

**UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE**  
**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**  
**Katedra psychologie**



**ŽÁKOVSKÁ VULGARITA VŮČI VYUČUJÍCÍM**  
**V 6. A 9. ROČNÍKU ZÁKLADNÍ ŠKOLY**

**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

**Praha 2014**

**Autor Práce: VLADIMÍR VAJC**

**Vedoucí práce: PHDR. IRENA SMETÁČKOVÁ, PH.D.**

### **Čestné prohlášení**

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

V Praze dne 27. 6. 2014

Vladimír Vajc

.....

### **Poděkování**

Rád bych poděkoval vedoucí mé bakalářské práce, Ireně Smetáčkové, za velkou ochotu, cenné rady a bleskurychlou zpětnou vazbu.

Dále bych rád poděkoval učitelskému sboru na základní škole, zejména pak paní ředitelce, třídní učitelce šesté třídy a třídní učitelce deváté třídy a žákům a žákyním zmíněných tříd za ochotu se mnou spolupracovat.

Rád bych též poděkoval své matce za podporu, za pomoc s tiskem a korekturou a bratřovi Vojtěchovi za pomoc s korekturou.

# Abstrakt

Vulgaritu lze chápat jako bio-psycho-sociální fenomén, který prostupuje náš každodenní život doslova na každém kroku. Přesto jde o téma doposud poměrně málo prozkoumané. Tato práce má za cíl zaměřit se na specifický příklad vulgarity, konkrétně na vulgaritu žáků a žákyň vůči vyučujícím, a to nejen ve smyslu vulgarity verbální (sprostých slov). Půjde zde o širší pojetí zahrnující i vulgární jevy neverbální a paraverbální.

Práce zkoumá žákovskou vulgaritu vůči vyučujícím skrze pozorování a rozhovory. Přináší vymezení toho, co je projevem žákovské vulgarity vůči vyučujícím a zjištění, že chlapci jsou oproti dívkám a starší žáci a žákyně oproti mladším žákům a žákyním na vyučující vulgárnější. Dále představuje funkce a formy žákovské vulgarity vůči vyučujícím, dotýká se (ne)reakcí vyučujících na žákovskou vulgaritu směřovanou na jejich osoby, náhledu vyučujících na tuto problematiku i jejich náhledu na vulgaritu ve škole obecně. Zároveň je na učitelské (ne)reagování na žákovskou vulgaritu vůči vyučujícím a na fenomén žákovské vulgarity vůči vyučujícím i na fenomén vulgarity ve škole obecně nahlédnuto z perspektivy žáků a žákyň.

**Klíčová slova:** žák, žákyně, vulgarita, vyučující, škola

# Abstract

Vulgarity can be understood as a bio-psycho-social phenomenon, which pervades our everyday life on every single step literally. Nevertheless, this topic is still relatively insufficiently explored. This thesis is aimed on specific example of vulgarity – namely male and female pupils' vulgarity against teachers and not only on verbal vulgarity (curse words). It will be about broader conception containing even non-verbal and paraverbal phenomena.

This thesis explores pupils' vulgarity against teachers through observation and interviews. It brings demarcation of what is manifestation of pupils' vulgarity against teachers, findings that boys compared with girls and older pupils compared to younger

ones are more vulgar against teachers. Thesis further presents functions and forms of pupils' vulgarity against teachers, touching (non)reactions of teachers on pupils' vulgarity addressed to them and teachers view on the topic of pupils' vulgarity against teachers and even their view on vulgarity at school in general. At the same time, teachers' (non)reactions on pupils' vulgarity against teachers and on phenomenon of pupils' vulgarity against teachers and even on phenomenon of vulgarity at school in general is viewed from perspective of male and female pupils.

**Keywords:** male pupil, female pupil, vulgarity, teachers, school

## Obsah

Úvod.....	8
<b>I. Teoretická část .....</b>	<b>9</b>
<b>1. Vulgarita, vyučující, žáci a žákyně, školní prostředí .....</b>	<b>9</b>
1.1 Co znamená slovo vulgarita.....	9
1.2 Co je a není vulgární .....	9
1.3 Funkce vulgarity .....	11
1.4 Druhy vulgarity .....	14
1.5 Vulgarita ve vztahu k pohlaví a genderu .....	16
1.6 Žáci a žákyně 6. a 9. třídy a vulgarita .....	19
1.7 Vulgarita ve školním prostředí.....	21
<b>II. Empirická část.....</b>	<b>27</b>
<b>2. Žákovská vulgarita vůči vyučujícím .....</b>	<b>27</b>
2.1 Vstup do terénu .....	27
2.2 Výběr tříd .....	27
2.3 Výzkumné otázky .....	28
2.4 Výzkumné metody .....	29
2.5 Pozorování ve třídách.....	30
2.6 Rozhovory .....	32
2.7 Zpracování a analýza dat z pozorování a rozhovorů.....	33
2.8 Charakter zkoumaných tříd.....	34
2.9 Analýza pozorování .....	35
2.9.1 Dvě úrovně (intenzity) žákovské vulgarity vůči vyučujícím .....	35
2.9.2 6. a 9. třída – míra vulgárnosti tříd vůči vyučujícím.....	36
2.9.3 Vulgarita vůči vyučujícím ve vztahu ke genderu žáků/žákyně .....	37

2.9.4 Funkce vulgárních projevů žákyň a žáků vůči vyučujícím.....	39
2.9.5 Způsoby vyjádření žákovské vulgarity vůči vyučujícím .....	44
2.9.6 (Ne)reakce vyučujících na projevy žákovské vulgarity vůči sobě.....	46
2.10 Rozbor rozhovorů .....	47
2.10.1 Vyučující a žákovská vulgarita vůči nim – jejich reakce, osobní strategie zvládnání, jejich náhled na žákovskou vulgaritu vůči sobě a na vulgaritu ve škole vůbec .....	48
2.10.2 Pohled z druhého břehu – jak to vidí žáci a žákyně.....	52
2.11 Shrnutí výzkumných zjištění.....	55
<b>3. Diskuse .....</b>	<b>57</b>
<b>4. Závěr .....</b>	<b>59</b>
<b>Literatura.....</b>	<b>61</b>

# Úvod

O vulgaritě bývá hovořeno jako o fenoménu zahrnujícím množství disciplín, jakými jsou psychologie, lingvistika, sociologie, biologie atd. Nicméně, doposud tomuto jevu bylo věnováno značně málo pozornosti. Psychologické zkoumání vulgarity a témat souvisejících je zatím opravdu v plenkách, což je zarážející fakt, jelikož vulgarita, klení, nadávání, sprostost, urážky apod. jsou doslova každodenní nedílnou součástí naší lidské existence v tomto světě.

Ve světovém měřítku se dlouhodobě tématu vulgarity věnuje kupříkladu Timothy Jay z fakulty psychologie americké Massachusetts College of Liberal Arts a pár dalších odborníků, v českém prostředí pak (v rámci souvislosti s touto prací) stojí za zmínku především kvartet prací zabývajících se vulgaritou ve školním prostředí – konkrétně jde o práce *Vulgarita dívek a chlapců ve 3. a 7. třídě základní školy* (Novotná, 2010), *Výběr a užití vulgarismů v závislosti na situaci žáků a žákyň osmé třídy* (Petra Janová), *Sociální funkce verbální vulgarity u dívek a chlapců ve školním prostředí 6. a 9. třídy základní školy* (Šimečková, 2013) a *Vulgarita dětí z pohledu učitelek a učitelů na základní škole* (Helena Strejčková).

V této práci půjde o vulgaritu, která je směřována ze strany žáků a žákyň na adresu vyučujících. Jde o téma, o kterém jsem ani ve světě ani u nás nenalezl žádné adekvátní studie či publikace, pročež se domnívám, že jde o problematiku doposud poměrně palčivou a stále ještě poněkud tabuizovanou. Tato práce by měla přinést jakýsi základní náhled na tento jev. Teoretická část podává základní exkurz do světa vulgarity, akcentuje vulgaritu ve školním prostředí a snaží se poskytnout výchozí teoretický rámec pro část empirickou, která zodpovídá stanovené výzkumné otázky týkající se žákovské vulgarity vůči vyučujícím.



# I. Teoretická část

## 1. Vulgarita, vyučující, žáci a žákyně, školní prostředí

### 1.1 Co znamená slovo vulgarita

Pod termínem vulgarita si většina z nás nejspíš představí něco nehezkého. Asi nás napadne něco jako: být sprostý, nadávat, klít, chovat se hrubě. Novotná (2010, s. 8) uvádí, že: „vulgarita a slova odvozená od kořene tohoto slova (*vulgar*) vytváří v českém jazyce autonomní skupinu slov, jejichž význam není vázán a není pochopitelný z dalších příbuzných (popř. antonymních slov).“ Dle Merriam-Webster slovníku (Merriam-Webster, 2014) je vulgarita: „kvalita nebo stav, postrádající vkus, slušné chování, případně zdvořilost atp.; případně něco (například slovo), co je urážlivé nebo hrubé.“ V Psychologickém slovníku (Hartl, Hartlová, 2000, s. 677) nalézáme pod pojmem vulgarita synonymum obhroublost. Také se setkáváme s termínem vulgarita/vulgární (např. chování, oblékání), když něco působí příliš lidově, lacině či vyzývavě. V neposlední řadě si za slovo vulgarita dosadíme sprostost. A na konec Slovník spisovné češtiny udává u pojmu vulgární jako jednu z možností výkladu zkreslenost, zjednodušenost (př. vulgární výklad teorie relativity) (Červená, 1998, s. 503). V této práci bude vulgarita a veškerá slova odvozená od kořene vulgar chápána ve smyslu hrubosti (obhroublosti), sprostosti, neslušnosti, urážlivosti, zatímco význam slova v duchu zkreslenosti, zjednodušenosti či lidovosti nebude brán v potaz.

### 1.2 Co je a není vulgární

Vulgarita je jevem multidisciplinárním. Můžeme na ni nahlížet pohledem oborů jakými jsou psychologie, sociologie, lingvistika, historie atd. My se pro potřeby této práce blíže podíváme na vulgaritu prizmatem lingvistickým a bio-psycho-sociálním.

Pohlédneme-li na vulgaritu lingvisticky, toto slovo pochází z latinského slova vulgaris, původně odvozeného od slova vulgus, znamenajícího v překladu lid, dav či chátara. Vulgaris, tedy vulgární, v překladu znamená obecný, všední, nízký (Český etymologický slovník in Šimečková, 2013, s. 10). Dále je vulgarita, či přesněji vulgarismus, definován jako: hrubý, neotesaný výraz; vulgární pak je něco hrubého, obhroublého (výraz, vtip), sprostého (člověk), nekultivovaného (výslovnost), zkráceného, zjednodušeného (výklad nějakého tématu) (Červená, 1998).

V lingvistickém pojetí je vulgarita definována dosti jasně, ale není zde řešen jakýkoliv kontext. V bio-psycho-sociálním náhledu je naopak definování termínu vulgarita v podstatě neuskutečněné, a to proto, že veškerý výzkum (kterého je i tak zatím poskrovnu) se zaměřuje na nadávání, klení apod., zkrátka na vulgaritu verbální. Nikde jsem nenarazil na práce, které by rozebíraly vulgaritu obecně – tedy i formy neverbální a paraverbální. Novotná (2010) sice zmiňuje neverbální vulgaritu, ale paraverbální formy řadí právě pod tuto formu, nevyčleňuje ji zvlášť. Vulgarita verbální (tedy nadávání a klení) je vymezeno jako: „*druh lingvistické aktivity užívající tabu slov<sup>1</sup> k vyjádření prožitku silných emocí.*“ (Vingerhoets, Bylsma, de Vlam, 2013). Nicméně, tato vulgarita (v porovnání s lingvistickým pojetím) je podstatně kontextuálně podmíněna. Jay praví (Jay, Janschewitz; Locher, Watts in Jay, 2009), že: „*konečná ofenzivnost slova je zcela podmíněna pragmatickými proměnnými, jakými jsou vztah mluvčího a posluchače a sociálně-materiální podmínky, stejně tak jako užitá slova a tón hlasu.*“ Čili dovolím si říct, že záleží na situaci a na místě, kdy/kde daný výraz/gesto/pohled ap. použijeme, záleží, vůči komu jej použijeme, záleží na intenzitě užitého vulgarismu a v neposlední řadě je výsledek našeho počínu (zda bude shledán vulgárním) odvislý i od interpretace adresáta. V této práci se přikláním k pojetí vulgarity ve smyslu bio-psycho-sociálního náhledu, tedy s nezbytností zahrnovat do úvahy kontextuální proměnné.

Vulgaritu lze chápat jako překročení jisté normy, či chceme-li, jistého tabu. Norma je obecně pravidlo či předpis, které má závaznou platnost jako kritérium pro posouzení určitého jevu (Hartl, Hartlová, 2000); v případě normy sociální jde o:

---

<sup>1</sup> V originále taboo words – tabuizovaná či tabu slova. Dle Jaye (2009) jde o slova, která jsou: „*definována a sankcionována institucemi síly (např. škola, média) a zákaz jejich užívání se znovupotvrzuje díky působení výchovy na dítě.*“ Proč jsou však některá slova tabuizována, není vždy zcela jasné (tamtéž).

*„společensky závazný způsob chování příslušníků určité sociální skupiny, dodržování normy je preferováno a posilováno; nedodržování sankcionováno a tlumeno; bývají děleny na normy kodifikované (vyjádřené), subsistentní (nejsou přesně vyjádřeny, dány tradicí aj.) a další.“ (tamtéž).*

V případě vulgarity žáků a žákyň vůči učitelům/učitelkám se tedy porušuje jisté tabu či norma. Na nejhlavnější úrovni půjde o porušení normy kodifikované – tedy školního řádu. Každý školní řád má nějakým způsobem upraveny vztahy mezi žákyněmi, žáky a vyučujícími, s tím, že některé chování žactva vůči vyučujícím je protiřádní. Dá se očekávat, že vulgarita žáků vůči vyučujícím bude ošetřena větami typu: „Žák jedná s vyučujícím slušně a uctivě.“ ap. Jenže pouze s touto normou si nevystačíme. Využil bych i termín subsistentní normy, kdy se od školy obecně očekává, že bude místem kultivovaným, sloužícím k výchově a vzdělávání, byť takováto formulace nebude nikde v budově školy explicitně vyjádřena.<sup>2</sup> Zároveň si však lze představit, že při hodině tělesné výchovy žák/žákyně utrousí na adresu učitele/učitelky, který/á s žáky hraje fotbal, při kupříkladu zpackané přihrávce učitele/učitelky, něco nelichotivého na jeho/její adresu a učitel/ka to v rámci své normy (tedy individuální normy či subsistentní normy tělesné výchovy) s úsměvem přejde. V neposlední řadě pak hraje roli i norma pozorovatele (tedy mne), který veškeré situace zaznamenává a vyhodnocuje. Jinými slovy, v této práci se budu snažit nahlížet na vulgární chování žáků a žákyň vůči vyučujícím s ohledem na výše zmíněné normy a s přihlédnutím k možným dalším situačním/kontextovým proměnným.

### **1.3 Funkce vulgarity**

Vulgární chování člověk asi neprovozuje jen tak nazdařbůh. Něco tím bude sledovat, takové chování bude mít nějaký smysl, nějakou funkci.<sup>3</sup> Pojďme se proto nyní podívat na možné funkce vulgarity/vulgárního chování. Zdeněk Svěrák (in Novotná, 2010) hovoří o 4 funkcích vulgarity, konkrétně o funkci úlevné, rozněcovací, potupující a komické.

