za trapné. Stejně se k tomu prý postavil i zbytek třídy.

Od rošťáren svých spolužáků a spolužaček se distancuje, sama uvádí, že si jí ostatní příliš nevěšují, i když s holkami kamarádí. Přišla do této třídy spolu s bratrem Vojtou až do šestého ročníku. Vojty si ve třídě nevěšuje, stejně jako on jí, mluví o něm jako o zaujatém fyzikovi a matematikovi, který ji věčně zasypává odbornými dotazy, které už raději ignoruje. Na rozdíl od svých spolužaček neříká o nové třídní učitelce nic ošklivého, jen konstatuje, že si na ni budou muset ještě zvyknout. Myslí si, že to s její třídou bude mít paní učitelka Štěpánová těžké. Na chlapcích ze třídy jí výrazně vadí, že mluví sprostě, to prý na minulé škole nezažila. Podle ní se její nynější spolužáci vůbec nebojí poznámek, které se na ně takto sypou jedna za druhou. Ona se do průšvihů dostává velice nerada, takže se takovým situacím, kdy se ve třídě k něčemu schyluje, raději vyhýbá.

Bohdana ráda navštěvuje divadla, kde její maminka zpívá. Čte Harryho Pottera, ale chce se také pustit do povinné četby, i když hlavně z povinnosti. Tráví

čas na počítači, kde si povídá se svými kamarádkami. Hraje na klavír, chodí na výtvarku, a také se hodně učí. Ráda poslouchá filmovou hudbu a skupinu ABBA a na klavír hraje ráda Bacha. V televizi sleduje hlavně vědecké seriály. Volný čas tráví také s rodinou.

3.6.10 Leona Hlavoňková

Leonka je drobné, dost nenápadné, ale velmi milé děvče, nosí na krku klíče a na nose brýle. Její vzhled je ještě dětský, stejně jako její chování a vztah k autoritám. Spolužáci si jí všímají jen velice málo, ale to jí možná i vyhovuje. Hodně kamarádí s Bohdanou. Sama není se svým vzhledem příliš spokojená, nelíbí se jí, že „*má ploché nohy, křivé zuby a že šilhá a má smůlu*“. Na její adresu prý od kluků padaly nadávky a pošklebky, podle Bohdany ji „*kluci neměli v lásce*“.

V televizi sleduje naučné seriály, dokumenty a Tudorovce, ti se jí hodně líbí, akorát je podle ní dávají příliš pozdě, což je škoda. Nechápe svého staršího bratra, který sleduje „*krváky*“. Seriál Věřte, nevěřte, u kterého se dřív bála, a proto na to koukala, už nesleduje.

Svoji třídu považuje za zlobivou, což dokládá situace, kdy za mnou přišla s otázkou, jestli hledám nejhorší třídu. Na to jsem se zasmála a ujistila jsem ji, že ne. Její reakce na to byla: „*No, to jste si dobře vybrala.*“

3.6.11 Andy Natalie Tobas

Andy přišla do třídy pár dní před pololetím, než odešla Leona. Stala se velkou kamarádkou Bohdany, která se s Leonou musela rozloučit. S Andy jsem rozhovor kvůli její zatím malé slovní zásobě českého jazyka nevedla.

Všechna děvčata, až na Bohdanu, Andy, která byla ve třídě čerstvým nováčkem, a Leonu, která přestoupila během sběru dat do jiné školy, se již od prvního stupně věnují tanci. Připravují si vlastní sestavy, do kterých zapojují prvky hip-hopu a streetdance, další inspiraci, podle jejich slov, čerpají z filmů. Když byla děvčata v šesté třídě, tak se tancem zabývala téměř každou přestávku, připravovala se na závěrečné vystoupení Pod Lípou, kde měly svůj tanec předvést před školním publikem a rodiči. Kvůli trénování je někteří učitelé ke konci roku uvolňovali z výuky. V sedmé třídě jsem u nich již takový zájem nepozorovala, děvčata sama uváděla, že teď už na to není tolik času, že mají hodně učení. Nela

k tomu řekla: „*Já hlavně hodně ráda tancuju a prostě... I doma prostě... Ted' jsem s tím hodně jako přestala, protože s holkama už netancujem tolik, už jsme z toho jako vyrostly celkem.*“ Pro skupinu tanečnic je typické, že se velmi často objímají nebo jinak navzájem dotýkají, což komentovaly slovy: „*to je normální, to děláme skoro pořád*“. Objímání je na pořadu dne, třeba když mají dívky radost z výborné známky nebo když se ráno zdraví na uvítanou, jak mi řekla Katka: „*Jo, to se my vždycky takhle přivítáme, třeba po dlouhý době, když jsme se neviděly. Říkáme, že se nám po nás stýskalo a takovýhle. A prostě se máme rádi, jako mezi sebou, takže se takhle vítáme jakoby. Místo ahoj se rovnou obejmeme.*“ Někdy ale jejich tělesný kontakt připomíná spíše praní, které může vypadat tak, že dvě děvčata chytanou třetí za nohy, snaží se jí je podtrhnout a ona odolává, „seč jí síly stačí“. Když jsem byla divákem takové scény, tak se ke mně otočil Simon Pivoňka a pronesl: „*To je u nás běžný.*“

Někdy se třída blýskne tím, že se vesele zasměje provokaci kluků, která je mířená na paní učitelku. V takovém případě se paní učitelka dotčeně dotazuje třídy, co jim na tom přijde směšné. Ani neočekává, že jí třída odpoví. Zajímavé je, že ve třídě téměř všichni sedí v lavici s žákem opačného pohlaví, což je dobrá záminka, aby si jak holky, tak kluci psali se svými kamarády stejného pohlaví tajné papírky. Jenom dvě dívky sedí spolu a to je Bohdana s Leonou, které se o hodinu nebaví a výhradně dávají pozor. Když Leona odešla, tak její místo obsadila Andy.

3.7 Jak dívky komunikují dospělost svému okolí a zároveň tvoří vlastní sebepojetí

Nyní, po představení třídy s jejím systémem a účastníky, se budu věnovat popisu jednání, které jsem ve třídě pozorovala a které mi popsala děvčata a za jehož motivaci považují touhu dívek po začlenění dospělosti do vlastního sebepojetí a po odpovídajícím přístupu okolí. Ne všechny nástroje symbolizace dospělosti pramení z přímé interakce s druhými, u některých je složitější jejich smysl odhalit a popsat. Nejdříve se ale zastavme nad tím, jakému publiku je toto jednání, včleněné do konkrétního dívčího představení, určeno.

3.7.1 Čtyři publika v jedné třídě

Zásadní pro poodkrytí složité změní různých dívčích projevů se mi jeví pojmenování čtyř rozdílných publik, kterým je představení dospělosti určeno. Fakt,

že představy o dospělosti a nároky na dospělé se u různého publika mohou lišit, celou situaci dosti komplikuje. Pokud bychom totiž existenci těchto rozdílů pominuli, nedávalo by, v jistém ohledu, symbolické vyjádření dospělosti dívek smysl.

Prvním publikem jsou učitelé, kteří od dívky pubescentního věku očekávají určité chování, a můžeme říci, že k tomu dívce svým přístupem poskytují vodítka (pravidla, rady a celkové nastavení vzájemného vztahu).

Publikem s číslem dvě jsou chlapci ve třídě, pro které začíná být dívka v tomto věku sexuálním objektem, a pokud se chce tomuto očekávání alespoň trochu zavděčit, musí tento fakt nějakým způsobem zpracovat a počítat s ním.

Třetím uvažovaným publikem jsou dívky pro sebe navzájem. Protože každá prožívá své dospívání odlišně, ve svém tempu a s rozličnými projevy, jsou dívky sobě navzájem inspirací či vzorem, nebo také odstrašujícím příkladem.