---

<sup>2</sup> Teze o kultivovanosti školy a fakt, že je škola místem pro vzdělávání a výchovu, vychází z absolvovaných přednášek z Úvodu do pedagogiky pod vedením I. Syřiště, PedF UK, ZS 2011/12

<sup>3</sup> Přikláním se k termínu funkce, jelikož ten zahrnuje i nevědomé aspekty jednání (x důvod/y). Rozlišení těchto dvou termínů vychází z konzultací s vedoucí práce.

Úlevná funkce plní dle Svěráka (tamtéž) roli psychohygienickou. Čili když pocítujeme podráždění, naštvání, zklamání, ale i strach a úzkost, zaklejíme a naše pocity by se měly zlepšit, měli bychom dojít jisté úlevy. Obdobně smýšlí i Vybíral (in Tvarůžková, Ludvíková, 2004), když hovoří, že vulgarita uvolňuje napětí a pocit frustrace. V bio-psycho-sociální perspektivě (Vingerhoets, Bylsma, de Vlam, 2013) se též hovoří o funkci snižování hladiny stresu, snížení míry agrese<sup>4</sup>, a dokonce o redukci pocitů bolesti.

Rozněcovací funkci Svěrák (in Novotná, 2010) vysvětluje existujícím potenciálem vulgarismů vzrušit a rozpoutat slovní přestřelku nebo dokonce fyzický útok. Také např. Rainey a Granito (in Vingerhoets, Bylsma, de Vlam, 2013) prokázali, že sportovci užívají nadávek k ponižování soupeřů (viz též další Svěrákův bod) a k motivaci sebe sama k lepším výkonům, což oboje svým způsobem odpovídá Svěrákově rozněcovací funkci (ponižování soupeře může vyvolat též „slovní přestřelku“ či fyzickou konfrontaci – např. bitky v zámořské NHL<sup>5</sup> a sebemotivování lze chápat jako rozněcování sebe sama).

Potupující funkce znamená, že chceme skrze vulgarismy/vulgární chování někoho ponížit, či se snažíme nad druhým získat převahu, což souvisí s výzkumem Raineyho a Granita, viz bod výše.

Komická funkce potom podle Svěráka (in Novotná, 2010) nastává v případě, že je vulgarismus použit např. ve vědeckém nebo slušném projevu, do kterého nezapadá. S humornou funkcí koresponduje i pojetí Jaye a Seizera (in Vingerhoets, Bylsma, de Vlam, 2013), kteří tvrdí, že nadávky mohou vytvářet neformální atmosféru jako při stand-up komických výstupech, při sexuálních rozhovorech, či při vyprávění příběhů. Nicméně, vulgarismy obsažené v humoru mohou působit i negativně, zejména pokud je daný humor ofenzivně laděný (tamtéž).

---

<sup>4</sup> Snížení míry agrese je však neustále poněkud sporná myšlenka, nejspíš půjde o hodně individuálně podmíněný jev, neboť u někoho totiž tzv. „katarzní zážitky“ vedou ke zvýšení frustrace, psychické nepohody či agrese. Viz A. Bandura (1973).

<sup>5</sup> National Hockey League = nejlepší (dle názoru autora) hokejová liga světa, kde se lze stále ještě setkat s fenoménem tzv. „bitkařů“, tedy obvykle ne moc dobrých hokejistů, kteří slouží jako ochránci hvězdných hráčů. Bitkaři se často mezi sebou perou a mají zvládnuté různé finty, jak ponížit, rozlítit a vyprovokovat soupeře k neuváženým akcím.

Vingerhoets, Bylsma, de Vlam (2013) ve svém bio-psycho-sociálním pojetí dělí funkce (verbální) vulgarity na: intra-individuální a inter-individuální (některé byly zmíněny výše), a tyto pak ještě na negativní a pozitivní.

Mezi intra-individuální pozitivní spadá: snížení míry stresu, zmírnění bolesti, inhibice agrese, zvýšení sebedůvěry; intra-individuální negativní představují vznik negativního citového prožitku. Inter-individuální pozitivní mohou fungovat ve smyslu: zastavení nechtěného chování, signální funkce (druhý ví, že prožívám silnou emoci), zvýšení důvěryhodnosti (např. když člověk popisuje nějaký špatný zážitek), zvýšení přesvědčivosti (spíše v neformálním prostředí), zlepšení skupinové koheze, symbolu vyjadřujícího nějakou naši identitu a spouštěče humoru. Mezi inter-individuální negativní funkce náleží: vzbuzení strachu, hostility, snížení sociální opory<sup>6</sup>, ztráta statusu, urážení.

Z dalších možných funkcí bych zmínil nahrazení agrese vulgárním chováním/vulgarismem. Pro příklad Jay (Cursing may not be all bad, expert says, 2001) říká, že: „*řici slovo, je lepší, než někoho udeřit.*“ Jde o bezpečný způsob, jak ventilovat hněv. Jay dodává (tamtéž): „*Když mi někdo skočí před auto, a já mu nebo jí vynadám, cítím se pak lépe.*“ Myšlenka nahrazení agrese vulgarismem je též v zásadě obdobně zmiňována u Vingerhoetse, Bylsmy, de Vlana (2013) či u Jaye (2009).

Pro potřeby práce bych stanovil jako zásadní možné funkce žákovské vulgarity vůči vyučujícím tyto následující:

- 1) Odreagování negativních emocí (frustrace, agrese, hněv, úzkost...)
- 2) Nahrazení potenciální fyzické agrese vulgaritou (úzce souvisí s 1)
- 3) Testování (a stanovování) norem/hranic žáky/žákyněmi – dle D. Bittnerové (in Čáp, 2001, s. 542), která popisuje jisté školní situace: „*Jedna z nich by se dala nazvat testování nového učitele žáky. Chování třídy se dá shrnout výrokem: „No, my si každého otestujeme, co si jako k němu můžeme dovolit.“ Obvykle začíná nejodvážnější a nejlivnější žák ve třídě. Učitel se mu snaží ukázat svoji autoritu, napomíná jej, trestá. Stupňující se postihy za nevhodné chování plní funkci jakéhosi oboustranného vymezování pozic. Provokující žák ovšem nemá (vůči třídě) co ztratit, naopak. Znevažování, trestání ze strany učitele jen upevňuje jeho postavení ve třídě. Dokonce může své ponižování interpretovat jako zástupné a může jej generalizovat*

---

<sup>6</sup> „decreased social support“

*do podoby útočení učitele proti „naší třídě“; může třídu postavit proti učiteli.“ Z užití vulgarity vůči učiteli/učitelce by šlo tedy v rámci uvedeného příkladu vyvodit ještě funkci čtvrtou, pátou a šestou a to:*

- 4) Získávání vyššího sociálního statusu
- 5) Posilování třídní koheze (skrze vyjadřování vulgarity vůči konkrétním vyučujícím)
- 6) Vyjádření protestu či neuznání (nerespektování) autority vyučujícího

## 1.4 Druhy vulgarity

S vulgaritou se nejčastěji setkáváme v mluvené podobě, konkrétně jde o vulgární slova. Tím se dostáváme k možnosti dělení vulgarity, která je asi nejvíce nasnadě – tedy vulgaritu lze dělit na verbální, neverbální, popřípadě paraverbální.<sup>7</sup> Toto vše spadá dle sociální psychologie do kategorie tzv. sociální komunikace, která je definována jako: *„specifická forma sociálních styků, která nespočívá v pouhém přenosu informací, ale předpokládá porozumění; lze ji považovat za dílčí případ interakce“*; nejobecněji se dá říci, že se skládá z osoby sdělující (komunikátor), osoby sdělení přijímající (komunikant) a z vlastního sdělení (komuniké) (Hartl, Hartlová, 2000, s. 266).

Verbální vulgarita může být dělena na vulgaritu mluvenou a psanou. Verbální mluvená vulgarita je esenciálně vyjádřena vyřčením sprostého slova. Obecně je to slovo, které má vyšší emoční náboj, vyvolává v nás jakýsi neklid (když slyšíme slova jako dům, auto, rodina, nevyvolává to v nás žádné pnutí, ale když se však do větné konstrukce vloudí slůvko jako: „čurák“, „zkurvysrác“ atp., okamžitě procítáme z bláhové letargie a malinko se nám zbystří smysly). Vulgarity zkrátka způsobují silnější autonomní reakce (Bowers, Pleydell-Pearce, 2011). Timothy Jay (2009) o takovýchto slovech hovoří jako o „taboo words“ (tabuizovaná slova, překlad autora), která jsou dle něj: *„definována a sankcionována institucemi síly (např. škola, média) a zákaz jejich užívání se znovupotvrzuje díky působení výchovy na dítě.“*

Máme však i verbální vulgaritu psanou. Zde jde též o sprosté, vulgární výrazivo, které však není proneseno v běžné mluvené komunikaci, nýbrž je zaznamenáno na papír, či jiný nosič psané řeči. Nemusíme však zůstat pouze u zapsaných sprostých/vulgárních slov. Vulgárně může působit například napsání některých slov velkými písmeny. Jelikož však při písemném projevu pisatel může o svém sdělení více

---

<sup>7</sup> Komunikační „kanály“ dle Mareše a Křivohlavého (1995).

přemýšlet, tak zároveň s tím vychládají i jeho afekty, a proto se dá říci, že v psaném projevu nenalezneme tolik vulgarit jako v běžném hovoru (tamtéž). Jay udává (Mehl, Vazire, Ramirez-Esparza, Statcher a Pennebaker in Jay, 2009), že průměrný člověk řekne denně 15 000-16 000 slov, z nichž jsou okolo 0,5-0,7 % tabuizovaná slova – tedy 80 až 90 tabuizovaných slov (či chceme-li nadávek) projde denně našimi ústy. Pro srovnání: Mehl a Pennebaker dále uvádí (in Jay, 2009), že zájmena první osoby (my, nám, naše)<sup>8</sup> se v naší mluvě vyskytují ve výši 1 % a jazykoví odborníci na osobní zájmena nenahlízejí jakožto na slova s nízkou četností výskytu. Jak tedy vidíme, naše mluva je vulgarismy poměrně výrazně prodchnuta.

Neverbální (mimoslovní) vyjadřování lze provozovat 8 základními způsoby (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 106), přičemž každým tímto způsobem lze dle mého názoru vyjadřovat i vulgární sdělení. Konkrétně se jedná o:

- pohledy či řeč očí („nekoukej na mě jak masovej vrah“ apod.)
- výrazy obličeje (mimika; kupříkladu přidržené vyplazování jazyka)
- pohyby (kinezika; např. naznačování pohlavního styku)
- fyzické postoje (posturologie – postojem lze vyjádřit třeba vyzývavost, kterou je možno považovat za vulgární)
- gestiku – gesta souvisí s pohyby, nicméně v případě gestického projevu jde o vyjádření nějakého ustáleného, v dané kultuře všeobecně uznávaného významu skrze to které gesto – vztyčený prostředníček například značí pro celou euro-americkou kulturní oblast něco ve smyslu: „jdi někam“ (ačkoliv byla v českých zemích jistá snaha o „převrat“, kdy z tohoto jednoznačného gesta, kterým počastoval pan Mirek Topolánek pana Miroslava Kalouska, chtěl M. Topolánek udělat gesto říkající: „jsi jednička“).
- haptiku (doteky – lze někoho plácnout po pozadí atd.)
- proxemiku – přibližování/oddalování se; člověk má okolo sebe nějaké pomyslné „bubliny“ osobního prostoru (jsou řečněme soustředné, s různými poloměry), kde do různých „bublin“ pouští různé lidi (toto závisí také na situaci, ve které se daní jedinci nalézají), a proto lze chápat například přílišné přibližování se jedné osoby ke druhé, která se zároveň ustavičně snaží o oddálení, jakožto vulgární, neřkuli agresivní jednání.
- úpravu zevnějšku (žák může do školy přijít neupraven, a vyjádřit tak pohrdání konkrétním vyučujícím či třeba celou institucí)
- životní prostředí (to, kde žák působí – škola, domov...; může se jednat o lascivní plakáty na zdech, vyryté sprosté obrázky do lavic atd.)

---

<sup>8</sup> V originále we, us, our.

- a v poslední řadě bych doplnil, že vulgárně může působit i chování jedince.

Nicméně, nesmíme zapomínat ani na takzvané paralingvistické (paraverbální) jevy. Lze je operacionálně definovat jako to, co nám zmizí poté, co jazykový projev převedeme do písemné podoby (Mareš a Křivohlavý, 1995). Jedná se tak o atributy řeči jako barva hlasu, kadence slov, měnění intonace v průběhu promluvy, smích... Všichni si dokážeme nejspíše představit, že nevinné prohlášení může díky specifické intonaci působit drze až vulgárně. Nicméně sem spadají i paraverbální jevy v písemném projevu, jakými jsou třeba styly písma<sup>9</sup>, avšak dovolím si tvrdit, že paraverbálními písemnými jevy již asi nejde příliš vyjadřovat vulgární sdělení.

Opustíme-li vulgaritu tříděnou skrze komunikační kanály, lze dále hovořit též o vulgaritě přímé a nepřímé. Přímou vulgaritou rozumím takové vulgární projevení, které může příjemce zaregistrovat, případně na něj bezprostředně reagovat. U nepřímé formy dotyčný člověk vulgaritu zaregistrovat nemůže, pročež na ni nemůže ani bezprostředně zareagovat.

Šlo by jistě uvažovat i o dalších možnostech, jak druhy vulgarit třídit, avšak pro potřeby této práce se mi zdá výše uvedené rozdělení smysluplné. Za poznámku také stojí, že druhy vulgarity zde vypsané se samozřejmě dají i kombinovat – můžeme úspěšně skloubit kupříkladu peprné slovo s hbitě vytrčeným „fakáčem“ atp.

## 1.5 Vulgarita ve vztahu k pohlaví a genderu

Pohlaví je: „*biologický sexuální dimorfismus; rozlišení samčích a samičích jedinců podle pohlavních orgánů, případně sekundárních pohlavních znaků*“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 413). To je obecná definice toho, co můžeme nazvat jako pohlaví. Dále se můžeme setkat s termínem gender (v češtině se někdy setkáváme s překladem rod či sociální pohlaví, obvykle ale termín překládán nebývá). Pod pojmem gender rozumíme rozdíly mezi muži a ženami, jejichž podstata spočívá v kulturních a sociálních vzorcích chování (Gjuričová in Janošová, 2008).

---

<sup>9</sup> Zde čerpám z konzultací s vedoucí práce, jelikož ve mnou čtené literatuře zabývající se komunikací, nebyl paraverbální aspekt písemného projevu vůbec zmiňován (Mareš, Křivohlavý, 1995; Borg, 2007).



Ačkoli jsou mezi muži a ženami jisté biologicky dané rozdílnosti, máme tendenci tyto odlišnosti přeceňovat a ty aspekty, jež jsou v zásadě pro obě pohlaví stejné, přehlížet (Janošová, 2008). Faktem tedy je, že jisté biologické rozdílnosti mezi mužským a ženským pohlavím tu jsou, a na ně, dle mého názoru, nasedají, respektive z nich čerpají, genderové stereotypy – tedy to, co očekáváme od příslušníka/příslušnice toho kterého pohlaví. Jako příklad lze uvést, že muži jednoduše nemohou rodit děti, a proto není myslitelné, aby vznikl genderový stereotyp muže – matky. Díky tomu, že žena rodí děti, je následně omezena v profesní kariéře, neb se musí jistou dobu po porodu alespoň vzpamatovat natolik, aby nastoupila zpět do své profese, případně se její návrat oddálí, jelikož s největší pravděpodobností půjde na mateřskou dovolenou ona a nikoliv partner. Je to pochopitelné, poněvadž žena jednak nosila dítě 9 měsíců pod svým srdcem (lze tedy obecně očekávat vyšší přilnutí v případě žena – dítě nežli muž – dítě) a jednak muž dítěti nemůže poskytnout jistý specifický komfort (ve srovnání s ženou), jakým je třeba kojení přímo z prsu. Jinými slovy, tímto zjednodušeným příkladem chci ilustrovat, jak genderové stereotypy nasedají, či vyrůstají z pohlavních rozdílů a to, že jsou do jisté míry opodstatněné. Tento příklad může naznačit vznik a udržování stereotypů jako: žena-matka, žena-pečovatelka, žena = méně profesně úspěšná. Je to samozřejmě velmi zjednodušené, a vůbec to nemusí být obecným pravidlem, ale myslím si, že do dost velké míry věci fungují na podobné bázi<sup>10</sup>. Nás však budou nyní konkrétně zajímat specifika, která se pojí s vulgárním chováním/vyjadřováním mužů a žen.

Tvrdím, že muži (chlapci) jsou společností dodnes obecně vnímáni jako vulgárnější. Profese, kde je běžnou praxí nadávat, jsou vesměs doménou mužů. Již Patrick v roce 1901 (in Vingerhoets, Bylsma, de Vlam, 2013) přichází s tím, že nadávky se vyskytují hlavně u námořníků, vojáků a dělníků – vše klasicky mužské profese. Některé pozdější studie Timothy Jaye (tamtéž) skutečně potvrzují, že muži používají vulgarismy více než ženy a další pak, že chlapci začínají nadávat dříve než dívky (Johnson, Lewis, tamtéž), ba co víc, muži oproti ženám znají více nadávek a více je

---

<sup>10</sup> Prezentuji zde svůj názor utvořený na základě absolvovaných kurzů Úvod do feministických teorií I a II vedených Hanou Havelkovou na FHS UK v akad. roce 2009/10 a Úvod do genderových studií a Gender ve škole vedených Irenou Smetáčkovou na PedF UK v akad. roce 2012/13.

používají (Jay, tamtéž). Ženy zároveň uvádí, že klejí<sup>11</sup> méně než muži a že nahlížejí na vulgarismy v televizi a v novinách jako na méně patřičné (Johnson, Lewis, tamtéž).

Na otázku, proč tomu tak je, tvrdí Jay a Janschewitz (tamtéž), že za tím může stát lepší orientace žen v sociálních situacích a lepší povědomí o sociálních dopadech, jež klení může mít. Navíc nadávající žena může být chápána jako silnější porušení normy, jelikož vulgarity jsou nahlíženy jako klasicky maskulinní chování. U žen se očekává větší zaměření na vztahy a větší tendence k pláči při zážitcích frustrace či bezmoci (Baruch, Jenkins; Vingerhoets, tamtéž). Nicméně, v současnějších pracích se zdá být maskulinní povaha klení neudržitelná. Některé dokonce tvrdí, že nejsou žádné rozdíly v nadávání mezi muži a ženami (Jay a kol.; Johnson, Lewis; Stone, Hazelton, tamtéž). Ba co víc, ukazuje se, že v pečovatelských domovech jsou obyvatelky dokonce vulgárnější než obyvatelé (Jay a kol., tamtéž) a ženy mají též tendenci více nadávat v genderově smíšeném prostředí (Baruch, Jenkins, tamtéž). Vingerhoets, Bylsma a de Vlam uzavírají toto téma slovy, že se zdá, že na rozdíly v nadávání mezi muži a ženami mají vliv kontextuální proměnné. Já se k tomuto názoru přikláním též a mohu jej podpořit středoškolskou zkušeností, kdy jsme chodívali hrát o volných chvílích do sklepa stolní fotbal a slova, která se dívkám při této činnosti drala z úst, nás, kluky, opravdu překvapovala. Dívky totiž svými výrazy hravě strčily do kapsy i ty největší „sprostáky“ mezi námi, kluky. Myslím si tedy, že stále ještě tradovaný náhled na chlapce/muže jako na vulgárnější pohlaví je dnes pomalu ale jistě korigován ve prospěch větší podobnosti vulgárního chování mužů a žen. S tím úzce souvisí i obdobné téma – agrese – a fakt, že rozdílem mezi chlapci a dívkami není míra agrese, ale její forma. Na prožitkové rovině je totiž agrese vnímána velmi obdobně, nicméně dívky jsou vedeny k větší inhibici a k nepřímým cestám vyjádření (Janošová, 2008). Navíc některé výzkumy nenalezly rozdíly ani v míře ani v projevech agrese mezi chlapci a dívkami (Giles, Heyman in Janošová, 2008, s. 164). Osobně se domnívám, že v současné společnosti je míra vulgarity i agrese u mužů a žen (chlapců a dívek) obdobná, ale společností je obojí více tolerováno u chlapců, zatímco u dívek stále převažuje snaha o inhibici vulgárních a agresivních projevů. Obdobné očekávání mám i vůči fenoménu žákovské vulgarity vůči vyučujícím.

---

<sup>11</sup> Termíny nadávání a klení uvádím záměnně, byť jsem si vědom jisté nuance těchto výrazů ve smyslu větší „náboženskosti“ termínu klení.

## 1.6 Žáci a žákyně 6. a 9. třídy a vulgarita

Žákyně a žáci 6. třídy jsou staří přibližně 11-12 let, žáci a žákyně 9. třídy pak 14-15 let. V nejširším náhledu je možno zařadit obě tyto třídy do období dospívání, které bývá vymezeno přibližně od 11-12 let až do 20-22 let (i při přihlédnutí ke značným interindividuálním a intraindividuálním rozdílům). V užším náhledu by pak „šestka“ i „devítka“ spadala do období pubescence (circa 11-15 let). V nejužším vymezení by šlo šestou třídu zařadit do období tzv. prepuberty (objevení se prvních známek pohlavního dospívání, předně sekundárních pohlavních znaků – až po dosažení menarché u dívek a poluce u chlapců), jež trvá u dívek asi od 11 do 13 let (u chlapců prepuberta probíhá poněkud později) a devátou třídu do období tzv. vlastní puberty, které je věkově vymezeno od 13 do 15 let (toto období nastává po dokončení prepuberty a trvá až do dosažení reprodukční schopnosti) (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 143).

Lze říci, že žáci a žákyně šesté třídy jsou ještě jakoby jednou nohou v dětství, byť už pokukují po dospělosti, zatímco jejich kolegyně a kolegové z deváté třídy již jsou dospělému stavu o poznání blíže a nabízí se zde výstižná lidová označení jako „klackové“, „puboši“ apod., která odkazují k jejich fyziognomickým parametrům, či k jejich typickému smyslu pro humor. Obecně je pak celé období pubescence nahlíženo (alespoň v rámci euro-amerického světa) jako řekněme poněkud rozkolísané, labilní a problematické (či spíše problematičtější nežli jiná období), jelikož se jedinec snaží přizpůsobit novým biologickým, psychologickým a sociálním podmínkám. Dále se začínají vynořovat otázky budoucí profesní dráhy, potřeba jisté emancipace od rodiny a významně se též utváří identita jedince (ať již na obecné úrovni či na úrovni sexuální – přijímání svého pohlaví a od tohoto pohlaví odvislé genderové role) (dle Langmeiera, Krejčířové, 2006).

Dalším specifikem těchto tříd je, že zde již došlo k separaci „elit“ od „řadových žáků“, jelikož po 5. třídě odchází jisté procento žáků a žákyně na výběrové školy. Šestá třída se tedy ocitá v nové situaci, kdy je čerstvě pozměněna struktura třídního kolektivu, což s sebou může hypoteticky přinášet „zhrubění“ kolektivu, jelikož ti „lepší“ odešli pryč, a proto se tedy může objevit jakýsi pokles úrovně celé třídy. Devátá třída je oproti šesté už poměrně usazený kolektiv (byť někteří žáci mohli ještě odejít po 7. třídě na

šestiletá gymnázia) a je zde specifická atmosféra z důvodu finálnosti tohoto ročníku. Jinými slovy, „devátáci“ vědí, že na ZŠ končí a čeká je škola střední, vyučení se, případně vstup do pracovního života.

Z hlediska navazování vztahu k vrstevníkům můžeme u šesté třídy očekávat vztahy na úrovni skupinové izosexuální fáze, kdy jsou jedinci semknuti do stejnopohlavních skupin a aktivně odmítají druhou skupinu opačného pohlaví, dále na úrovni individuální izosexuální fáze, pro kterou je typický vznik intimnějšího přátelství dvou chlapců/dívek. Tento vztah umožňuje nebrat ohledy na skupinová pravidla a akcentuje větší blízkost jedinců. Poslední možný rámeček vztahů, který lze v šestce předpokládat, je tzv. přechodná etapa, která je vymezena jako postupné vkračování jedinců z jedné skupiny (chlapci/dívky) do druhé. Projevuje se to provokacemi, škádlením apod. Bývá zde přítomen prvek humoru pro odlehčení a jakoby ospravedlnění těchto kontaktů. U devítky se pak dá předpokládat již heterosexuální fáze polygamní, která představuje již skutečné vztahy chlapců a dívek, ačkoliv z počátku obvykle hodně nestálé, prchavé a rychle pomíjející, avšak intenzivně prožívané („první lásky“). Tato fáze ústí i v první sexuální zkušenosti (dle Langmeiera, Krejčířové, 2006). Díky velkým interindividuálním rozdílům můžeme v „devítce“ očekávat i částečný výskyt fází zmíněných u „šestky“, i když zřejmě nepůjde o dominantní vzorce vztahování se k vrstevníkům.

Ještě pár slov k vývoji genderové identity žáků a žákyň šesté a deváté třídy. Pro žákyň a žáky středního školního věku (tedy 9-12 let) je typické, že začínají chápat i sociální příčiny toho, že očekáváme nějaké chování od muže a jiné od ženy. To znamená, že jak „šestáci“ tak „devátáci“ již mají dosti jasnou představu o svých genderových rolích (Janošová, 2008). U některých jedinců se pak v období puberty objevují první známky homosexuální orientace a dá se říci, že takovýto jedinec pak má oproti heterosexuálním kolegům a kolegyním poněkud ztížen proces dospívání a vyrovnávání se se svou sexualitou (Langmeier, Krejčířová, 2006).

V závislosti na všem výše zmíněném se nabízí otázka, jak se přináležitost k šesté respektive deváté třídě projeví ve vztahu k fenoménu žákovské vulgarity vůči vyučujícím (míra této vulgarity, podoby jejího vyjádření, její funkce apod.), na což se

snaží odpovědět empirická část této práce. Předpokladem budiž, že „devítka“, jako již plně pubertální třída (více čelící procesu dospívání), bude vykazovat vyšší míru vulgárního chování vůči vyučujícím v porovnání s ještě dosti dětskou třídou šestou.

## 1.7 Vulgarita ve školním prostředí

S vulgaritou se lze setkat doslova všude. Domnívám se, že neexistuje prostředí, kterému by se tento jev vyhýbal. Potkáváme jej na ulici, v dopravních prostředcích, v pracovních kolektivech – ať jsou to pověstní dlaždiči či atomoví fyzici, protože ani školní půda nebude výjimkou.

Podíváme-li se na vulgaritu ve školním prostředí, můžeme rozlišovat vulgaritu dle kritéria, komu (a od koho) je určena. Setkáváme se tak s vulgaritou směřovanou ze strany žáka/žákyně na jinou žákyni/žáka (v libovolné kombinaci), případně může jít o vulgaritu jistých žákovských skupin vůči sobě, žák může být vulgární i například sám na sebe apod. Zkrátka se dá hovořit o řekněme mezižakovské vulgaritě. Je možné se setkat (asi velice omezeně, ale přeci) s vulgaritou mezi učiteli a dále se vulgarita může týkat školního personálu atd., jinými slovy, lze zjistit velké množství kombinací, od koho ke komu vulgarity směřují.

Další podstatné rozlišení je vulgarita, která je vyjádřena buď ve vyučovací hodině, nebo mimo ni – tedy (pro naše potřeby) o přestávce a při přítomnosti/nepřítomnosti vyučujících. Lze předpokládat, že o přestávkách a v nepřítomnosti vyučující/ho – případně v jeho/její přítomnosti, kdy však vulgární chování nemůže registrovat (např. při psaní na tabuli) bude míra žákovské vulgarity vyšší. Důvodem budiž zejména menší riziko sankcí pro žákyně a žáky ze strany vyučujících. Nás však zajímá oblast vulgarity, která je vymezena směřováním ze strany žáků a žákyň na adresu vyučujících, přičemž nás bude zajímat i to, jak se její míra liší v závislosti na tom, zdali je přestávka/hodina a zdali je vůči vyučujícím směřována přímo či nepřímo (přímá znamená možnost vyučující/ho vulgární projev zaregistrovat a bezprostředně na něj reagovat, nepřímá pak nemožnost zaznamenání a bezprostřední reakce).

Často slyšíme pověstné lamentování starších generací, kam to s tou dnešní mládeží spěje, že to již nemá obdoby a že tohle a tamto „za našeho mládí nebylo“.

Obdobně je tomu i s vulgaritou ve školním prostředí, natožpak s tou, která míří od žákyň a žáků k vyučujícím. Netroufám si tvrdit, jaký je konkrétně v oblasti vulgarity a hrubosti žactva vůči kantorstvu vývoj. A to z důvodu, že spousta výrazů ztrácí svůj pejorativní význam – kupříkladu typické, dnes skoro konverzačně nezbytné slůvko „vole“ pro mnoho vyučujících představuje pouze trpně snášený fakt, nad kterým se nepozastavují, ani když žáků či žákyň vyklouzne při komunikaci s vyučující/m samotným/samotnou (viz empirická část). Samozřejmě se dá očekávat, že toto neplatí u každého učitele a učitelky. Dovolím si však tvrdit, že před třeba takovými 50 lety by použití takového slůvka mělo o poznání větší dopad. A toto je jen jeden z mnoha důvodů, proč je tak těžké snažit se objektivně porovnávat vývoj žákovské vulgarity vůči vyučujícím. Jiný důvod například může být ten, že ptali-li bychom se některých vyučujících na vulgaritu, kterou zaznamenali ze strany žáků/žákyň na svoji adresu, mnohdy by opomíjeli nadávky a urážky, které byly vyřčeny v jazyku či slangu, kterému dotyčný člověk jednoduše nerozumí. Tato práce však nemá za cíl sledovat historický vývoj žákovské vulgarity vůči vyučujícím, byť by to bylo jistě velmi podnětné a přínosné.

Podívejme se namísto toho na aktéry této interakční výměny – tedy na žáky/žákyň, kteří tvoří svébytnou sociální skupinu (viz třeba Čáp, 2001), vyučující a na místo, kde se toto vše odehrává, tedy na školu.