Čtvrtým pozorovatelem je každá dospívající dívka, která se zabývá sama sebou, svými projevy, svými představeními a porovnává je s intuitivním ideálem dospělosti, který si v sobě (i díky zpětné vazbě okolí a ostatním dospívajícím) vytváří.

Předpokládám, že ignorace jednoho obecnstva, z těchto čtyř výše jmenovaných, je u dívek pubescentního věku přinejmenším nepravděpodobná. Zároveň však není možné jednotlivé dílčí výkony od sebe oddělit tak, že by byly určeny vždy jen jednomu publiku, protože scéna je jenom jedna. Je tedy nutné jisté vyvažování hereckého výkonu. Samozřejmě nelze předpokládat, že jsou herci vždy jen dívky, v mnoha případech závisí úspěch či zmar představení na reakcích publika. Publikum se tak stává spoluherci, kteří se ve vlastní roli také do divadla dospívání zapojují.

Pro potřeby popisu dění ve třídě předpokládám, že jednotlivá publika mohou sledovat scénu současně, při čemž představení pro první publikum (učitele) bývá zároveň určeno i ostatním spolužákům, chlapcům i dívkám. Obdobně potom představení určené chlapcům sledují i ostatní dívky (učitel může být přítomen, ale je spíše nezúčastněným pozorovatelem, než spoluhercem). Při každém představení je ale zároveň svým publikem sama dívka, která zažívané situace vyhodnocuje a odpovídajícím způsobem vědomě či nevědomě přetváří svůj sebeobraz a utváří nové pojetí identity, k čemuž mimo jiné využívá zpětnou vazbu okolí.

3.7.2 Publikem a spoluhercem je učitel

Jak už jsem předeslala v podkapitole Co se děje ve třídě, paní učitelka Noveská, třídní 7.B, byla se svými žáky sžitá a oni s ní. I když jsem navštívila hodiny různých předmětů, tak na jejich hodinách češtiny jsem se o dění ve třídě dozvěděla vždy nejvíce. Částečně to bylo zřejmě tím, že jako třídní učitelka měla paní Noveská v popisu práce řešit s žáky všechny problémy, stížnosti, úspěchy apod. Ale v mnoha ohledech byly zajímavé i vzájemné vztahy učitelky a žáků a jejich interakce. I když jsem od všech dívek při rozhovoru slyšela, jak mají svoji třídní rády, nebylo hodiny, kdy by je paní učitelka za něco nenapomínala. Výrazné na jejich vzájemném vztahu bylo také to, že se paní učitelka velice snažila, aby ve věcech, o kterých mohou žáci rozhodovat jako třída, měli možnost výběru či vzájemné domluvy. Jistou volnost ze strany vyučující třída velice oceňovala. Učitelčinu nechť vystupovat autoritativně spolu s vlídným a mírným přístupem vytvářela vřelé, až kamarádké klima, které se přímo nabízelo ke zneužití. Bylo živnou půdou pro představení s názvem „Kdo z koho“, které se začalo obvykle odehrávat poté, co nad vzájemnou interakcí převzal vedení pubescent a nebál se s ní vyrukovat na autoritu: *Paní učitelka na dějepis o něco požádala Katku, neoslovila ji jménem. Katka na to trochu rozčíleně: „Vy nevíte, jak se jmenuju?“ Paní učitelka: „Já jsem to zapoměla... (přemýšlí). Nechtěla jsem tě naštvat.“ Lenka tiše paní učitelce napovídá: „Kateřina.“* V duchu tohoto představení se také neslo nedodržování zasedacího pořádku, které žáci vysvětlovali vyučujícím tak, že byli jiným učitelem přesazeni. Při čemž „se pásli“ na nechápavém výrazu učitele, který si evidentně nedokázal představit, že by nějaký soudný kantor mohl třídu takto nemožně přesadit. V tomto momentu představení „Kdo z koho“ bylo jasné, že mají žáci navrch. Učitelé však leckdy vraceli úder. Skóre se obracelo třeba v případě, že učitel zabavil tajné psaníčko, které si někdy přečetl, v horším případě ho zveřejnil před celou třídou. To dívkám, podle jejich slov, hodně vadilo.

Pokud bylo ve třídě slyšet rozhořčený hlas paní učitelky, výtky byly leckdy adresovány Taťáně. Často šlo o nevhodné sezení, povídání se sousedem či sousedkou, na které paní učitelka reagovala napomenutím nebo přímo „čárkou“ (za tři „čárky“ byla poznámka do žakovské). Taťána její napominání brala s klidem a často k tomu přidala ještě jeden ze svých pitvořivých výrazů, kterých uměla nepřeberné množství. Obličej však dělala tak, aby to nebylo příliš nápadné, a aby

paní třídní měla malou šanci její reakce zachytit. Podobně jako Taťána reagovalo na paní učitelku více dívek, většinou tak, aby je neviděla. Tyto obličejové byly zřejmě adresované spolužákům a signalizovaly míru, do jaké dívky berou paní učitelku vážně. Byl to malý skrytý útok na autoritu, kterých se ve třídě po dobu mé přítomnosti seběhlo více, ze stran chlapců i dívek, a ne všechny byly takto nenápadné. Většinou šlo o odmouvaní, používání sprostých slov přímo před vyučující, vyrušování v hodině apod. Přestože byla paní učitelka skoro každou hodinu alespoň na chvíli nazlobená, vždy se rychle vrátila k obvyklému milému naladění, jehož pozitivní dopady byly ve třídě znatelné i přes naschvály některých žáků. Možná i díky tomu žáky nepřestal ani v sedmé třídě motivovat systém smajlíků, který paní učitelka Noveská používala. Za tři smajlíky dostal žák jedničku do žakovské knížky.

Do jisté míry opačný pohled na autoritu měla Bohdana s Leonkou. Ty na moji otázku, zda je drzost vůči paní učitelce hrdinstvím či neslušností, odpověděly:

L: Je to kravina.

B: Je to rošťáctví.

L: Dovoluje si na někoho dospělého, jen si myslí, že je hrdina.

Očekávání ohledně vztahu k autoritě popsala Nela, pro kterou není autoritou ten, na koho může být sprostá nebo drzá. Z Anežčiny odpovědi na otázku, zda jí na dospělých něco vadí, je zřejmé, že od rodičovské autority požaduje rovný přátelský přístup: „*Chová se (míněno matka) ke svým kamarádkám jinak, než ke mně. Je náladová.*“ Anežka také mluvila o tom, že když třída novou třídní učitelku zlobí, tak je jí paní učitelky líto.

Samy žákyně mluvily o své třídě jako o zlobivé s „*blbým kolektivem*“, to jim kvůli chování bylo učiteli předhazováno. Mezi třídními průšvihy dominovalo kouření na chlapeckých záchodech, kterého se ale účastnili pouze chlapci. Názor třídy na tuto událost byl dle výpovědí dívek jasně odmítavý, což není zvláštní, protože třída nepřijímajícími komentáři reagovala i na sprosté výrazy používané žáky (chlapci i dívkami). Když jsem se dívek ptala na to, co znamená, když někdo kouří, tak mi uvědoměle vyřikaly zdravotní negativa bez náznaku jakéhokoli zájmu o experimentování, které se rozmáhalo mezi chlapci. Podle Anežky a Nely chtějí být

mladí lidé zajímaví, proto začínají kouřit. Shodly se na tom, že kvůli tomu je ale ony za zajímavé nepovažují. Toto chlapecké představení zjevně nemělo u třídy pozitivní ohlas. Do rozporu s pravidly školního řádu se dostala i „mandarinková vybíjená“, ve které sehrály svoji úlohu i dívky, když se o přestávce zapojily do házení s mandarinkovou slupkou. Všechny tyto prohřešky byly třídní učitelkou potrestány. Je zajímavé, že v takových případech táhla děvčata s chlapci za jeden provaz, ale při obvyklých aktivitách ve třídě byla jejich spolupráce spíše slabá.