Škola je instituce, kde se má odehrávat výchova (výchovu lze obecně chápat jako zušlechťování jedince na nižším vývojovém stupni jedincem na vyšším vývojovém stupni k ideálům, jako je dobro, spravedlnost, čestnost, férovost atd., zkrátka k něčemu, co daná společnost uznává jakožto žádoucí) dítěte, jeho vzdělávání (možno nazírat jako nabývání patřičných znalostí a dovedností pro co nejlepší začlenění a individuaci jedince) a probíhá zde zároveň proces tzv. sekundární socializace. Socializaci lze nejobecněji označit za proces vrůstání nesocializovaného člověka do sociální reality příslušné kultury, s cílem, aby se naučil v dané společnosti patřičně zastávat jisté sociální pozice a s nimi se pojící sociální role. Socializace se odehrává nejprve v rodině (tzv. primární či primordiální socializace), která má za cíl seznámit člověka se základními řády světa – např. s jazykem, s jeho vztahem ke své matce – ve smyslu, že matka není ani kamarádka, ani potenciální milenka, manželka a že zde není jen pro mne,

což posléze usnadňuje přijetí autority a pozice učitelky (případně analogicky je tomu u učitele) a na ni navazuje socializace sekundární, tedy školní. V té jde o přijetí nějaké formální a neosobní autority (učitelka/učitel), její uznání za platnou, legitimní a od tohoto se odvíjí další zespolečňování jedince<sup>12</sup>. Socializace sice nějakým způsobem probíhá vlastně celý život, ale největší důraz bývá kladen na počátek života, konkrétně tedy na zmíněnou primární a sekundární socializaci. V ideálním případě škola navazuje na výsledky primární socializace, ale tak tomu nemusí být vždy (Havlík, Kořa, 2007).

Základním schématem fungování školy je takový druh interakce, kdy působí vyučující na žáka/žákyni (respektive žáky a žákyně). Je zde velký nepoměr kvantitativní – 1 vyučující na třeba i 30 žákyň/žáků, což s sebou nese nemalé nároky na osobu učitelky či učitele. Je zapotřebí žákovský kolektiv nejprve zvládnout kázeňsky, nastolit atmosféru příhodnou pro výuku (minimalizování rušivých vlivů, zajištění si pozornosti žactva ap.) a pak teprve se lze věnovat výchovným a vzdělávacím cílům (Mareš, Křivohlavý, 1995).

Vztah žákyně/žák – vyučující je silně asymetrický. Učitel či učitelka ve třídě vystupuje jako formální autorita – tedy taková, jejíž vážnost vyplývá z podstaty zastávané funkce, v optimálním případě disponuje i autoritou neformální – tedy takovou, která vyvěrá spíše z osobnosti konkrétního člověka. Případně oplývá i dalšími typy autorit, které nebudu dále rozvádět (Vališová, 1998). Takže v nejlepším případě vystupuje vyučující jako tzv. globální autorita, v které se snoubí různé druhy autorit, řekněme v ideálním poměru vzhledem k té které nastalé situaci (tamtéž).

Žáci a žákyně tedy zastávají vůči vyučující/mu veskrze podřízené postavení, které lze doložit například pohledem na komunikaci ve školním prostředí. Gavora (in Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 32-33) uvádí komunikační pravidla pro učitele a žáky, jež platí pro frontální vyučování (klasická forma výuky – vyučující prezentuje látku před

---

<sup>12</sup> Třídění socializace vychází z přednášek Pedagogické psychologie I absolvovaných na PedF UK, přednášející: Stanislav Štech, ZS 2013/2014; vymezení termínu socializace vychází z přednášek ze Sociální psychologie I (PedF UK, ZS 12/13, Irena Smetáčková) a teze o výchovné a vzdělávací funkci školy pak vychází z absolvovaných přednášek z Úvodu do pedagogiky pod vedením I. Syříště, PedF UK, ZS 2011/12

celou třídou, kdy třída je v zásadě pasivním příjemcem) v tradičních třídách. Učitel/ka má právo:

1. kdykoli si vzít slovo, přerušit žáka/žákyni
2. mluvit s kým chce (s jednotlivcem, skupinou, celou třídou)
3. mluvit o čem chce
4. mluvit jak dlouho chce
5. mluvit v rámci učebny kde chce
6. mluvit v pozici, kterou považuje za vhodnou

A oproti tomuto stojí žáci a žákyně, kteří mají práva následující:

1. mluvit jen když mu/jí učitel udělí slovo
2. mluvit jen s tím, kdo jí/mu byl určen
3. mluvit jen o tom, co mu/jí bylo určeno
4. mluvit jen tak dlouho, jak jí/mu bylo určeno
5. mluvit na místě, jež mu/jí bylo určeno
6. mluvit v pozici, jež jí/mu byla stanovena

Takto silná komunikační asymetrie vede Čapka (2008) k názoru, že tímto způsobem sešněrovaná komunikace se snad nepraktikuje ani v armádním prostředí. V dnešní době je sice trendem rovnější přístup vyučujících k žactvu (včetně alternativních škol waldorfského typu), což je nejspíše dobře, ale zároveň s tím se domnívám, že jistý stupeň asymetrie je v pořádku či spíše dokonce žádoucí, neboť bez něj nejde dost dobře předávat výchovné, vzdělávací a sociální poselství.

Zároveň s touto asymetrií a ruku v ruce s neuznáním autorit(y) vyučujících se může dle mého názoru projevovat vulgarita žáků a žákyň vůči vyučujícím jakožto forma protestu proti této asymetrii a neuznané autoritě, případně jakožto průvodní jev



vymezování si hranic, kam až žákyně a žáci mohou vůči dané/mu vyučující/mu ve svém chování a činění zajít (viz D. Bitnerová v kapitole Funkce vulgarity). Protest a jisté vymezování se proti zavedenému řádu je samozřejmě vývojově v pořádku, jelikož mladý člověk se musí mít vůči komu bouřit, měl by mít možnost popřít a otestovat si pravidla společnosti, ve které funguje, aby je posléze mohl přijmout za vlastní (Murphy, 2004), což souvisí i s tzv. psychosociálním moratoriem (autorem termínu E. H. Erikson), jehož podstatou je poskytnout dospívajícímu jedinci čas a ochranu pro postupné zvládnutí všech složitých společenských úkolů (Langmeier, Krejčířová, 2006). Nicméně si myslím, že ani mantinely pro protest, ani rozsah moratoria by neměly být bezbřehé. Velkou otázkou tedy je, jak nastavovat dospívajícímu nějaké vhodné hranice.

Každopádně je (v návaznosti na právě vyřčené), myslím zapotřebí, aby vyučující měl/a kompetence ke zvládnutí třídy, aby stanovil/a jasná, férová, smysluplná pravidla (na jejichž stanovování se optimálně budou podílet samotní žáci a žákyně, což je v ideálním případě povede k závazku tyto regulativy dodržovat) a zároveň aby vyžadoval/a jejich (až na výjimečné a odůvodněné případy) bezpodmínečné plnění (volně dle Čapka, 2008 a Matějčka, 1995), jelikož: „*pokud jsou pravidla nelogická, nesmyslná nebo naopak vágní, nestálá, prožívají to žáci velmi těžce.*“ (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 35), což s sebou může přinášet nedobré konsekvence, třeba i v podobě zvýšené míry žakovské vulgarity vůči vyučujícím.

Je však otázka, jak by měl vyučující na vyskytnuvší se projevy vulgárního chování žáků/žákyní vůči sobě reagovat, či zda by v některých specifických případech vůbec měl nějak reagovat. Například pokud problémovému žáku něco „ujede“, je otázkou, zda je zapotřebí ihned přísných exemplárních trestů, či se pro jednou nezatvářít, jakože se nic nestalo – to souvisí i s tzv. pedagogickým taktem (viz třeba Čáp, 2001). Lze asi jen těžko poskytovat nějaké univerzální rady, jelikož situace tohoto druhu se budou vyskytovat spíše zřídka a každá bude mít svůj svébytný ráz a proto by vyučující měl přihlídnout k množství proměnných, jakými jsou třeba věk žáka/žákyně, jeho problémovost, závažnost dané situace, zdali se tak stalo v ústraní či před třídou, zda nešlo o ulítnutí nervů během tělesné výchovy v zápalu boje a k mnoha dalším faktorům, pročež je jasné, že v podobných situacích vyučující nemá lehkou volbu a to, jak se

zachová, je navíc i silně podmíněno tím, že sám bývá dosti rozrušen/a a může proto jednat zkratkovitě (Čapek, 2008). Nicméně se domnívám, že jakýmsi „majákem“ v těchto vodách by mělo být zlaté pravidlo žákovi/žákyni nikdy neoplácet stejnou mincí (tamtéž) – tedy neuchylovat se k vulgárnímu chování vůči žákyni/žákovi. A pokud se tak přesto stane, určitě se z toho nesmí stát pravidlo, jak s obdobnými situacemi nakládat.

Škola, dle mého mínění, jakožto instituce výchovná, vzdělávací a socializační by měla být místem kultivovaným, kde by se vulgární chování jako takové, neříkám, že vůbec nemělo, ale pokud ano, tak vyskytovat minimálně. Takovéto chování je totiž zaprvé proti školnímu řádu a zadruhé naše soudobá společnost momentálně uznává takový soubor pravidel a očekávání, který jednoduše vylučuje vulgární chování jako takové, vůči vyučujícím v prostředí tak důstojném, jakým je škola (či by přinejmenším jistojistě měla být).

## II. Empirická část

### 2. Žákovská vulgarita vůči vyučujícím

#### 2.1 Vstup do terénu

Pro provedení výzkumu na téma žákovská vulgarita vůči vyučujícím jsem zvolil pražskou základní školu, která se nachází na sídlišti. Důvodem volby bylo především to, že jsem se zde až do 5. třídy vzdělával a zároveň též dobrá dostupnost od mého bydliště.

Před provedením výzkumu na výše zmíněné téma jsem zde s kolegyní Anetou Bučkovou prováděl výzkum v rámci projektu Pop panteon na předmět Psychologický výzkum I a II. Výhodou pro mne bylo, že školu znám a paní ředitelka zde byla stále tatáž jako za dob mých zdejších studií. Dokonce si mě ještě pamatovala jakožto žáka a již při výzkumu Pop panteon otevřeně říkala, že nebýt mého dřívějšího studia zde, asi by nám na své škole nedovolila provádět onen výzkum, škola je totiž poněkud „promořena“ různými dalšími výzkumy apod., takže jako „cizinec“ bych zde nejspíš nepochodil a byl bych odmítnut.

Oslovení školy pro tento výzkum proběhlo krátce po dokončení Pop panteonu, paní ředitelka přislíbila účast a já jsem ji zpravil o tom, jak bude mé zkoumání probíhat. Výzkum probíhal v období od 25. 11. 2013 do 17. 3. 2014 (pozorování ve třídách od 25. 11. do 13. 12. 2013; rozhovory s vytipovanými respondenty a respondentkami od 5. 3. do 17. 3. 2014).

#### 2.2 Výběr tříd

Již při projektu Pop panteon jsme s kolegyní zvolili 6. a 9. třídu základní školy, poněvadž nám přišlo zajímavé zaměřit se na žákyně a žáky řekněme na počátku dospívání (6. třída) a v již plném rozpuku této životní etapy (9. třída). Ačkoliv šlo v Pop panteonu o zkoumání idolů těch kterých žáků a žákyň, nešlo si nevšimat typických projevů „šestáků“ a „deváťáků“, toliko odlišných v závislosti na věku. Jinými slovy,

tyto třídy (věkové kategorie) mně vyhovovaly a oslovily mě, proto jsem se rozhodl použít je i pro výzkum v rámci bakalářské práce.

Původní záměr byl, že bych zkoumal „šestku“ a „devítku“ klasické základní školy a analogicky k těmto třídám třídy odpovídající na všeobecném osmiletém gymnáziu (tedy prima a kvarta), avšak nakonec z důvodu velké časové a administrativní náročnosti zamýšleného konceptu a též kvůli špatné komunikaci a odmítání ze stran gymnázií jsem upustil od záměru zkoumat gymnaziální studentstvo. Navíc se dá s největší pravděpodobností předpokládat, že na gymnáziu bude míra vulgarity nižší, nežli na základní škole a jen pro potvrzení této hypotézy zkoumat studentky a studenty gymnázií mi přišlo poněkud nadbytečné.

## 2.3 Výzkumné otázky

Na počátku projektu bylo potřeba stanovit výzkumné otázky, na které se bude bakalářská práce snažit najít odpovědi. Nakonec byly stanoveny následovně.

1. Co je projevem žákovské vulgarity vůči vyučujícím?
2. Jaká je míra žákovské vulgarity vůči vyučujícím? Jak míra této vulgarity závisí na věku a genderu žákyň a žáků?
3. Jaké jsou funkce (a důvody) projevení žákovské vulgarity vůči vyučujícím? Jaké proměnné přispívají k projevení této vulgarity vůči vyučujícím (situační kontext, osobnosti aktérů...)?
4. Jaká je forma žákovské vulgarity vůči vyučujícím (tj. jak je vyjádřena – slova, gesta...; jedná se o přímé či nepřímé vyjádření)?
5. Jak na žákovskou vulgaritu vůči sobě vyučující (ne)reagují? Liší se jejich (ne)reagování na ni v závislosti na genderu či věku žáka/žákyně? Mají vyučující nějaké své strategie zvládnutí žákovské vulgarity vůči své osobě a jak se k tématu žákovské vulgarity vůči vyučujícím staví škola?
6. Jaký postoj a zkušenosti mají vyučující s žákovskou vulgaritou směřovanou na svoji osobu, případně na vulgaritu ve škole vůbec? Jak vnímají vulgaritu vůči vyučujícím a vulgaritu ve škole vůbec žákyně/žáci?

Na body 1. – 4. se pokusí odpovědět provedená pozorování v 6. a v 9. třídě, 5. a 6. bod bude pojednán v rámci informací načerpaných z provedených rozhovorů a na první otázku 5. bodu (Jak na žákovskou vulgaritu vyučující (ne)reagují?) se zacílím jak skrze pozorování, tak skrze rozhovory<sup>13</sup>.

## 2.4 Výzkumné metody

Jak již bylo řečeno výše, výzkum v rámci bakalářské práce probíhal ve dvou etapách. První etapou bylo zúčastněné pozorování ve zvolených třídách. Předem nebylo jasné, jak dlouho, tj. kolik vyučovacích hodin či dnů s tou kterou třídou strávím. Jelikož celá bakalářská práce a tedy i zúčastněné pozorování je kvalitativního charakteru (Disman, 2000), bylo těžké tuto proměnnou dopředu odhadnout. Šlo o to nějak se třídou splynout, abych svojí přítomností nevyvolával rozruch a neovlivňoval tak přirozenou atmosféru a klima třídy a zároveň o to, abych dosáhnul pocitu saturace výzkumu (tamtéž), tedy takového stavu, kdy už mi terén nebude vydávat mnoho nových informací – a to vše v souladu s omezenými časovými fondy studenta třetího ročníku bakalářského studia. S šestou třídou jsem nakonec strávil 12 vyučovacích hodin, s devátou třídou 15. Ve třídách jsem byl přítomen po celou dobu výuky, včetně přestávek, jen do šaten před tělesnou výchovou jsem přirozeně nešel a při volné hodině jsem též s devátkou čas netrávil, jelikož žáci se rozprchávají do rozličných směrů a zároveň provádějí aktivity přináležící svému věku (někteří „deváťáci“ kupříkladu nezákonné „tabákové experimenty“ apod.).

Původně byl hodinový pozorovací odhad stanoven circa na 20 vyučovacích hodin (konkrétně bylo plánováno 19 pozorovacích hodin s devátou třídou a 17 se šestou), nicméně po jistém počtu odpozorovaných hodin začínalo být znát, že někteří pedagogové/pedagožky jsou z mé záhadné přítomnosti ve svých třídách poněkud nejistí, či na rozpacích (byl jsem situován vesměs v poslední lavici, obvykle u dveří a pořizoval jsem si své terénní poznámky do A4 sešitu). Proto byla po domluvě s vedoucí práce pozorovací část ukončena dříve s tím, že sebraná data se jevila jako postačující (tj. jevila

---

<sup>13</sup> Rozhovory se dotýkaly veškerých výzkumných otázek, avšak budou využity zejména k zodpovězení bodů 5. a 6.

se jako nasycená, neboť mnohé situace se již začínaly opakovat) pro přistoupení k druhé části výzkumu – k rozhovorům s vytipovanými kantorkami, žáky a žákyněmi.

Rozhovory byly učiněny v počtu 10 kusů. Jedním z kritérií pro výběr respondentů bylo u učitelů (respektive učitelek) třídnictví – tedy že jsou třídními učitelkami šesté a deváté třídy, takže s žáky tráví nejvíce času a lze očekávat nejlepší znalost a orientaci ve vztahu k daným žákyním a žákům. Dále jsem se rozhodl udělat rozhovor i s paní ředitelkou, poněvadž jde o osobu, která zastřešuje celou instituci školy a zároveň u ní lze očekávat (i když sama též učí několik hodin v týdnu) jistý větší odstup a možno i poněkud jinou perspektivu co se tématu žakovské vulgarity vůči vyučujícím týče. Dalším kritériem bylo i to, že vůči paní ředitelce a třídní učitelce 9. třídy byly zaznamenány projevy žakovské vulgarity (proti třídní učitelce „šestky“ jsem vulgární projev nezaznamenal, zde šlo „jen“ o kritérium třídnictví). Pro výběr žáků bylo užito kritéria zaznamenání projevu vulgarity vůči pedagogovi/pedagožce<sup>14</sup>. Nehrálo roli, zda šlo o vulgaritu přímou či nepřímou. Přímou vulgaritou rozumím takovou, kterou vyučující mohl zaznamenat a bezprostředně na ni reagovat, což u nepřímé není možno, jelikož vyučující je například fyzicky nepřítomen, či je třeba k vulgárnímu gestu natočen zády. Z šesté třídy šlo o jediného žáka a devítka poskytla 3 žáky a 3 žákyně.

Potencionálních kritérií pro výběr učitelek/učitelů a žáků/žákyní do rozhovorů se jistě nabízelo více, nicméně nakonec zvítězila výše zmíněná. U žáků jsem zvolil jakožto kritérium pro postup do rozhovorů zaznamenané vulgární chování také hodně proto, jelikož mou osobní motivací bylo pohovořit si s jedinci, kteří vykazali nějaké problematické chování, neboť „temnější“ stránky lidské osobnosti (jako agrese, vulgarita, různé psychopatologie apod.) mě vždy ve zvýšené míře přitahovaly.

## 2.5 Pozorování ve třídách

Pozorování bylo extrospektivní (tedy pozorování vnějších procesů), zúčastněné (účastním se dění v daném prostředí) a otevřené (nejsem skrytý) (Miovský, 2006). Zároveň by šlo hovořit o pozorování nestrukturovaném, pro které je typická otevřenost k

---

<sup>14</sup> Na základě pracovního rozboru pozorování, který byl následovně přepracován a poupraven a v této podobě slouží jako podklad analýzy předkládané v této práci.

neočekávaným situacím (Švaříček, Šed'ová, 2007). Zpočátku – pro jakési dokreslení třídní atmosféry z hlediska obecné vulgárnosti (a také trochu z obavy, že se třeba ani žádné vulgární chování vůči vyučujícím nevyskytne) jsem zaznamenával veškeré vulgární projevy žáků a žákyň, s čímž jsem po pár hodinách strávených v devítce přestal, protože ta kvanta vulgarismů byla v podstatě nezaznamenatelná a hlavně zaznamenávání těchto konkrétních projevů (vulgarita žáků obecně, nesměřovaná na vyučující) ani nebylo primárním účelem mého pozorování.

Paní ředitelka byla od samého počátku informována o přesném záměru mého zkoumání. Požádal jsem ji, aby však vyučujícím sdělila pouze obecnou informaci, že ve třídách budu zkoumat „interakční vzorce ve školním prostředí“, jelikož mi šlo o to, aby ani žáci a žákyně ani pedagogové a pedagožky nevěděli přesný záměr pozorování, poněvadž to by mohlo ovlivnit následné chování aktérů a data zbytečně zkreslit.

Domluvil jsem se s paní ředitelkou, že vždy ohlásím, ve který den bych pozoroval tu kterou třídu, onen den jsem se do školy (vchodem pro vyučující) dostavil, ohlásil se v ředitelně a vydal se do dané třídy. Žákyně a žáci možná první 2-3 hodiny byli mou přítomností do jisté míry překvapeni a zvědavě po mně pokukovali, ale po zhruba této době jejich zájem o mou osobu opadnul a krom krátkých epizodek občasného zaujetí mou přítomností mi nevěnovali větší pozornost.

Při pozorování jsem byl situován v nejzadnějších lavicích (poskytujících nejlepší přehled o třídním dění), nejčastěji v poslední lavici v řadě u dveří. Pozorování jsem písemně zaznamenával do A4 sešitu. Snažil jsem se zachytit veškeré podstatné dění, ale vzhledem k počtu žáků a žákyň pohybujícím se standardně nad dvacítkou jsem přirozeně nemohl sledovat všechny žákyně a žáky, zrovna tak, jako jsem nemohl slyšet veškeré konverzace a slovní projevy osazenstva třídy, protože je jasné, že některé věci mé pozornosti unikly a tím pádem ani nemohly být zachyceny.

Vyučující ve většině případů nepůsobili dojmem, že by je má přítomnost znepokojovala, někteří však o mé přítomnosti nevěděli, a tak jsem musel na místě vysvětlovat, co na jejich hodinách dělám (opět jsem je obecně informoval o zkoumání interakčních vzorců ve školním prostředí). Nicméně s přibývajícím pozorovacími

hodinami začínalo být patrné jisté napětí ze strany některých pedagogů/pedagožek, což, jak již bylo řečeno, byl jeden z důvodů pro poněkud dřívější ukončení pozorovacího partu.

Po ukončení pozorování pro daný den jsem vždy šel oznámit do ředitelny, že pro dnešek končím a zároveň jsem uvedl, kdy a do které třídy hodlám jít příště.

## 2.6 Rozhovory

Druhou částí mého zkoumání byly rozhovory s vytipovanými probandy (kritéria pro postoupení do této fáze viz výše). Opět jsem se domluvil s paní ředitelkou, kdy by bylo možné jednotlivé žáky a žákyně vyzpovídat, v smluvené termíny jsem se dostavil a rozhovory provedl. Rozhovory s žákyněmi a žáky byly provedeny během výuky ve volné učebně, která mi byla paní ředitelkou pro tento účel propůjčena. Rozhovory s paní ředitelkou a třídními učitelkami jsem domlouval individuálně s každou zvlášť, s paní ředitelkou jsme hovořili v ředitelně, s třídní učitelkou šesté třídy po čas velké přestávky ve školní cvičné kuchyňce a s třídní učitelkou deváté třídy v „učitelském pokoji“, před začátkem její výuky.

Před provedením samotných rozhovorů jsem všem „zpovídaným“ podal stručné informace: prozradil jsem pravý účel mého pozorování ve třídách (zkoumání fenoménu žákovské vulgarity vůči vyučujícím; žákům/žákyním jsem pro oboustranné větší pohodlí i pro menší formálnost rozhovorů nabídnul tykání), sdělil jsem, že rozhovory jsou zcela dobrovolné, žákyně/žáci i vyučující budou v následném zpracování práce anonymizováni (žáky a žákyně jsem ubezpečil, že nic z rozhovorů se nedostane do sfér učitelského sboru a nebude použito proti nim), požádal jsem o souhlas s nahráváním (všechny rozhovory byly nahrány na diktafon a posléze přepsány se snahou o co největší shodu mezi vyřčeným a zapsaným), zdůraznil jsem, že na otázky, na které respondenti/respondentky nemohou, či nechtějí odpovídat, nemusejí, pokud by otázce neporozuměli, ať dají vědět, že se otázku pokusím přeformulovat/zopakovat a vyučujícím jsem nabídnul možnost následné autorizace přepsaných rozhovorů (žádná této possibility nevyužila). A na závěr, před samotným začátkem rozhovoru, jsem se otázal, zdali nejsou jakékoliv dotazy, ať již ve vztahu k budoucímu rozhovoru či k



čemukoliv jinému týkající se mého výzkumu/bakalářské práce. Následovaly samotné rozhovory (ukázky přepsaných rozhovorů jsou součástí přílohy 4). Dá se říci, že rozhovor měl polostrukturovanou formu (otázky byly předem připraveny ale pokládány s jistou benevolencí ve smyslu ne vždy zcela stejného znění či pořadí). Rozhovory se dotýkaly všech témat formulovaných ve výzkumných otázkách. Žáci a žákyně dostali závěrem jakožto symbolickou odměnu za spolupráci čokoládovou tyčinku dle vlastního výběru.

## **2.7 Zpracování a analýza dat z pozorování a rozhovorů**

Pozorování bylo zaznamenáváno ručně do A4 sešitu, krátce po zhotovení (obvykle ten samý den, pro co největší živost vzpomínek pojících se s danými situacemi) byly poznámky přepisovány do počítače a obohacovány dalšími postřehy vztahujícími se k pozorovanému. Na základě opakovaného pročitání a přemýšlení o situacích byl zhotoven pracovní seznam dětí, u kterých jsem zaznamenal vulgární projev, a s těmi pak byly vedeny rozhovory (záznamy z pozorování též posloužily jako utvrzení pro provedení rozhovorů s třídní učitelkou deváté třídy a s paní ředitelkou, jelikož vůči nim byly vedeny jisté vulgární projevy; u třídní učitelky šesté třídy byl důvod pro rozhovor „jen“ její třídnictví). Dalším zpracováváním pozorování byly ustanoveny dvě úrovně vulgarit<sup>15</sup> (viz kapitola Dvě úrovně intenzity žákovské vulgarity vůči vyučujícím) a vyjmuty konečné vulgární situace, které byly dále zpracovávány (viz přílohy 1 a 2).

Rozhovory byly zaznamenány na digitální diktafon, následně přepsány do počítače a posléze jsem provedl analýzu částí rozhovorů, týkajících se otázek 5. a 6., kdy jsem si vystupující informace zanesl do pracovních tabulek pro lepší prezentování zjištěných dat a jejich následnou snazší interpretaci (ukázky rozhovorů viz příloha 4).

---

<sup>15</sup>Vymezení slabší úrovně vulgarity – tj. drzosti bylo podpořeno i zjištěními z rozhovorů s vyučujícími, kde se ukázalo, že všechny 3 vnímají drzé chování jakožto vulgární.

Anonymizace žákyň a žáků proběhla skrze přidělení náhodně vybraných jmen z kalendáře. U učitelek je věc vyřešena tím, že se o nich jednoduše hovoří jako o třídní učitelce deváté třídy, respektive šesté a o paní ředitelce.

## 2.8 Charakter zkoumaných tříd

Jak již bylo řečeno v teoretické části, 6. i 9. třída zahrnuje žáky a žákyně ve věku dospívání (přesněji pubescence). Konkrétně pak „šestka“ představuje období tzv. prepuberty a „devítka“ období vlastní puberty. Na základní škole, kde výzkum probíhal, se nachází pouze jedna šestá a jedna devátá třída, čili dilema výběru té které „šestky“ či „devítky“ odpadlo. Obě třídy měly mezi 25-30 žáky/žákyněmi a poměr pohlaví byl v obou třídách zhruba vyvážený<sup>16</sup>. Třídním učitelkám obou tříd a stejně tak i paní ředitelce bylo okolo 60 let. Třídní šesté třídy v „šestce“ učí češtinu a část třídy angličtinu, třídní deváté třídy učí v „devítce“ dějepis a často zde supluje, čili obě učitelky se svými třídami tráví relativně dost času. Paní ředitelka učila v šesté třídě hudební výchovu. Všechny učitelky měly délku pedagogické praxe okolo 30 let.

Při prvním kontaktu se šestou třídou měl člověk pocit, že je ještě mezi „dětmi“ i když zlehka už cítil, že tato „dětská fáze“ již nebude mít dlouhého trvání a za doslova pár okamžiků žákyně a žáci této třídy postoupí do etapy poněkud dospělejší a zřejmě i výchovně problematičtější. Typickým projevem žáka či žákyně (spíše ovšem žáka, ti byli dle očekávání živější a aktivnější) při napomenutí/okřiknutí ze strany vyučující/ho bylo jakési lehké stažení se do sebe, přitakání napomenutí (ve smyslu: vím, že jsem se nechoval/a správně беру na vědomí a nehodlám dále „vířit prach“) a žádné další protesty, poznámky, připomínky. Občas jsem sice upozoroval, že se spíše žák, než žákyně již nadechoval k nějaké protiofenzivě, pak však zavřel ústa, vydechl naprázdno a nijak více situaci nekomentoval. Výjimkou byla tělesná výchova, kde sem-tam (opět spíše žáci) někdo zaprotestoval, což si lze vysvětlit větším fyziologicko-emočním vybuzením v důsledku sportovního zápolení.

---

<sup>16</sup> Přesná čísla se mi nepodařilo zjistit, jelikož při snaze o jejich doplnění jsem se dozvěděl, že paní ředitelka právě zesnula a přišlo mi nemístné se v nastalé situaci těchto dat domáhat.

Oproti tomu devátá třída vzbudila v pozorovateli ihned pocity „typických pubošů“. Byl zde patrný všudypřítomný humor dospívajících ve stylu: „být vtipný za každou cenu, ať to stojí, co to stojí“, jakási forma letargie a nižšího zájmu o školu a dění s ní spojené (patrně zejména v porovnání se šestkou) a samozřejmě nejvíce člověka upoutal jiný fyzický vzhled „devátáků“ a „deváček“ v porovnání se „šestáčkama“ a „šestáky“. V devítce jsem si připadal téměř „mezi svými“. Co se týče interakce vyučující – žák/žákyně, zdaleka již nebyla situace tak snadno zvládnutelná jako u šesté třídy. V případě napomínání/okřikování často následovala salva protestů, poznámek, připomínek, jako: „proč já?“, „dyť já celou dobu mlčím“, „jako zase já?...“ atp. Nicméně, hodně se ukazovala řečně selektivita těchto žakovských reakcí. I ti nejotřelější „deváťáci“/„deváčky“ si své výjevy vůči některým vyučujícím odpustili a chovali se jako vyměnění. Tento aspekt se (ale v menší míře) týká i šesté třídy. I zde měli některé učitelky/učitelé jaksi vyšší respekt či autoritu a tato proměnná hodně ovlivňovala jak atmosféru ve třídách, tak převažující schéma interakce (zda poslušné, umírněné chování/jednání nebo naopak plné drzostí, odmlouvání, dohadování se) žák/žákyně – vyučující.