Mimo řešení třídních problémů mě také zaujal způsob, jakým paní učitelka třídní se svými žáky komunikovala. Často při vyučování reagovala na chování jednotlivých žáků, kteří dělali nebo připravovali nějaké nekalosti. Sama pro třídu tyto nekalosti verbalizovala a dodávala jim žertovný přízvuk, čímž ve mně budila dojem, že se snaží odbourávat některá obvyklá tabu, která jsou pro žáky, díky statusu zakázaného ovoce, lákavá. Jako příklad uvedu situaci, kdy byly ve třídě rozdány slovníky spisovné češtiny:

Třída je slovníky zaujatá, žáci v nich hned začínají listovat. Paní učitelka se pobaveně ptá: „Už jste našli nějaké sprosté slovo?“ (ze třídy slyší špitání) Reaguje: „Onanovat tam je, pane Bože!“ (dělá u toho na oko zděšený výraz)

Velmi často také paní učitelka komentovala interakce chlapců s dívkami, které byly, z důvodu párování chlapců a dívek do lavic, četné. Obvykle při nich narážela na témata partnerských vztahů. Opět jedna ukázka:

Vilém: „Řekl by jsem...“ Paní učitelka na to: „Fuj, plácni se přes pusu.“ Jarka, která sedí vedle něho, ho plácne. On se ohradí: „Já jsem neříkal, ať na mě saháš.“ Paní učitelka reaguje: „Jarko, nesahej na Viléma, on je na to citlivý. Až bude větší, tak bude rád, až na něj holky budou šahat. Ted' ještě ne.“ Vilém se pousmál.

Podobnými způsoby vnášela paní učitelka Noveská do třídy lechtivá témata, která před žáky opatřovala komentářem. Tímto způsobem působila na představu dívek i chlapců o tom, co je považováno za projevy dospělosti.

Velmi těžké pro třídu bylo, když jim paní učitelka Noveská na začátku ledna odešla. Místo ní dostali novou třídní učitelku, paní Štěpánovou, se kterou jim nastaly úplně jiné časy. Nela novou třídní učitelku charakterizovala takto: „Prostě, je taková... Já nevím, jak bych to řekla, prostě že musí být vždycky po jejím. Paní učitelka Noveská, ta to aspoň zkoušela zvažovat, když jsme jí řekli svůj názor, ale takhle prostě... Vždycky musí být po jejím.“ Paní učitelka Štěpánová vzala dění

ve třídě pevně do svých rukou a tak žáci znenadání přišli o svá dřívější rozhodovací a vyjednávací privilegia. Třída se svým chováním snažila svůj status obhájit, aby mohli být nadále spolutvůrci situace, ale toho vzdorem nedosáhli. Začali tedy sabotovat veškeré učitelčiny snahy. Další minusové body paní učitelka získala (dle dívek) přísnějším známkováním. Nemluvě o tom, když paní učitelka Štěpánová objednala třídu na představení do divadla, to Lenka jedovatě komentovala, ve tváři s výrazem zhnusení: „Šli jsme do divadla na *Tři zlaté vlasy děda Vševeda*.“ I když byl odpor k představení v rámci třídy sdílený, paní učitelka od svého záměru neupustila.

Zápletkou těchto představení je, jak předpokládám, boj o moc ve třídě. S příchodem paní učitelky Štěpánové se divadelní představení „Kdo z koho“ ještě přiostrilo. Jediné dvě dívky, které o nové paní učitelce mluvily pozitivně nebo s lítostí, byla Bohdana a Anežka. Bohdana k tomu řekla: „*Jo, vona je hodná, akorát dost lidí z naší třídy ji nechce, takže... Bude to mít asi trochu těžký.*“ Anežce bylo paní učitelky líto.

Zajímavými prvky v komunikaci žákyň a jejich vyučujících byly způsoby oslovení. Paní učitelka Noveská je často oslovovala zkratkami jejich křestního jména (např. Kačí, Anež) či zdobnělinami. Dívkám to povětšinou vyhovovalo. Ale při výuce s jinou vyučující jsem byla svědkem nečekané reakce Taťány na oslovení zdobnělinou: „*Já nejsem Taťánka!*“ Dívky podle svých slov zažívaly fázi vyjednávání o vhodném oslovení i doma. Anežka, kterou třídní učitelka oslovovala Anež, se tak doma nechávala oslovovat pouze od dvouleté sestry, jinak od nikoho. Nela v tomto směru vyjednávala s maminkou:

N: Máma mi teda říká Žabulko, ale... (smích)

J: (smích) Aha.

N: Takže... Protože ona ve mně furt vidí tu malou holčičku, prostě... Skoro vobden říká, prostě, že ještě nedávno jsem byla úplný miminko a teďka už je ze mě prostě... Puberťák a takhle.

J: Aha. A tak ti Žabulko nevadí?

N: No, vadí, ale ona mi to říká už od malička, prostě.

J: Jo. Už sis na to zvykla.

N: Jo. Jako říkám jí to, když mi to prostě řekne na veřejnosti, tak se na ni fakt naštvu, tak jí řeknu: „Už mi takhle neříkej!“ (smích)

J: (smích)

N: Ale když jsme doma sami, tak prostě...

Katka nesnášela oslovení Kačenko, tak jí ale nikdo neříkal. Zato oslovení Kačí se jí líbilo, ale jen pokud jí tak říkala původní třídní učitelka: „*Kačí mně vyhovovalo, ale spíš jen u té paní učitelky Novesky.*“ Jako symbol dospělosti tedy dívky vnímaly vhodný tvar svého jména, kterým je okolí oslovovalo. Dívky také poměrně často zmiňovaly, že oslovení základním tvarem křestního jména vnímají jako projev negativních emocí (hněvu) nebo přísného přístupu vyučujícího. Výrazy, kterými byly oslovovány v dětství, byly nyní odmítány, nebo na jejich užití existovala speciální pravidla a mohl jich užít jen úzký okruh (oblíbených) lidí.

3.7.3 Kluci jako publikum a účinkující

Vztahy mezi dívkami a chlapci byly v 7.B na první pohled neutrální, při druhém pohledu však musel pozorovatel poněkud změnit názor. Po pár hodinách ve třídě bylo zřejmé, že jsou vzájemné vztahy zástupců obou pohlaví někdy opravdu napjaté, děti se ke spolupráci spojily obvykle, když šlo o nějakou rošťárnu, nebo když přišlo na pořad dne remcání na novou paní třídní. Občas si našli i nějakou společnou činnost (např. házení hopíkem), ale časté to nebylo. Spíše to ve třídě občas vypadalo jako po vykopání válečné sekery, i když se našlo pár žáků, kteří udržovali mír. Bohdana s Leonou a Andy se nezapojovaly do potyček vůbec, stranou stála i Anežka a kluci „*vědci*“ si raději povídali spolu, než aby si všímali dívek. Kluk, ve třídě oblíbený, by se podle Monči měl chovat následovně: „*Když mu něco řekneme, tak by měl udržet tajemství, měl by být hodnej na holky, neměl by prostě... Prostě měl by... Neměl by být sprostěj, neměl by se nechat ovlivňovat klukama, myslím, že aspoň takovejde.*“ Není divu, že se tyto dívčí požadavky klukům těžko plnily.