## **2.9 Analýza pozorování**

### **2.9.1 Dvě úrovně (intenzity) žakovské vulgarity vůči vyučujícím**

Pozorování bylo vedeno s cílem především zaznamenávat projevy žakovské vulgarity vůči vyučujícím spolu s kontextem, v jakém se toto chování vyskytlo, případně projevy s „pravým“ vulgárním chováním hraničící, vulgárnímu chování blízké, podobné (drzost, odmlouvání apod.). Pro určování vulgárního chování vycházím z myšlenek obsažených v teoretické části. Jde zejména o to, že vulgární projevy jsou silně určeny kontextem, v jakém se vyskytnou. Jinými slovy: stejný jev může být za různých okolností interpretován různě (je/není vulgární). Obecně však chápu vulgaritu jako narušování nějaké, řečně, normy slušnosti. Dále mělo pozorování za cíl zachytit podstatné body pro utvoření obrázku o probíhající hodině/přestávce (např. co se probíralo za látku, jakou formou, jak vyučující působil na žactvo, jestli byli žáci

vybuzení/klidní apod.). Terénní poznámky (záznam pozorování) jsou součástí příloh (příloha 3).

Při analýze terénních poznámek došlo k rozlišení vulgárního chování vůči vyučujícím na „fakticky“ vulgární projevy (zkráceně vulgarity, vulgárnosti) a na drzé chování (zkráceně drzosti<sup>17</sup>). Faktická vulgarita zahrnuje projevy, jednání, výroky apod., kde se, věřím, dá předpokládat, že takovéto chování by bylo považováno za vulgární majoritou posuzovatelů, kteří by se octli v mé pozorovatelské pozici. Drzé chování pak představuje takové chování, jako je odmítání, odsekávání, dohadování se s učitelem, neslušné jednání, tvrzení nepravd (př.: „já nemluvil/a“, když očividně mluvil/a), avšak může zde zaznít i lehčí vulgarismus. To, co dle mého úsudku tvoří rozdíl mezi těmito 2 kategoriemi, není ani tak kvalitativní odlišnost, jako spíše kvantitativní. Fakticky vulgární projevy shledávám jako intenzivnější – tedy intenzita zde slouží jako hlavní třídící faktor. Jevy, označené jako vulgární, jakoby více překračují normu slušného, patřičného chování vůči vyučujícím. Jinými slovy: jak drzosti, tak vulgárnosti chápu jako vulgaritu, nicméně drzosti jsou nahlíženy jako méně intenzivní podoba vulgarity. Objevovaly se samozřejmě i situace „na hraně“, kdy jsem váhal, zda je vůbec zařadit do jedné z kategorií, případně jsem uvažoval, zda je zařadit do skupiny drzostí či vulgárností (drzé a vulgární situace viz příloha 1 – včetně komentářů ap.).

Sledoval jsem jak přímou podobu žákovské vulgarity vůči vyučujícím (tedy takovou, kterou vyučující mohou zaznamenat a bezprostředně na ni reagovat), tak nepřímou (kterou vyučující nemohou zaznamenat a bezprostředně na ni reagovat – ať již díky fyzické nepřítomnosti, či třeba jen pozici, kdy čelí projevu žákovské vulgarity svými zády).

### **2.9.2 6. a 9. třída – míra vulgárnosti tříd vůči vyučujícím**

V 6. třídě jsem za celou dobu pozorování (tj. 12 vyučovacích hodin včetně přestávek) zaznamenal pouze 1 drzost a 1 vulgární projevení. Konkrétně šlo v obou případech o situaci z hodiny hudební výchovy, kde panovala poměrně bujará a dost

---

<sup>17</sup> Drzost není řešena v teoretické části práce, jelikož mi vyplynula až v rámci analýzy pozorování jako situace, která ještě nemá patřičnou intenzitu, jež by dovolovala zařadit ten který projev do kategorie „pravé“ žákovské vulgarity vůči vyučujícím. Zároveň k vyčlenění této kategorie přispělo i to, že všechny dotazované vyučující drzost vnímají jakožto vulgární projev.

neukázněná atmosféra. V případě drzosti šlo o situaci, kdy paní učitelka (shodou náhod šlo zároveň i o ředitelku školy) oprávněně osočila žáka Leonida slovy: „*Já jsem tě vyvolala, že mluvíš?*“, na což Leonid odpověděl: „*Já jsem nemluvil.*“ Vulgární projev se odehrál pár minut před touto situací a jednalo se o vyplazení jazyka žákem Vendelínem na paní ředitelku, která to komentovala ve smyslu, co to jako mělo znamenat. Celá hodina se nesla v poměrně rozjařeném duchu, což může zčásti vyplývat i z povahy předmětu, který bývá obvykle živější, než třeba taková matematika. Jiné drzé ani vulgární chování jsem v „šestce“ nezaznamenal. Někdy se objevily momenty větší živosti, které však dle mého posouzení nešlo zařadit ani do kategorie drzosti a už vůbec ne vulgarity vůči vyučujícím.

Oproti „šestce“ jsem v 9. třídě za dobu pozorování (tj. 15 vyučovacích hodin včetně přestávek) zaznamenal celkem 26 drzých a 14 vulgárních situací směřovaných na vyučující, které vyprodukovaly 32 drzých a 26 vulgárních projevů vůči vyučujícím (situace i projevy – včetně rozboru – viz příloha 1). Chceme-li tedy porovnat třídy z hlediska vulgárnosti vůči vyučujícím, vidíme, že devátá třída tu šestou o poznání převyšuje. Obecně si to vysvětluji tím, že „devátáci“ již plně nastupují cestu k dospělosti s potřebou nějak se vymezovat vůči svému okolí, testovat si svoji sociální realitu, mají potřebu protestu a vzdoru proti společnosti, kterou jednoho dne budou muset pravděpodobně v nějaké podobě přijmout (viz teoretická část, kapitola Vulgarita ve školním prostředí). U „šestáků“ tyto tendence ještě dřímají s dobíhajícím dětstvím.

### **2.9.3 Vulgarita vůči vyučujícím ve vztahu k genderu žáků/žákyň**

V šesté třídě nebyl zaznamenán žádný projev drzosti ani vulgarity vůči vyučujícím, který by byl směřovaný od dívky na učitelku/učitele. U jediného projevu drzosti a jediného projevu vulgárnosti byli původci chlapci (Leonid drzost, Vendelín vulgárnost). Z toho v 6. třídě nelze příliš usuzovat na výraznější vulgaritu vůči vyučujícím ze strany chlapců, nicméně dívky se celkově jevily jako tišší, klidnější a méně vulgární.

V „devítce“ jsem zaznamenal celkem 32 drzých projevů vůči vyučujícím, přičemž z této cifry 25 připadá na chlapce (podíleli se na nich celkem 4 chlapci, blíže viz přílohy) a 7 případů padá na hlavu dívek (podílely se na nich celkem 4 dívky, opět viz přílohy). Co do vulgárních projevů vůči vyučujícím, dopracoval jsem se k číslu 26, z čehož 21 náleží chlapcům (na tomto čísle se podílelo 7 chlapců)<sup>18</sup> a 5 dívkám (zde figurovaly 3-4 dívky, jedna z nich nebyla v hloučku dívek rozpoznána). Zároveň vidíme, že jména, která nalézáme v seznamu drzostí, se vyskytují i v seznamu vulgárností. Za „nejvíce vulgární“ by šlo považovat Pravoslava s 9 drzostmi a 10 vulgárnostmi a Karla s 6 drzostmi a 6 vulgárnostmi. Dále stojí za zmínku Josef s 6 drzostmi a 1 vulgárností, Barbora se Zikmundem – oba shodně 4 drzosti a 1 vulgarita a ještě zmíním Rebeku s 2 vulgárnostmi – avšak ty byly učiněny v rámci jedné situace. Dále již jde o pouhé jednotlivé případy vulgárních či drzých projevů (všechny vulgární situace a projevy žákovské vulgarity vůči vyučujícím součástí přílohy 1, kde se nalézá i třídění vulgárních a drzých projevů dle autorství – příloha 2).

Z výše zmíněného se zdá, že žákovská vulgarita vůči vyučujícím se pojí spíše s chlapci, než s dívkami. Zároveň však vidíme, že zdaleka ne všichni žáci mají tendenci se nějak drze či vulgárně projevovat vůči vyučujícím. Z celkového počtu žáků té které třídy jen určité, nikterak velké procento žáků projevilo opakované drzé či vulgární tendence vůči vyučujícím. Konkrétně v „devítce“ šlo o 4 žáky a 2 žákyně, v „šestce“ pak o 2 chlapce (viz výše). Nicméně, přešlapy 2 „šestáků“ byly osamocené jak vzhledem k třídnímu chování tak k jejich vlastnímu.

Osobně se domnívám, že vyšší vulgarita chlapců (ať již obecně) či vůči vyučujícím není dána ani tak tím, že by chlapci byli prostě takoví, vulgárnější, ale spíš očekáváním společnosti, konkrétně ve škole vyučujících, kdy se čeká, že „dívky budou dívkami“, a proto budou slušné. Viz situace, kdy třídní komentovala slovník, který používaly Rebeka a Karla mezi sebou slovy: „Holky, to je slovník, že člověk žasne!“,

---

<sup>18</sup> Přičemž číslo je navýšeno zejména díky situaci s nepořádkem pod stolem, kde jsem bral za autory tohoto „čurbesu“ všechny chlapce (4 chlapci), kteří u onoho stolu seděli. Toto je tedy faktor, který může zdánlivě některé výsledky zkreslovat, nicméně rozhodl jsem se naložit s touto situací takto, jelikož jsem ve všech případech postupoval stejně, a to tak, že jsem nahlížel na veškeré projevy drzostí a vulgárností skrze jednotlivce. Každý jedinec má svůj „soupis“ drzostí a vulgárností (viz příloha 2), byť něco mohl provádět s někým dohromady – viz příloha 1. Jako příklad může sloužit drzá situace č. 4 (opět viz příloha 1) a samozřejmě i tato zmiňovaná. Dále nebudu na tento aspekt v textu upozorňovat.

zatímco jsem neviděl, že by učitelka (učitel) nějak komentoval/a podobné rozpravy chlapců mezi sebou. V momentech, kdy dívky jakoby nejsou pod takovým tlakem svých genderových rolí (hodina tělesné výchovy) jsem pozoroval, že měly snad i peprnější slovník, nežli chlapci.

## **2.9.4 Funkce vulgárních projevů žákyň a žáků vůči vyučujícím**

Přikláním se k termínu „funkce“ žákovské vulgarity vůči vyučujícím, jelikož tento pojem zahrnuje i nevědomé aspekty, zatímco termín „důvody“ předpokládá, že si je daný aktér vědom toho, proč se chová, jak se chová<sup>19</sup>. Nicméně, oba termíny se do velké míry překrývají. Klasifikace funkcí vulgarity vůči vyučujícím je uvedena v teoretické části, v kapitole Funkce vulgarity. Klasifikaci funkcí jsem stanovil na základě studia literatury, kdy jsem se snažil nalézt funkce, které bych očekával, že by se mohly objevovat u projevů žákovské vulgarity vůči vyučujícím a následně jsem klasifikaci uplatnil na pozorované projevy<sup>20</sup>. Jde o následující typologii:

- 1) Odreagování negativních emocí (frustrace, agrese, hněv, úzkost...)
- 2) Nahrazení potenciální fyzické agrese vulgaritou
- 3) Testování (a stanovování) norem/hranic žáky/žákyněmi
- 4) Získávání vyššího sociálního statusu
- 5) Posilování třídní koheze
- 6) Vyjádření protestu či neuznání (nerespektování) autority vyučujícího

---

<sup>19</sup> Distinkce provedena na základě konzultace s vedoucí práce.

<sup>20</sup> Nabízí se otázka, zdali by nebyla lepší jiná typologie, vycházející z analýzy samotného pozorování, avšak domnívám se, že mnou stanovená typologie dokázala smysluplně pokrýt a osvětlit mnou zaznamenané vulgární a drzé projevy.

<b>Funkce drzostí v 9. třídě<sup>21</sup></b>	
<b>Funkce</b>	<b>Četnosti</b>
Vyjádření protestu či neuznání (nerespektování) autority vyučujícího	27
Vyjádření protestu či neuznání (nerespektování) autority vyučujícího +	3
Odreagování negativních emocí	
Odreagování negativních emocí	2
<b>Celkem</b>	<b>32</b>

Tab. 1

Vypadá to, že téměř všechny drzosti vyčleněné v deváté třídě mají funkci především ve smyslu vyjádření protestu či neuznání/nerespektování autority vyučující/ho, zároveň se u některých reakcí dá hovořit též o odreagovavací funkci použité drzosti. U šesté třídy je jedinému drzému projevu také přiřazena funkce protestu či neuznání/nerespektování autority, avšak v případě Leonidova odvětní, že nemluvil (ačkoliv mluvil), jde spíše jen o protest, a ještě zde nespátřuji aspekt neuznávání či nerespektování autority, který je poměrně dosti patrný v deváté třídě.

Nerespektování či neuznávání autority vyučující/ho se manifestuje v situacích, jako když má jít Barbora s třídnicí a před svým odchodem oznamuje učitelce, že Elza jde s ní a končí své prohlášení arogantním: „*Děkuju.*“ Učitelka na toto reaguje odevzdaným: „*Prosim.*“ Domnívám se, že jde o to, že Barbora zde nerespektuje autoritu vyučující, což se projevuje „oznámením“, že druhá žákyně (Elza) jde s ní. Navíc zde vidíme zajímavý úkaz, kdy spíše učitelka „respektuje“ Barboru, což je situace pedagogicky poněkud zvláštní. Další obdobnou situací je kupříkladu ta, kdy Josef začíná s učitelkou vést spor, zda se jmenuje škola podle ulice, nebo ulice podle školy. Učitelka říká, že škola se jmenuje podle ulice, Josef říká, že je to možná ulice podle školy a že se o tom tedy bude hlasovat. Josef situaci podává s jistou dávkou komična, nicméně podtón popírání či neúplného uznávání autority učitelky je zde zřejmý. V pár případech se vyskytuje u drzostí „devátáků“ také prvek odreagovavací, jako v situaci, kdy se Karel

<sup>21</sup> Konkrétní přiřazení funkcí vulgárním a drzým situacím je součástí přílohy 1.



táže učitelky, zda má vypracovat i jisté další otázky a když zjišťuje, že ano, pronáší nahlas do třídy: „*Ty vole!*“. V několika případech to vypadá, že se funkce protestu či neuznání/nerespektování autority může pojit s funkcí odreagovací jako v případě, kdy žák Josef hází, našťvaný na učitelku, žakovskou knížku na svůj stůl.