O pozornosti, kterou ostatní dívky chlapcům věnovaly, se nedalo ani zdaleka říci, že by byla k nezaplacení. Často bylo z dívčích projevů znát pohrdání a samolibá nadřazenost, kterou (zřejmě nechtěně) posilovala i paní učitelka Noveská, když dívkám udělovala privilegium, že chlapce vedle sedící mužou krotit, pokud se budou chovat nevhodně. Toto rádobý zklidňování mělo formu slovní nebo fyzickou (pohlavek či šťouchanec). Zde jsou dvě takové situace:

Tibor zas chce něco v průběhu hodiny poznamenat (jako to dělá často), ale Taťána ho utne: „Drž hubu!“

Ještě tu samou vyučovací hodinu: Paní učitelka reaguje na odmítavý Taťánin obličej, kterým vyjadřuje opovržení nad Tiborovým jednáním: „On z toho vyroste, vid’?“

Tibor: „To v žádném případě...“ Paní učitelka po pohrůžce poznámkou: „Sousedka (Taťána) má právo mu dát pohlavek... Jemnej.“ Tamara na to: „To chci taky.“ Paní učitelka: „Ale Vojta (Tamarčin soused) nezlobí...“

Tímto představením dívky snižovaly pozici chlapců před sebou i před vyučující. Zdálo se, že cílem je nechat při něm zazářit získanou převahu, kterou prezentovaly jako dospěleji vypadající sociální vystupování, zpřítomňovaly svou představu vlastní kompetence na úkor chlapců. K podivu bylo, že se tomu chlapci nijak nebránili, nebo alespoň ne v okamžité reakci. Zřejmě to bylo součástí „nacvičené“ hry, která svým způsobem oběma stranám vyhovovala. Za odvetu potom bylo možné považovat honění dívek po třídě, které si chlapci zřejmě vychutnávali.

Dívky se vůči chlapcům o přestávce nebály použít sprostých nadávek, ale to bylo málokdy ze strany chlapců náležitě pomstěno. Dalším kamenem úrazu bylo prokluky bonzování, proti tomu tvrdě brojili. I když se opakovaně u událostí, které měli zůstat pouze mezi dětmi, stalo, že je najednou zvěděla i třídní učitelka, nikdy nebylo vypátráno, kdo za vyzrazení mohl. Pravděpodobně za tím vždy ale nebyla jen děvčata. Monika to vidí takto:

J: Hmm. A kdo to takhle jde říct?

M: No, tak to se nikdy neví, to se prostě... Prostě zjistí samo. No.

J: Jo, takhle.

M: Prostě... Nikdo neví, kdo to řekl, ale někdo určitě to řekl.

J: Hmm, jo. Takže to pak řeší paní třídní asi.

M: Ihm.

Tak se také stalo, že se paní učitelka dozvěděla o tzv. „Horké knize“. Ta vznikla takto: Na konci šesté třídy se vztahy mezi některými děvčaty a chlapci z party „frajerů“ výrazně zhoršily. Taťána, Monika, Katka a Lenka si založily deníček, kterému si barvitě postěžovaly, jak strašné mají ve třídě kluky. Dívky přiznaly, že to nebyl jejich první tajný deník. Tento deníček paní učitelka nazvala

„Fialovou knihou“, Tamarka o něm mluvila jako o „Horké knize“. Byl to hezký deníček s růžovými linkami a květy na spodním okraji papíru. Důležitý z celého deníku byl dvoulist, který byl od shora až dolů popsán nadávkami všeho druhu, jež byly adresovány čtyřem klukům ze třídy (Daliborovi, Vilémovi, Martinovi a Tiborovi). Bylo to dívčí veřejné tajemství, prý s tím kluky provokovaly, takže třída věděla, že si dívky píší něco o klucích. Podle některých děvčat do něho psala Monča, které patřil. Děvčata musela z deníku dvojlist vytrhnout a odevzdat ho paní učitelce. Dívky se bránily, že si na ně kluci také něco psali. Klukům nic zabaveno nebylo, protože přiznali, že předmět doličný již vyhodili. Paní učitelce vděčím za to, že se mi tento materiál z terénu dostal do ruky. Na ukázkou uvádím úryvek doslovného přepisu:

Sládek = ČÚRÁK největšího kalibru

Sládek si myslí jak je velkej king, ale je ubožák, kterej má jen jedinýho kamaráda (Zitka KRETÉN). Všem nadává do bezdomovců a cikánům a říká jim, že bydlej v popelnici. Strašně podlejzá učitelům a bez cucání své flaštičky nevydrží ani 1 sekundu. Každou hodinu se chodí upravit k zrcadlu, jako nějaký manekýn. Myslí si, že je nej. ze třídy, protože chodí sprejovat. O všech říká, že jsou bonzáci, ale jsou úplně v poho. Je z původu cikána, jeho děda je Hytler a strašně smrdí. Prostě nejhorší kluk ze školy. Prostě vojebanej ČÚRÁK!!!!!!

Miluje sporty a když někdo řekne, že fandí Slavii, tak ho chce zmlátit.

O tomto odložení dívčí jemnosti Monika prohlásila: „*Jo, to my jsme měly takovej deník spolu prostě s holkama. Naše tajná věc, něco jako když máme doma deník, ale měly jsme to s holkama a nosily jsme to do školy. A prostě jsme si tam psaly, co si o nich (míněno o klucích) my myslíme, ne nic špatnýho, ale co si o nich prostě myslíme.*“

Vícekrát se v textu dívek objevily narážky na rodiče či jiné předky chlapců, od kterých dívky odvozovaly jejich negativní charakteristiky. Z toho je zřetelné, že je pro dívky rodina stále jedním ze zdrojů identity a odvozují od ní míru úcty, kterou si k ní příslušející jedinec zaslouží. Děvčata si v ní stěžovala také na to, že kluci bonzují a pomlouvají. Zároveň jim vadila Vilémova péče o vzhled, která mě při pozorování dění ve třídě zaujala též (Vilém ale nebyl jediný kluk, který se o přestávce zastavoval u zrcadla). Jiné chlapce zase děvčata posuzovala podle jejich

vzhledu, i když se ho nesnažili o přestávkách vylepšovat, ostře je za něj kritizovala. Vyjmenovaly zde mnoho údajných chlapeckých prohřešků proti kolektivu či jednotlivcům. Dívky byly při psaní „*Horké knihy*“ ze svých čtyř spolužáků tak znechucené, že jim, dle textu v deníčku, známé nadávky ani nestačily. Jejich hanlivá přízviska se velice často dotýkala oblasti sexuality (homosexuál, pičus, čůrák).

Nejvyhrocenějšími chvílemi vztahů kluků „*frajerů*“ a holek bylo praní o přestávkách. I když se při tom obě strany často smály, šlo leckdy skoro o vše. Když Jonáš namáčkl Nelu do kouta na židli a nechtěl ji pustit, tak ještě o nic nešlo, ale když se na ni kluci vrhli ve dvou a pokoušeli se jí svléci kalhoty, tak se začala důrazně bránit. Při rozhovoru si stěžovala, že jí takové chování kluků opravdu vadí. Přiznává ale zároveň, že to byla děvčata, kdo si v šestém ročníku s pošťuchováním začal, to byla ale podle jejích slov legrace. Toto chování si ale dívky nenechávají jen tak líbit, jak mi Nela vysvětlila:

J: A když jim to vracíte, tak jak jim to vracíte?

N: (smích)

J: (smích) Já vím, že se ptám takhle to... Mě by to zajímalo, jak jsi o tom mluvila. Nemusíš se... Já se tomu smát nebudu. Už se nesměju.

N: (smích) My je taky prostě slikáme, mačkáme jim přirození a takhle.

J: Jo, ihm.

N: Aby toho nechali.

J: A nechaj toho pak?

N: Ne.

J: Aha.

N: No tam jako... Ale co jinýho máme jako dělat? Máme tam jen tak nehybně stát a nechat se osahávat? To mi prostě...

J: No, jasně, no.

Lenka uvedla, že kluky na oplátku za plácání po zadku lechtají, Tamara mluvila v této spojitosti i o facce. Nejvyhrocenější chvíle tedy nastávaly tehdy, když si byli kluci s holkami nejbliže.

Tyto vztahy mezi holkami a kluky dívky většinou nenazývaly kamarádstvím, spíše mluvily o tom, že se s kluky „*baví*“. Toto „*bavení*“ zahrnovalo občasné objímání, o kterém Bohdana prohlásila: „*Ale vlastně v tom nic není.*“ Někdy

se sebe kluci a holky vzájemně dotýkali, obvykle při hodině, paní učitelka to však nerada viděla a říkala tomu „obírání“. Při hodinách se kluci také snažili s dívkami navázat oční kontakt, otáčeli se za nimi v lavicích, za což je však dívky často okřikovaly. Takže vzájemné interakce nemusely být nutně násilné.

Některé výrazně pozitivní vztahy chlapců a dívek, i když byly výjimečné, byly založené na kamarádství (o tom mluvila Anežka a Lenka) a v sedmé třídě také na párování, Lenka s Pepou spolu totiž začali chodit. Nejlepší Lenčina kamarádka Nela na toto téma poznamenala, že se Lenka o Pepovu přízeň dlouho snažila, že se jí líbil. Lenka zase mluvila o vztahu Nely k chlapci, který byl o dva roky starší. Podle Lenky spolu chodili tři roky, než se rozešli. K tomu dodává:

„Ono to mezi nimi bylo dobrý. A povídala si o tom (míněno Nela) jenom se mnou a potom se rozešli. Protože... Ne, že by ho neměla ráda, ale že prostě už nemohla bejt s ním, že to prostě... Už nebylo tak dobrý. Takový zážitky a prostě... Ona holka nemůže chodit jenom s jedním klukem. Jako takhle, jako my. Jako, že to беру jako zkušenosti, až budu starší, tak zkušenosti.“

Za zkušenosti z této oblasti považovala Lenka např. první pusu a zážitek napětí a vzrušení z nejistoty, jak se bude vztah vyvíjet. Zajímavé bylo, že se Lenka o chození s Pepou, o kterém jsem věděla od Nely, vůbec nezmínila. Za to mě poučila, jak spolu kluk s holkou začnou chodit:

L: Ono je to jakoby takhle... Že na sebe ve třídě pořád koukaj... Potom zjistěj od přátel, že prostě se ten druhý líbí tomu druhému a řeknou si, že spolu budou chodit. Prostě... U nás ještě v těch letech se to ještě řekne, což je trochu divný, ale furt se to řekne a pak je to v pohodě, se bavěj a...

J: A proč myslíš, že je to divný si to říct? Jak myslíš, že to dělaj starší nebo...?

L: To oni si to neříkaj. Podle mě, když si řeknou miluju tě, tak už spolu choděj.

J: Jo, takhle. Aha, jako, že si neřeknou: Tak teď spolu budeme chodit, ale... Aha.

L: No.

J: A myslíš, že třeba devátáci to říkaj jak?

L: Tak to nevim. Možná si to říkaj ještě taky. Možná až na střední někdy..

Lenka mě takto zasvětila do vztahů s kluky, které, kromě ní a Nely, dívky příliš neřešily. Reakce třídy na to, že Pepa chodí s Lenkou, byly různé. Dívky měly většinou Pepu rády, takže to jedinému páru ze třídy přály. Kluci se uchylovali

k taktice podsouvat Lence (podle dívek) smyšlené nehezké výroky, které měl Pepa údajně o Lence říci. Těmto překážkám ale jejich vztah, po dobu mé přítomnosti ve třídě, odolával. Lenka mě také seznámila se strategiemi, jak lze klukům naznačit sympatie:

J: A jak se teda balí kluk, hele? To mě pouč. (smích) Máte na to nějaký vychytávky?

L: (smích) Jako, že nejdřív jako oční kontakt, potom... Jako se o něj jako nepatrně... Omylem otřeš, jako hodně, nebo na něj omylem spadneš...

J: (smích)

L: A to už se prostě pozná.

Holky to většinou, podle Lenky, poznají samy, bez nápovědy, a pak to dotyčné dívce nadhodí: „*Tobě se líbí... třeba Petr! A já: Ne! Prostě...*“ Lenka mi na tomto příkladu popsala strategii zapírání, kdy se dohady ostatních dívek o sympatiích ke klukům křikem vyvrací, aby bylo jasné, že to tak opravdu není (i když skutečnost je opačná). Pokud chce své sympatie dívce vyjádřit kluk, využije k tomu, podle holek, plácání po zadku.

Důležitým detailem je věk kluka, jak o tom mluvila Monča:

M: Jako holka, když chodí se starším klukem, tak je to dobrý, ale když holka chodí s mladším klukem, tak je to trošku divný.

J: Je to divný? Aha. V čem je to divný?

M: Nevím... Třeba, když bude holka chodit... Holka ze sedmý třídy bude chodit s klukem ze třetí třídy, tak je to trošku fakt divný, je to trošku...

Ale chodit s klukem, který je jen o ročník níže než dívka, podle Moniky lze. Ve třídě jsem však nezaznamenala, že by se některá s děvčat s mladšími hochy bavila, natož aby s některým chodila.

Se staršími kluky ze školy se baví především Lenka a Nela, o starších kamarádech pak mluvila ještě Leona s Bohdanou a Katka, ostatní dívky se kamarádí především s děvčaty z ostatních tříd jejich ročníku. O kamarádství s klukem mluvila také Anežka, která k tomu poznamenala: „*Ano, já mám dokonce nejlepšího kamaráda. Moc si s ním rozumím, svěřuju se mu víc, než holkám.*“ K mladším mají

ale děvčata jiný přístup, ty spíše provokují, podle Anežky proto, že sedmáci minulý rok provokovali je, když byli šestáky.

3.7.4 Mezi námi děvčaty...

Na dívčí skupině, kterou tvořilo střídavě sedm či osm žákyň, mě upoutalo její silné jádro, spřízněné vzájemnými přátelskými vztahy. V šesté třídě to nebylo tak nápadné, ale po prázdninách v sedmém ročníku se z něho začaly utvářet dvojice nejlepších kamarádek. Podle Lenky se k sobě „nej kámošky“ chovají takto: „*Jakoby, že spolu furt seděj, hodně se objímaj, my to takhle máme a... Hodně spolu promlu... Svěřují si tajemství, ono je to i takhle ve třídě vidět.*“ Nejlepšími kamarádkami byly Nela a Lenka, Monča a Taťána, Jarka a Anežka, než se s Anežkou celá třída rozhádala kvůli údajnému lhaní a jejím záznamům v deníku, které nebyly vůči všem ze třídy zrovna lichotivé. Nejlepší kamarádky spolu tráví hodně času, chodí spolu po škole ven a večer si telefonují nebo skypují. O hodině pak jejich komunikace probíhá přes tajná psaníčka, která si hází přes uličku. Podle Nely si často píšou o klucích, jak říká: „*No, prostě o starších klukách, hlavně, protože jako ty co známe, jsou většinou starší, ty co se nám líbí, tak o těch si píšeme, prostě jaký by to bylo třeba s nima chodit a takhle prostě a co si o nich myslíme.*“ Lístečky si posílali mezi sebou zřídka i chlapci a párkrát jsem zaznamenala i lístečky putující mezi dívkami a chlapci.