Při analyzování drzých situací vůči vyučujícím v deváté třídě se objevilo pár momentů, kdy by šlo uvažovat i o humorné funkci drzého chování. Například učitelka říká Pravoslavovi, aby si četl, ale ten si dává kapuci, zapíná ji na zip až po vrch (takže nic nevidí) dává si knihu před sebe a k pobavení spolužáků dělá, že čte. Učitelka si toho po chvíli všimá, říká mu, ať sundá kapuci, položí knihu na stůl a čte. Pravoslav uposlechne, avšak začíná číst nahlas. Učitelka na to reaguje, aby četl pro sebe, ne nahlas. Podobnou situací je ta, kdy Josef chce hlasovat ohledně toho, zda se škola jmenuje podle ulice, či je tomu naopak, či Zikmundovo prohlášení, že on z Prahy není, on že je ze Žižkova. Zároveň by v obdobných případech mohl humor sloužit i jako zdroj získávání vyššího sociálního statusu, viz mnou předkládaná funkce 4).

<b>Funkce vulgarity v 9. třídě</b>	
<b>Funkce</b>	<b>Četnosti</b>
Vyjádření protestu či neuznání (nerespektování) autority vyučujícího	9
Odreagování negativních emocí	7(8)
Odreagování negativních emocí + Posilování třídní koheze	6
Odreagování negativních emocí + (možná) Nahrazení potenciální fyzické agrese vulgaritou	2
Odreagování negativních emocí + Vyjádření protestu či neuznání (nerespektování) autority vyučujícího	1
<b>Celkem</b>	<b>26</b>

Tab. 2

U vulgárních projevů vůči vyučujícím opět hraje významnou roli funkce vyjadřování protestu či neuznání/nerespektování autority vyučujícího, avšak daleko více zde vidíme výskyt funkce odreagovací, což zřejmě souvisí s tím, že vulgárnosti (oproti drzostem) představují intenzivnější projevy, které mají lepší schopnost ventilovat negativní emoce. Ve 2 případech jsem měl dokonce pocit, že mohlo vulgární chování snad i odvracet riziko fyzické agrese, neboť afekt, v kterém se žák nacházel (šlo v obou případech o žáka Pravoslava), byl z mého úhlu pohledu poměrně silný. Jedná se o vulgární situace 2. a 14. viz příloha 1. V šesti případech by pak šlo hovořit o tom, že vulgární vyjádření vůči vyučujícímu mělo stmelovací funkci, tedy že mělo podpořit třídní kohezi, sounáležitost žáků. Ve všech případech se jednalo o výroky na adresu nepřítomných vyučujících (tzv. nepřímá vulgarita – vyučující projevy nemůže zaznamenat, a proto na ně ani bezprostředně reagovat) a vždy se toto užití vulgarity pojilo s funkcí odreagovací.

Byla zde však i jedna neobvyklá situace (v tabulce číslo 2 – osmička v závorce), kdy žák Karel pronáší na adresu již nepřítomné němčinářky: „*Jéžiš, ta je blbá, tady nechala to cédéčko.*“ Jde o to, že Karel nejeví žádné známky emoce, kterou by takto potřeboval vybijet, zároveň ze všech druhů funkcí je funkce odreagovací Karlovu projevu nejbližší. V tomto případě by se tedy dalo hovořit spíše o funkci informativní/oznamovací (Karel svoji větu pronesl poměrně hlasitě do třídy).

U vulgarit jsem v případě 6. třídy dospěl k názoru, že jediná zaznamenaná vulgarita by spadala do kategorie 3), tedy, že žák Vendelín (stržen živější atmosférou hodiny) se skrze své chování snažil dovtípit, kde že je hranice přípustného chování. Jediná „neobsazená“ funkce je tak 4) Získávání vyššího sociálního statusu, což však neznamená, že by se v daných třídách neuplatňovala. Jak jsem naznačil u drzostí vůči vyučujícím, skrze jisté drzé chování lze zřejmě vzbuzovat humor, a takto potenciálně docilovat lepšího sociálního statusu.

K otázce, jaké všechny proměnné přispívají k vulgárnímu/drzému chování vůči vyučujícím, se dá říci, že vše nasvědčuje tomu, že jistou roli hraje zejména osobnost žáka a vyučující/ho. V deváté třídě byli opakovaně drzí vůči vyučujícím čtyři žáci a jedna žákyně a vulgární vůči vyučujícím byli opakovaně dokonce jen dva žáci a jedna žákyně (avšak u žákyně jde o dvě vulgárnosti v rámci jedné situace), přičemž oba opakovaně vulgární žáci figurují též mezi opakovaně drzou čtyřkou. V šesté třídě nelze moc zobecňovat, nicméně faktem je, že jak Leonid, tak Vendelín by se dali označit za velice živé „raubíře“, protože i zde by se potvrzoval vliv osoby žáka na projevy drzosti/vulgarity vůči vyučujícímu.

Podíváme-li se na osobu vyučující/ho, vidíme, že v šestce byl jediný drzý a jediný vulgární projev veden vůči jedné vyučující, konkrétně vůči paní ředitelce. V devítce jsem zaznamenal 26 drzých situací, přičemž 20 situací spadá na osobu třídní učitelky, 5 na češtinářku a 1 situace na suplující češtinářku. Vulgárních situací v devítce bylo 14. Nejvíce jich zažila suplující češtinářka (4), druhá v pořadí je češtinářka stabilní (3), třetí pak třídní učitelka (2); angličtinář, chemikářka, fyzikář, výtvarkářka a němčinářka deváté třídy – ti všichni pak shodně čelili 1 vulgární situaci. Jinými slovy:

vypadá to, že někteří a některé vyučující čelí drzostem a vulgárnostem ve vyšší míře, jiní/jiné prakticky vůbec.

Situační kontext se jevil jako velmi podmíněný osobou učitele/učitelky (pokud hovoříme o hodinách). Pro porovnání: měli-li „devátáci“ třídní učitelku, bylo velice „živo“, v případě matikářky by však bylo slyšet i špendlík na podlahu spadnout. O přestávkách žáci obecně neměli moc tendenci vyučující řešit, výjimkou bylo dvojnásobné označení učitele fyziky za „čuráka“, které souviselo s naštvaností žákyň a žáků na tohoto učitele a Karlovo prohlášení „*Jéžiš, ta je blbá, tady nechala to cédéčko.*“ na adresu nepřítomné němčinářky, která ve třídě zapomněla kompaktní disk.

## **2.9.5 Způsoby vyjádření žákovské vulgarity vůči vyučujícím**

Co se možností vyjadřování projevů žákovské vulgarity týče, dospěl jsem na základě pozorování k následujícím zjištěním. U drzostí směřovaných na hlavy vyučujících se vždy jednalo o přímou podobu. Jak jsem již zmiňoval, přímost znamená, že vyučující mají šanci dané chování zaregistrovat a nějak na ně bezprostředně reagovat. Otázkou samozřejmě je, zda dané projevení opravdu upozorují, či zaslechnou. Drzost se v deváté třídě (tabulka 3) projevovala nejvíce skrze neverbální jednání, konkrétně šlo o chování. Příkladem budiž třeba tleskání Zikmunda s Karlem, kterým „imitovali“ pokus učitelky o utišení živé třídy nebo Josefovo naštvané hození žákovské knížky na stůl. Dále byly drzé projevy vyjadřovány verbálně, paraverbálně (vždy šlo o tón hlasu, který by šel nejlépe označit jako „drzý“) či verbálně/paraverbálně – tedy kombinací verbálního a paraverbálního projevu (v případě paraverbální složky šlo opět o drzý tón hlasu). Není samozřejmě lehké odlišit, kdy drzost projevu je způsobena věčným poselstvím věty, kdy tónem hlasu a kdy kombinací obojího, proto je dělení na drzosti verbální versus paraverbální versus verbální/paraverbální dosti subjektivní. Verbální drzost je představována třeba Karlovým zvoláním „*Ty vole!*“ při zjištění, že musí dělat ještě nějaké otázky nad rámec toho, co očekával. Zde „drzý“ paraverbální aspekt není přítomen, jako „drzé“ je nahlíženo samotné zvolání použité v rámci komunikace s vyučující. Příkladem paraverbální drzosti je situace, kdy chce učitelka zalít kytky, bere konvici, v té je ale díra a Barbora na tento fakt učitelku upozorňuje slovy: „Teče vám

to...“, na čemž by nebylo nic špatného, avšak jde o tón hlasu, jakým žákyně tuto větu vyřkla. Kombinace verbální/paraverbální je již dříve zmiňovaný příklad, kdy Barbora učitelce oznamuje, že spolu s ní odnese třídnici Elza. Samotné sdělení je drzé a tón hlasu jej ještě umocňuje. Jediný případ drzosti v šesté třídě byl vyjádřen verbálně přímo.

<b>Způsoby vyjádření drzosti vůči vyučujícím 9. třída</b>	
<b>Způsoby</b>	<b>Četnosti</b>
Neverbální – chování (přímé)	9
Verbální přímá	8
Paraverbální přímá	8
Verbální/paraverbální přímá	7
<b>Celkem</b>	<b>32</b>

Tab. 3

Vyjadřování vulgárností (tab. 4) se v „devítce“ (oproti drzostem) v 7 případech odehrálo nepřímě, konkrétně za fyzické nepřítomnosti dané/ho vyučující/ho a toto projevení proběhlo verbální cestou. Jinak se opět setkáváme velkou měrou s verbálním přímým vyjádřením a s neverbálním vyjadřováním (konkrétně s chováním). Je dobré si povšimnout, že se zde již neobjevuje paraverbální aspekt řeči (tón hlasu), neboť použité vulgarismy jsou vulgární už svým obsahem (2 x použit „čurák“, jednou „to se posral“ apod.). Dále se zde setkáváme s dalšími formami neverbální vulgarity – konkrétně jde o čtyři různé situace, kdy jednou působil vulgárně vzhled prostředí (nepořádek pod stolem – autory jsou čtyři žáci), v druhém případě šlo o nepřímé mimické projevení žákyně (nepřímé proto, poněvadž směřovalo na záda učitelky), třetí případ představoval plácnutí žákyně dlaní do svého čela, kterým chtěla učitelce naznačit, co si o ní myslí (tedy gesto) a čtvrtý případ představuje vražedný pohled Pravoslava na učitelku poté, co se mu pokusila sundat batoh z lavice na židli (tedy řeč očí). Ojedinělý výskyt vulgárnosti v „šestce“ měl podobu neverbální – mimickou přímou (vyplazení jazyka na učitelku). Některé možnosti vyjadřování žákovské vulgarity vůči vyučujícím rozpracované v teoretické části nebyly obsazeny (namátkou neverbální – proxemika nebo posturologie; či paraverbální aspekt písemného projevu). (Veškeré situace z hlediska způsobů vyjádření viz příloha 1).

<b>Způsoby vyjádření vulgarity vůči vyučujícím 9. třída</b>	
<b>Způsoby</b>	<b>Četnosti</b>
Verbální nepřímá	7
Verbální přímá	6
Neverbální – chování (přímé)	6
Neverbální – vzhled životního prostředí (přímý)	4
Neverbální – mimika (nepřímá)	1
Neverbální – gesto (přímé)	1
Neverbální – řeč očí (přímá)	1
<b>Celkem</b>	<b>26</b>

Tab. 4

## 2.9.6 (Ne)reakce vyučujících na projevy žákovské vulgarity vůči sobě

Jak můžeme vidět v tabulkách 5 a 6, vyskytne-li se drzost nebo vulgárnost vůči vyučující/mu, případy, kdy učitel či učitelka nějak zareaguje, jsou spíše výjimečné<sup>22</sup>. V rámci uskutečněných reakcí se posléze nabízí otázka, nakolik byly funkční. U drzostí vidíme, že nejčastější reakcí bylo vyhovění žákovi či žákyni, což se jeví jako poněkud zvláštní strategie. Jde třeba o již několikrát zmiňovanou situaci, kdy Barbora oznamuje učitelce, že třídnici s ní půjde doručit Elza a učitelka následně tento požadavek posvěcuje. Dvakrát jsem zaznamenal napomenutí. Jednou byl napomenut Josef za našťvané hození žákovské na svůj stůl a jednou byl napomenut Pravoslav, který chtěl okamžitě po zazvonění vystartovat ze svého místa. V obou případech došlo po napomenutí k jistému zklidnění žáků. Žádání nápravy situace se objevilo v jedné situaci, kdy Pravoslav nejdříve dělal, že čte s úplně zapnutou kapucí (učitelka chtěla, ať si ji rozepne a čte) a následně četl nahlas pro třídu (učitelka žádala, aby četl sám pro sebe). V obou případech došlo k vyhovění. Trvání na svém požadavku se objevilo při vyvolání Barbory, která opáčila: „Zase?“ a učitelka trvala na tom, že ano, opět ona. V případě jediné drzosti pozorované v šesté třídě reakce vyučující neproběhla. Když Leonid prohlásil, že nemluvil (ačkoliv mluvil), bylo to přejito a pokračovalo se dál v hodině.

<sup>22</sup> Je zde samozřejmě problematické rozlišit, zda vyučující zaznamenal/a projev drzosti či vulgárnosti a přechází jej, anebo jej vůbec nezaznamenal/a a proto na něj ani reagovat nemůže.

<b>Reakce vyučujících na drzosti „devátáků“</b>	<b>Četnosti</b>
Vyhovění žákovi	3
Napomenutí	2
Žádání nápravy situace	2
Trvání na svém požadavku	1
Nereakce	24
<b>Celkem</b>	<b>32</b>

Tab. 5

V situacích, kdy směřovaly na stranu vyučujících vulgárnosti, jsem se setkal v deváté třídě pouze s jedinou reakcí. Pravoslav opět hovořil při hodině, byl tedy opět napomínán, na což zareagoval: „Proč já, ty vole!“. Následovala okamžitá reakce učitelky: „Ty mi říkáš ty vole?“, doplněná tím, že má Pravoslav dát žakovskou. Pravoslav řekl, že ji nemá, na což mu vyučující sdělila, že si má na ni (na vyučující) po hodině počkat. V „šestce“ při jediném vulgárním projevení (vyplazení jazyka na vyučující) se učitelka ohradila a domáhala se vysvětlení, co to má znamenat. V majoritě případů (9. třída) však ani u drzostí ani u vulgárností k žádné reakci nedošlo. Mé pozorování tedy naznačuje, že vyučující vesměs buď nemají vhodné nástroje na patřičné zvládnání těchto jevů, anebo vulgární a drzé situace přehlíží, případně se snoubí neznalost upotřebitelných nástrojů zvládnání s přehlížením.

<b>Reakce vyučujících na vulgárnosti „devátáků“</b>	<b>Četnosti</b>
Řešení s žákem po hodině	1
Nereakce (nepřímá vulgarita <sup>23</sup> )	8
Nereakce	17
<b>Celkem</b>	<b>26</b>

Tab. 6

## 2.10 Rozbor rozhovorů

Připomínám, že rozhovory byly vedeny s třídními učitelkami šesté a deváté třídy, s paní ředitelkou a s žáky, u kterých bylo v pracovním modelu vulgárních situací shledáno, že se dopustili vulgárního projevu vůči vyučující/mu. Konkrétně šlo o

<sup>23</sup> Zde ani reakce přijít nemůže, jelikož vulgárnost je projevna tak, že vyučující ji nemůže zaznamenat, tedy na ni ani bezprostředně reagovat.

Vendelína ze „šestky“ a o Josefa, Karla, Pravoslava, Barboru, Rebeku a Ludvíku z „devítky“. Rozhovory by měly vrhnout světlo na výzkumné otázky 5. a 6. týkající se (ne)reagování vyučujících na žákovskou vulgaritu směřovanou na jejich osobu a náhledu na žákovskou vulgaritu vůči vyučujícím i na vulgaritu ve škole obecně. A to jak prizmatem učitelským tak žákovským.