Dívky si vzájemnou náklonnost projevovaly jak častými rozhovory, tak fyzicky hlazením, objímáním, občas jedna druhé seděly na klíně apod. Takto se vítaly nebo jedna druhou utěšovaly, nejčastěji pokud jedna z nich dostala špatnou známku či byla při hře trefena míčkem do hlavy. V takových chvílích se nešťastná dívka nechala utěšovat druhou, jako malé dítě rodičem. Anežka si tak po získání subjektivně špatné známky z přírodopisu (známkou byla dvojka) položila hlavu Nele do klína. Nela ji hladila po vlasech a utěšovala. Jejich vzájemná tělesná blízkost byla některými učiteli považována za nevhodnou. Kantoři měli velké výhrady především vůči „*válečkům*“, za které Lenka s Nelou dostaly dokonce i poznámku. Za co přesně, to mi vysvětlila Tamarka: „*Jedna holka povalí tu druhou na zem a takhle se jakoby vopře (názorně ukazuje, že se klečmo rozkročí nad ležící spolužačkou v úrovni jejího pasu) a dělá jí takhle, jako že ji lechtá (koleny) tady na těch kostech (ukazuje na žebra).*“

Dívčám vzájemná fyzická blízkost vyhovovala a přímo si ji užívaly. Jejich chování bylo v některých prvcích velmi podobné chování partnerskému, které si mohly takto nahrazovat. Podle jejich výroků o chlapcích je ještě většinou nepovažovali (alespoň explicitně) za vhodné partnery. Tato představení mohou mít skrytý cíl v ukázání klukům, o co by dívky stály a že jsou k takovému chování ochotné přistoupit pod podmínkou, že si to kluci svým vystupováním zaslouží.

Specifickou dívčí zábavou je tanec. V šesté třídě mu věnovaly téměř celé přestávky, jakmile to bylo možné, už bylo slyšet hudbu a dívky nacvičovaly své sestavy. Děvčata, která netančila, je často jenom pozorovala. Podle děvčat do skupiny patřily téměř všechny dívky ze třídy. Přesto jsem je všechny nikdy neviděla tančit, buď byly nemocné, nebo byla sestava vymyšlena pro menší počet dívek. V šesté třídě bylo i mezi chlapci vidět divácké zaujetí tancem, v sedmé třídě to vystřídal klukovská rozvernost. Když dívky začaly nacvičovat, kluci se pokoušeli jejich výkony parodovat a zesměšnit, nebo dělali velký hluk, aby dívky neslyšely hudbu. Jako důvody upadajícího zájmu dívky viděly to, že je na tanec v sedmé třídě už přes učení málo času a že „z toho už vyrostly“. Nela uvádí, že si raději tančí doma sama nebo na kroužku, kam s Lenkou chodí.

Asi polovina dívek ze třídy se občas líčí. Avšak ani nalíčené dívky, ani ostatní se o tomto tématu mezi sebou příliš nebavily, i když některé zmiňovaly, že se těší, až budou velké, že se budou moci líčit (zřejmě to zatím jejich rodiče nepodporovali). I když se, podle dívčích výpovědí, o vzhled a oblečení nezajímají tak, jako spolužačky z jiných tříd sedmého ročníku, není jim jejich vzhled lhostejný. Mají jasno v preferovaném oblečení. Většina se shoduje na tom, že nerady nosí sukně. Šaty už jsou o něco oblíbenější.

Abych lépe porozuměla dívčím „divadelním výkonům“, zajímalo mě, co považují děvčata za projevy dětскosti. Shodují se na tom, že Tibor a jeho brekot po tom, co mu někdo ze spolužáků sebere penál, je pro ně příkladem dětského chování. Obvykle se takové situace zvrhávaly ve hru „Z ruky do ruky“, kdy okradený vzal nějakou zlodějovu věc jako rukojmí a za její vydání požadoval navrácení ukradené věci. V hlase, kterým toto děvčata popisovala, bylo nepochopení, zdálo se jim to nesmyslné a dětské. Monika také za dětské považovala Anežčino lhaní. Nela pak zmiňuje, že si v páté a trochu i v šesté třídě hrály tak, že se honily, dělaly, že jsou tygřici a gazely. Teď už to prý nedělají. Vysvětluje to následovně: „Nevím, co nás k tomu vedlo. Prostě spíš, že jsme viděly ty starší prostě na tom

druhým stupni, že to oni nedělají a prostě, takže... Že se tady prochází chodbou, jakoby jim patřil svět a takovýchle, tak jsme asi chtěly začít taky.“

3.7.5 Dívky a jejich osobní zrcadlo

Tento typ představení je charakteristický dvojrolí, kdy dívka zároveň hraje svoji roli a přitom pozoruje a posuzuje sebe sama. Samozřejmě toto probíhá také ve výše popsaných představeních, nelze říci, kdy je pro sebe dívka objektem pozorování a kdy je její sebeobraz ovlivňován nevědomě.

Velice zvláštním osobním předmětem, kterému dívky leccos svěří, je deník. Několik dívek si je v sedmé třídě psalo, jiné si toto vyzkoušely již dříve (např. Lenka si ho psala už od třetí třídy, ale používala ho i poté v sedmé třídě). Některé se k tomu ale již nevrátily, nebo je to přestalo bavit. Lenka mi osvětlila funkci deníku takto:

J: Proč je to tak důležitý psát si ten deníček?

L: Ne, ale ono to je... Jako když v sobě něco dusíš a nemůžeš nikomu zavolat, tak to prostě svěříš tomu deníčku.

Jeho podstata tkví v tom, že je to uchopitelný záznam pocitů, který je (nebo by měl být) skryt před cizími zraky, jeho hlavní funkcí tedy není zaznamenání minulosti. Toto přesvědčení jsem nabyla z pozorování chování dívek a z toho, co mě o deníčcích řekly. Lenka ještě dodala, že si zpětně svůj zápis přečetla jen jednou, z jejího výrazu bylo patrné, že to nebylo to nejzajímavější, co s deníkem lze dělat. O jeho psaní a obsahu řekla: „*No, většinou... To nepíšu každý den. Třeba jednou týdně, nebo tak. Podle toho, co se stane. Třeba když... Hmm, třeba když jsem na škole v přírodě, tak si tam zapisuju, co se d'alo... Diskotéky, že jo, co kluci d'ali, třeba když s někým chodím, tak si to tam zapíšu...“*

Pokud je někým cizím deník přečten, ztrácí svou cenu. Pokud se to stane, je to opravdu nepříjemné, proto je zřejmě tato možnost považována za nepravděpodobnou. Anežka o tom mluví takto: „*To oni jen tak někdy provokují...“* Ale sama se na vlastní kůži potom přesvědčila, jaké to je, když deník své tajemství prozradí. Proč tedy dívky toto riskují, když není zas tak důležité, aby si člověk své zápisy mohl zpětně přečíst? Zdá se, že primární funkcí deníků je spíše přijímat myšlenky svých majitelek, nikoli je uchovávat (i když i tuto funkci Nela

s Anežkou uvedly). Možná hraje svoji roli i ono nebezpečí zcizení a prozrazení tajemství, čímž nabývá psaní deníku jisté napínavé nebezpečnosti. Přesto má ale jeho opakované využívání a tvoření zápisů podle mého i jiný význam. Deníček totiž získává status stálého objektu, ve který může být vložena velká důvěra a jehož pravidelné psaní také vyžaduje dívčí „věrnost“. Pokud deník tajemství neudrží, je důvěra v něho otřesena a často je smutnou dívkou odložen do chvíle, než mu bude „odpuštěno“. Deník tak může být předobrazem dobré kamarádky, případně partnera. Deníku může dívka svěřit v podstatě cokoli, protože při jeho psaní je hercem i svým publikem právě jenom ona. Nemusí se tedy přetvařovat, deník přijme cokoli. V tomto případě tedy dívka může sejmut sociální fasádu a být sama sebou, pokud nemá strach z vyzrazení.

Bohdana si v tomto ohledu poradila jinak, než její spolužačky: *„Nespravedlnosti, které se mi stanou, říkám svému morčeti a křečkovi – ti to nikomu neřeknou.“* O vlastním deníčku se mi zmínilo pět děvčat – Lenka, Nela, Anežka, Leona a Katka, která jeho psaní podmiňovala zamilovaností.

Druhým velmi osobním tématem bylo hodnocení vlastního vzhledu, se kterým se mi svěřila ale pouze Leona. Mluvila především o tom, s čím vším na svém těle není spokojená, co není ideální. Dodávala také následky, které to s sebou přináší (např. posmívání, které musí snášet od kluků). Jiné dívky se o nespokojenosti se svým vzhledem (pokud pominu nespokojenost s vlnitými vlasy) téměř nezmiňovaly.

3.8 Shrnutí

Výše jsem podrobně popsala způsoby, které dívky využívaly jako symbolů své dospělosti. Vylíčila jsem je odděleně s ohledem na publikum, které je u dívčího představení přítomno a zároveň se zapojuje v interakci s dívkami. Pro přehlednost využiji toto dělení ještě i zde, i když lze zapochybovat, do jaké míry je opravdu na místě, jak jsem uváděla již výše.

Mezi představeními, která hrály dívky s vyučující, byla jistě nejnápadnější hra „Kdo z koho“, při které šlo zřejmě o to, zda vyučující ubrání svou autoritu nebo třídě podlehe. Dívky i chlapci tak zkoušeli pevnost autority, která byla v případě prohry dětí alespoň slovně ponížena. Pokud autorita neustoupila či nenabídla třídě určitý díl své moci, a to děti velmi vítaly, a trvala na svém i proti vůli třídy, žáci byli velmi negativističtí. Ne všechna děvčata se však do tohoto představení aktivně zapojovala, některá byla názorově spíše na straně učitele, litovala ho. Vyjádřením vzdoru proti autoritě byly i třídní neplechy jako „*mandarinková vybíjená*“ apod. Největší vlna odporu proti autoritě se vzedmula s odchodem paní učitelky Noveské. Tehdy byla úhlavním nepřítelem všech dívek nová třídní učitelka, které to dávala většina třídy různými způsoby najevo. Tento boj se odehrával i v čistě verbální rovině a to při oslovování. Tvar oslovení byl pro dívky významným symbolem toho, jak jsou druhými vnímány, usuzují tak, kvůli jejich zanícenosti, se kterou odmítaly zdobněly. Zdobněly je mohli oslovovat pouze někteří rodinní příslušníci či oblíbený učitel. Specifickou roli při vnášení tématu dospívání do třídy sehrála paní učitelka Noveská, která často využívala podobných „lechtivých“ slovních spojení jako žáci, reagovala na jejich sexuální narážky a podobným způsobem se pokoušela vysvětlovat mnohé interakce mezi dívkami a chlapci. Možná byla tato otevřenost vůči „lechtivým“ tématům jedním z důvodů, proč měla třída paní učitelku Noveskou tak ráda.

V představeních sehraných spolu s chlapci byly dva výrazné prvky. Prvním z nich byl výrazný negativismus dívek vůči chlapcům, který jim dívky vyjadřovaly slovně (nadávkami, např. v „*Horké knize*“) i svým chováním, někdy dokonce fyzickými tresty, jejichž užívání měly občas povolené od paní učitelky Noveské. Na druhém pólu projevů byly kamarádské a také párové vztahy, které byly v 7.B však spíše ojedinělé. Dívky i přes své chování často uváděly, že se s kluky „*baví*“. V sedmé třídě se již začali více prosazovat také chlapci, kteří pořádali na dívky

„hony“, jejichž cílem bylo dívku polapit a pokusit se ji alespoň trochu vysvléci z kalhot. Těchto honů se účastnili pouze chlapci „*frajeři*“, „*vědci*“ si dívek spíše nevšímalí. Ani z dívčího tábora nebyla na těchto akcích plná účast. Párování zatím ve třídě veřejně příliš neprobíhalo, během mého pobytu ve třídě se vytvořil pouze jeden pár, Lenka s Pepou. Z Lenčina vysvětlování o chození bylo zřejmé, že námluvy probíhají pošťuchovací formou a pokud spolu chtějí kluk a holka chodit, tak si to musí říci. V tom viděla rozdíly oproti starším párům, které to prý dělají jinak. Lenka byla jedna ze dvou dívek, které milostné vztahy řešily, ostatní dívky zůstávaly spokojeně v zázemí dívčí taneční skupiny a jejich interakce s kluky byly omezené na pošťuchování, praní či případné povídání. Možná to byl jeden z důvodů, proč bylo třeba nahlas vyslovené podezření ze zamilovanosti popřít, aby dívka příliš nevybočovala z řady ostatních. Avšak co zatím dívky nevyzkoušely v praxi, to si některé alespoň představovaly nebo si o tom psaly o hodině se spolužačkami.

Dívky ze třídy, až na pár výjimek, tvořily velkou taneční skupinu. Tanec je však na začátku sedmého ročníku už nezajímal tak jako dříve, podle svých slov už na něj neměly tolik času. Mou domněnkou je, že se tanec tohoto druhu v jejich očích už příliš nehodil ke slečnám jejich věku (jak říkala Nela). Ani chlapci je už se zájmem nesledovali jako před tím, spíše při tanci dívky rušili. Silné kamarádské vazby však dívkám přetrvaly. Dívky je nejčastěji vyjadřovaly verbálně nebo fyzicky, např. objetím, hlazením apod. Jejich častý a intenzivní kontakt byl někdy učiteli považován až za nevhodný. Dívky ale tak prožívaly blízkost druhých, kterou by možná některé chtěly zažívat s chlapcem. V sedmém ročníku byly ale jejich vesměs shodné projevy vůči klukům spíše negativní, dívky se společným odporem vůči chlapcům vymezovaly. Děvčata pro sebe navzájem byla v mnoha věcech vzájemnou inspirací (zde můžeme mluvit o sociálním zrcadle), ať už to byl odpor ke klukům nebo líčení.

Specifickou činností, jejímž svědkem byla pouze sama dívka, bylo psaní deníčku. S vedením deníčku se mi svěřilo pět děvčat ze třídy. Deník jim sloužil místo dobrého kamaráda jako ten, komu se mohou vždy svěřit, když je třeba. Nevýhodou, kterou však dívky příliš nezdůrazňovaly, bylo, že deník může padnout do rukou někomu nepovolanému, jako se to stalo Anežce. Díky zaznamenávání do deníků se dívky zaměřovaly na vnímání vlastních pocitů a také pozic členů v kolektivu, což jim poskytovalo větší sociální orientovanost a citlivost, která chlapcům, podle dívek,

chyběla. Deníčky tak mohly být využívány jako zrcadlo introspekce, ve kterém se dívce odráželo její sebepojetí.

Ve třídě probíhalo mnoho symbolických interakcí, kterými žáci či vyučující explicitně či implicitně vnášely do kolektivu téma dospívání a dospělosti. Dívky tak v boji proti autoritě a druhému pohlaví vybojovávaly své sebepojetí dospívajících.

Myslím však, že bojovat úspěšně na dvou bojištích zároveň není dlouhodobě možné ani přínosné, pravděpodobně se tedy dívky spojí v koalici s chlapci proti nové třídní učitelce. Tyto náznaky jsem pozorovala už během svého pobytu ve třídě. Toto přehodnocení situace je dalším potencionálním symbolickým vyjádřením dospělosti.

4 DISKUSE A ZÁVĚR

Nejdříve se pokusím stručně v diskusi shrnout, v jakých oblastech jsem v pozorované třídě zaznamenala odlišnosti od akademických poznatků uvedených v teoretické části této práce (zaměřím se především na sociální oblast), a také se zmíním o vývojových změnách, které jsem shodně s teorií v terénu pozorovala. Následně se pokusím ohlédnout zpět na úvodní strany mé práce a odpovědět na otázky, které jsem si v úvodu mé práce položila.

Kolektiv 7.B v mnohém odpovídal popisu pubescentní skupiny, který jsem v první části práce uvedla. Odpovídajícími prvky byly homogenní skupinky, skupinová organizace třídy s vlastními pravidly (i když většinou dívek nebyla uvědomována). Děti se také velmi málo kamarádily se staršími spolužáky. Vztahy holek a kluků byly zatím spíše na obecné úrovni spolužáků, bylo mezi nimi vidět značnou rivalitu. Pozorovaný vztah k autoritám se také v mnohém shodoval s teoretickými poznatky, ať v oblasti sebeprosazení pubescentů na úkor autority, tak v ignoraci pravidel, které dospělý třídě určoval.

Pokusila jsem se také odhalit, v kterých projevech se žáci 7.B od uvedené teorie lišili. Především to bylo velmi těsným vztahem k paní učitelce Noveské, třídní učitelce, na níž byla třída svým způsobem závislá. Také mezi dětmi bylo občas možné pozorovat chování a hodnoty přetrvávající z mladšího školního věku (v porovnání s teoretickou částí práce), např. žalování nebo hodnocení spolužáků dle jejich školního prospěchu.

Popisem interakcí ve třídě jsem na mnoha případech poukázala na to, jak sociální faktory ovlivňují každého účastníka interakce, jak to uvádí Vágnerová (2000). Pojetí dospělosti je tedy účastníky interakce vyjednáváno, a pokud by na společné představení jedna ze stran nepřistoupila, tak je jeho výsledek předem ztracen. I samy dívky si poskytují podporu, když si navzájem nastavují „zrcadlo“, ve kterém vidí symboly využívané spolužačkou, a tímto způsobem získávají nový náhled na sebe i své vrstevníky a další vzor chování. Při pobytu v terénu se mi také ověřila myšlenka Taxové (1987), která tvrdí, že nejdříve si dospívající musí vytvořit představu dospělosti a poté až se jako dospělý může cítit. Představení, kterých jsem byla svědkem, měla právě tento účel: ujasnit si představu, co znamená být dospělý, a vyzkoušet si, jaké to je, když se tak dospívající dívka pokouší chovat a působit na druhé. Zkušenosti z těchto pokusů dívka uchovává ve svém sebepojetí, které

spoluurčuje její další vystupování, a spoluutváří nové pojetí identity. V této souvislosti je také velice trefné Mackovo (in Výrost, Slaměnik, 1997) dělení dvou konstruktů já, z něhož jedno vzniká na interpersonální rovině (veřejné sebeuvědomění) a druhé introspekci (soukromé sebeuvědomění). Tyto rozdíly byly patrné především při rozhovorech s některými dívkami (nejvíce s Monikou), která se mezi spolužáky snažila vystupovat dospěle a při rozhovoru se mnou bez ostychu a vytáček přiznala, že „*jsou ještě malí*“. Může být tedy i dospívání jednou z těch funkcí, o kterých by platilo rčení Vágnerové (2000), že se nejdříve připravují na úrovni psychické (sociální?) a teprve poté mohou být zralé biologicky? Ať bude naše odpověď jakákoli, můžeme na základě popisu interakcí třídy 7.B potvrdit, že projevy dospívajících jsou vyjednávány v interakci s druhými. Dospívání je tedy hledání svého nového já, vlastní identity, v měnícím se bludišti biologických daností, vlastního prožívání a sociálních vlivů okolí.

Na závěr mi zbývá jen vyjádřit malý povzdech a kompenzovat ho jednou dobrou zprávou. V terénu se objevilo mnoho témat, které jsem kvůli omezené kapacitě práce jen letmo zmínila (např. deníky, párování) a jež by si jistě zasloužily mnohem více prostoru a pozornosti. Zájem o ně ustoupil ve prospěch zaměření mé práce. Jisté však je, že školní prostředí je stále plné zajímavých témat, která čekají na svou chvíli a vnímavého etnografa.

5 POUŽITÁ LITERATURA

- BRATKOVÁ, Eva. 2008. (zprac.). *Metody citování literatury a strukturování bibliografických záznamů podle mezinárodních norem ISO 690 a ISO 690-2: metodický materiál pro autory vysokoškolských kvalifikačních prací* [online]. Verze 2.0, aktualiz. a rozšíř. Praha: Odborná komise pro otázky elektronického zpřístupňování vysokoškolských kvalifikačních prací, Asociace knihoven vysokých škol ČR, 2008-12-22 [2008-12-30]. 60 s. (PDF). Dostupný z WWW: <<http://www.evskp.cz/SD/4c.pdf>>.
- FONTANA, David. 1997. *Psychologie ve školní praxi*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. 383 s. ISBN 80-7178-063-4.
- GEERTZ, Clifford. 2000. *Interpretace kultur: vybrané eseje*. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2000. 565 s. ISBN 80-85850-89-3.
- GOFFMAN, Erving. 1999. *Všichni hrajeme divadlo: sebe prezentace v každodenním životě*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství studia Ypsilon, 1999. 247 s. ISBN 80-902482-4-1.
- GOFFMAN, Erving. 2003. *Stigma: Poznámky k problému zvládnutí narušené identity*. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2003. 167 s. ISBN 80-86429-21-0.
- HELUS, Zdeněk. 1973. *Psychologické problémy socializace osobnosti*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1973. 262 s. ISBN 14-261-73.
- HELUS, Zdeněk. 2007. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. 280 s. ISBN 978-80-247-1168-3.
- HENDL, Jan. 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 407 s. ISBN 80-7367-040-2.
- KUČERA, Miloš. 1992. *Školní etnografie: Přehled problematiky*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1992. 28 s. ISSN 0862-4461.
- KUČERA, Miloš. 2008. *Formy citů: Lacanovská teorie*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2008. 449 s. ISBN 978-80-246-1432-8.
- MATĚJČEK, Zdeněk. 1994. *Co děti nejvíc potřebují: eseje z dětské psychologie*. 1. vyd. Praha: Portál, 1994. 108 s. ISBN 80-7178-006-5.
- PRAŽSKÁ SKUPINA ŠKOLNÍ ETNOGRAFIE (PSŠE). 2002. 1.-8. třída: příloha závěrečné zprávy o řešení grantového projektu GA ČR 406/00/0470

- "Žák v měnících se podmínkách současné školy". Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2002. 279 s.
- PSŠE. 2005. *Psychický vývoj dítěte: od 1. do 5. třídy*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2005. 554 s. ISBN 80-246-0924-X.
 - PRAŽSKÁ SKUPINA ŠKOLNÍ ETNOGRAFIE. [online]. Praha. [cit. 2012-4-14] Dostupný z: <http://userweb.pedf.cuni.cz/kpsp/psse/>
 - PŘÍHODA, Václav. 1963. *Ontogeneze lidské psychiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1963. 461 s. ISBN 14-411-71.
 - SAK, Petr. 2000. *Proměny české mládeže: česká mládež v pohledu sociologických výzkumů*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Petrklíč, 2000. 291 s. ISBN 80-7229-042-8.
 - STRAUSS, Anselm, CORBINOVÁ, Juliet. 1999. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. 1. vyd. Boskovice: Nakladatelství Albert, 1999. 196 s. ISBN 80-85834-60-X.
 - TAXOVÁ, Jiřina. 1987. *Pedagogicko psychologické zvláštnosti dospívání*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987. 273 s. ISBN 14-426-87.
 - VÁGNEROVÁ, Marie. 2000. *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 522 s. ISBN 80-7178-308-0.
 - VÝROST, Jozef, SLAMĚNÍK, Ivan. 1997. *Sociální psychologie*. 1. vyd. Praha: Institut sociálních vztahů, 1997. 453 s. ISBN 80-85866-20-X.