### **2.10.1 Vyučující a žákovská vulgarita vůči nim – jejich reakce, osobní strategie zvládnání, jejich náhled na žákovskou vulgaritu vůči sobě a na vulgaritu ve škole vůbec**

Zajímalo mne, jak vyučující dle svých slov reagují na projevy žákovské vulgarity, které směřují na jejich osoby. Paní ředitelka přichází s myšlenkou, že jelikož při situaci, kdy musí čelit vulgárnímú ataku ze strany žáka, se zároveň nachází v pozici, kdy ostatní žáci přihlížejí a čekají na její reakci, je asi nejlepším řešením podobné chování ignorovat (podobně smýšlí i třídní učitelka devítky – že občas je dobré některé projevy přejít). To vede k tomu, že „nenahraje vulgárnímú žákú/žákyni na smeč“. Zároveň dodává, že toto ale nelze aplikovat ve všech případech. V situacích, kdy není na místě přejít žákovo chování, se snaží žáka upozornit na to, že takovéto chování není vhodné, že ona je starší a že by tedy žák/žákyně měl/a mít nějakou úctu (zde se opět shoduje s třídní devítky, která říká, že se žákovi/žákyni snaží naznačit, aby si uvědomil/a, s kým mluví a pokud nezabere domlouvání, vysvětlování, přistupuje k poznámce, k zavolání rodičům, či k pozvání si jich do školy). Když toto nestačí, přistupuje paní ředitelka například k poznámce do žákovské knížky, ale dodává, že s tím, jak se postihy stupňují, stává se, že žákova agrese může narůstat. U jiných vyučujících se domnívá, že ti mohou jednat zlostně (včetně jí samotné), překvapeně či zkratově, poněvadž je pedagog/pedagožka žákovým chováním vybuzen/a. Může to skončit až pozváním rodičů do školy. Každopádně paní ředitelka zdůrazňuje, že zásadní je, aby vyučující nebyl vulgární vůči žákyním a žákům, na čemž se shodli s ostatními vyučujícími. Třídní „šestky“ tvrdí, že se s vulgaritou žákyň/žáků na svoji osobu nesetkala/nesetkává (což potvrzuje i mé pozorování v „její“ 6. třídě). U ostatních



vyučujících se domnívá, že buď dělají, že neslyší, případně na žáky a žákyně křičí, či píše poznámky.

Při bližším pohledu na odpovědi tázaných pedagožek lze konstatovat, že všechny vnímají problematiku žákovské vulgarity jako ožehavé téma, které není snadné řešit, což dle mého úsudku může souviset s tím, že projevy žákovské vulgarity mohou napadat integritu osobnosti, což bývá člověkem pocíťováno jako ohrožující, a proto se objevuje riziko, že pedagožka (či případně pedagog) zareaguje na situaci neadekvátně, ve snaze svoji ohroženou integritu bránit<sup>24</sup>. Dále dle mého názoru vstupuje do hry i fakt, že vulgární slova způsobují vyšší míru autonomních reakcí v člověku (Bowers, Pleydell-Pearce, 2011). Domnívám se, že naprostá majorita pedagogů a pedagožek si krátce po svém případném neadekvátním zareagování (kterým může být třeba křik na žáka) uvědomí nepatřičnost své reakce (ve smyslu, že oni, jakožto vyučující, by měli být oproti žákyním a žákům více nad věcí jak z hlediska osobnostní vyspělosti, tak z hlediska zastávané pozice), avšak to, co se stalo, se již odestátí nedá. Jediné, co vyučující/mu zbude, je poučit se ze situace, aby v té příští, obdobné, byl/a schopen/schopna reagovat adekvátněji (laicky řečeno: zachovat chladnou hlavu). Dále by se vyučující měl/a pokusit urovnat vztah s žákyní/žákem, vůči kterému se neadekvátně projevil/a. Neadekvátní reakce s sebou též nesou riziko ztráty nejenom respektu dotyčného žáka/žákyně, ale i respektu celé třídy, čehož by si vyučující měl/a být vědom/a ve zvýšené míře.

Paní ředitelka i třídní „devítky“ připouštějí jiné jednání s žáky/žákyněmi v závislosti na jejich věku. Ředitelka říká, že mladším je potřeba spíše vysvětlovat, jelikož ještě často neví, co udělali a že se to nedělá. Třídní „devítky“ připouští větší přísnost vůči starším žákům (již ví, co a jak se má dělat). Třídní „šestky“ zmiňuje, že někteří vyučující jaksi nedokáží pracovat s žáky, na které nejsou zvyklí (z hlediska jejich věku/vyspělosti). Kupříkladu někteří/některé vyučující z prvního stupně nejsou připraveni na zvědavé dotazy žáků ze stupně druhého, z čehož pak mohou vyplývat různé problémy. V reakcích na žákovskou vulgaritu vůči vyučujícím s ohledem na pohlaví žáka ředitelka spolu s třídní deváté třídy říká, že u dívky se snaží zdůraznit její

---

<sup>24</sup> Čerpám z poznatků z předmětu Psychologie osobnosti s úvodem do diferenciální psychologie absolvovaného na PedF UK, akad. rok 2012/13, ZS (přednášející Lenka Hříbková).

„ženskost“ a že takové chování k ní nesedí, zatímco třídní šesté třídy v tom nijak zvlášť nerozlišuje.

V popisovaných reakcích učitelek tedy vidíme, že jsou schopny distingvovat rozdílný věk dítěte a s ním se pojící rozdílné kognitivní schopnosti a těm následně přizpůsobit své reakce na případné projevy žákovské vulgarity vůči vyučujícím. Dále můžeme vysledovat u dvou učitelek přiznávaný vliv genderových stereotypů na jejich reakce na žákovskou vulgaritu směřovanou vůči nim. Nabízí se zde otázka, zdali mladší generace pedagožek a pedagogů již přistupuje k chlapcům a dívkám v případech žákovské vulgarity vůči vyučujícím více egalitářsky, jelikož lze předpokládat jejich lepší povědomí o sociálním očekávání, které ovlivňuje vznik a udržování genderových stereotypů (viz třeba Janošová, 2008).

V otázce vlastních osvědčených strategií pro zvládnutí žákovské vulgarity vůči sobě paní ředitelka dodává, že krom již řečeného se snaží odvést pozornost žáků/žákyň jinam. Třídní „devítka“ si našla cestu, která je však dle ní použitelná pouze na ŠVP a to „tělesné trestání“, jak tuto praxi dle ní může někdo nahlížet a tou je zadávání tělesného cvičení žákyním/žákům za jejich prohřešky. Ještě osobitější způsob popisuje třídní „šestka“: „říkám (onomu žákovi), *tak mi to ještě pověz, povídej, zopakuj mi to, tak mi to ještě jednou zopakuj a nebudeš u mě... a on: „já vám to něco...“ a já říkám: tak pokračuj, povídej... „a vám“... a takhle zůstal s rukou a já říkám: a co si mi chtěl říct? „chtěl říct vám taky... asi... že... už taky pěkně...“ no...?“*, tedy aplikaci jakési laické „reverzní psychologie“.

Všechny vyučující zde tvrdí, že mají jistou „strategii“, jak projevy žákovské vulgarity vůči sobě zvládat, ačkoliv při bližším pohledu lze říci, že všechny zmíněné metody mají svá slabá místa. Paní ředitelka přiznává, že někdy prostě i ona jedná zkratovitě, že se neudrží. Třídní učitelka deváté třídy též sama říká, že její metoda „trestání cvičením“ není použitelná ve škole, jelikož by na ni šlo nahlížet jako na „tělesný trest“ a v případě „protiofenzivní strategie“ učitelky šesté třídy si lze snadno představit, že v některém případě by tento postup mohl žalostně zklamat a situace by se mohla při nejhorším scénáři zvrhnout i v otevřenou fyzickou agresi (viz Bandura, 1973).

V otázkách na postoj školy k problematice žákovské vulgarity vůči vyučujícím (tedy jak škola řeší/přístupuje k tomuto tématu) zmiňuje paní ředitelka i třídní „šestky“ školní řád (pro paní ředitelku je to jakýsi „zákon“ školy). Třídní šesté třídy dodává, že je možnost postihů jako napomenutí, ředitelská důtka, pozvání do ředitelny, či návštěva u psychologa (říká však též, že ona těchto věcí využívat nikdy nemusela, že i s problémovými třídami dokázala vycházet). Třídní „devítky“ pak zmiňuje důtku, napomenutí a ředitelskou důtku. Školní řád si nespojuje s řešením tématu žákovské vulgarity vůči vyučujícím.

Na první pohled se zdá, že skrze školní řád a sankce, jakými jsou napomenutí, ředitelská důtka, pozvání do ředitelny apod., by snad fenomén žákovské vulgarity vůči vyučujícím mohl být dobře řešen. Nicméně u některých případů si lze představit, že by bylo potřeba jít hlouběji a zjistit, co za opakovanými vulgárními projevy žáka vůči vyučujícím vězí, jinými slovy: dotknout se podstaty problému. Zde by mohl dobře posloužit psycholog, kterého zmiňuje třídní učitelka šesté třídy. Otázkou však je, jak úspěšná by byla spolupráce s tímto odborníkem, jelikož ten může mít kupříkladu omezené časové fondy, případně nemusí být zdatný zrovna v problematice žákovské vulgarity vůči vyučujícím, anebo žák/žákyně s ním nemusí chtít spolupracovat etc. Vidíme zde tedy jisté potencionální rezervy v sanaci fenoménu žákovské vulgarity vůči vyučujícím.

V náhledu všech tří pedagožek na žákovskou vulgaritu vůči vyučujícím panuje shoda – žádné z nich se toto osobně nezamlouvá. Ředitelka říká, že učitelé obecně si musí dnes nechat dost líbit, a že pokud jsou žáci vulgární, tak ji to „nebaví“ (ve smyslu, že je z toho unavená a bere jí to energii pro další pedagogické působení). Třídní „devítky“ dodává, že je velmi těžké vychovávat a učit současně a že pokud chce také něco naučit, nemůže ustavičně žákyně a žáky napomínat a usměřňovat. Dle paní ředitelky a třídní „devítky“ by vulgarita na škole vůbec neměla být, třídní „šestky“ se takto explicitně nevyjádřila. Ví, že v daném prostředí tento jev je, avšak dodává, že děti se dle ní celkově snaží být „v lati“ a když jim něco „ulítne“, tak se hned omlouvají.

Shledávám zde, že všechny dotázané pedagožky vnímají žákovskou vulgaritu vůči vyučujícím jakožto negativní fenomén. Zároveň se dá říci, že panuje i shoda v

názoru, že vulgarita obecně by ve škole být neměla, což při hlubším pohledu značí, že pedagožky jsou si vědomy „poslání“ školy (tj. vzdělávat a vychovávat, viz teoretická část práce), s čímž fenomén vulgarity koliduje (tj. s ideou, že vzdělaný a vychovaný člověk by neměl být vulgární, respektive míra jeho vulgarity by měla být minimální).

## **2.10.2 Pohled z druhého břehu – jak to vidí žáci a žákyně**

Zajímalo mne samozřejmě, jak tato témata vidí i samotní (potenciální) původci žakovské vulgarity vůči vyučujícím. Podívejme se tedy na věc z jiného úhlu pohledu.

V otázce, jak učitel/ka reaguje na vulgaritu směřovanou na svoji osobu ze strany žáka/žákyně, uváděli žáci a žákyně jako nejčastější reakci napsání poznámky do žakovské knížky. Ze sedmi zpovídaných dětí poznámku explicitně zmiňují všechny. Dále bylo zmíněno třeba zavolání si rodičů do školy (Vendelín), návštěva ředitelky či zástupkyně ředitelky (Karel), řev vyučující/ho (Ludvíka), zasednutí si na žákovi/žákyni (Rebeka) i to, že někteří vyučující dělají, že vulgarismy neslyší (u lehčích forem; Barbora), případně, že jistí učitelé/učitelky mají tendenci celkově situace moc nevyhrocovat (a jiní/jiné naopak; Josef).

Vidíme tedy, že žáci a žákyně jsou si vědomi toho, že projevy žakovské vulgarity vůči vyučujícím jsou negativně sankcionovány (pročež lze předpokládat, že chápou, že toto chování není žádoucí, tedy nejde o příklady „hodné nápodoby“) i to, že někteří vyučující mají tendenci některé projevy přecházet, či že celkově nechtějí situaci „vyhrocovat“ (jiní/jiné vyučující zase naopak) – což ukazuje na distinkční schopnost žáků a žákyň – tedy že si uvědomují existenci rozdílného přístupu různých vyučujících ke stejnému problému.

Též mne zajímalo, jak si žáci myslí, že by se vyučující v případech, že je na ně žák nebo žákyně vulgární, podle nich měli, respektive neměli chovat. Tři žáci se domnívají, že by mělo být jisté odstupňování sankcí. U Vendelína by se případy žakovské vulgarity vůči vyučujícím měly při prvním či druhém vyskytnutí řešit na úrovni žák – učitel (řešení na bázi žák – učitel udává i Rebeka). Pokud by toto nepomáhalo a vulgarita se opakovala, tak by si dle Vendelína měl vyučující zavolat rodiče. Pravoslav přichází s myšlenkou, že když se žák vůči vyučující/mu zachová

vulgárně omylem, tak by to mělo být řešeno pouhou domluvou. Jinak si myslí, že za vulgaritu vůči vyučujícím by měly být celkově vyšší tresty a pokud se takovéto chování opakuje, měl by následovat postih na bázi třeba důtky apod. Karel říká, že nejprve by měla být udělena poznámka, dále by měla následovat návštěva ředitele, případně si do školy pozvat rodiče (řešení s rodiči udává i Ludvíka). Josef s Barborou neví, jak by žákovskou vulgaritu vůči vyučujícím měli pedagogové a pedagožky řešit. V otázce nevhodného učitelského řešení žákovské vulgarity směřované vůči učitelkám a učitelům dva žáky nic nenapadá (Vendelín, Pravoslav). Josef s Karlem udávají, že by vyučující neměl/a reagovat ve smyslu: na „hrubý pytel hrubá záplata“ („nevracet to“, respektive „nenadávat“). Josef dále dodává (byť toho nikdy nebyl svědkem), že by vyučující nikdy neměl/a žáka/žákyni uhodit. Barbora si myslí, že by učitelé měli být důslednější – když už žákovi žákovskou knížku vezmou, tak už by mu poznámku měli napsat a nejen takto vyhrožovat. Dle Rebeky by si vyučující neměli na žáky zasedat a Ludvíka praví, že by pedagožky a pedagogové neměli dělat, že si projevy žákovské vulgarity směřujících na jejich osobu nevšímají.

Z otázek na vhodné/nevhodné reagování vyučujících na žákovskou vulgaritu vůči nim vidíme, že žáci dokáží uvažovat z pozice učitele/učitelky a představit si, jak by dle nich mělo/nemělo vypadat pedagogické řešení těchto situací. Při pohledu na žákovskou tezi o odstupňovaných postizích zároveň můžeme říci, že žákyně a žáci jsou si vědomi „omylnosti“ člověka a že se v zásadě každému může stát, že mu někdy něco „ujede“. Nicméně při opakovaném výskytu je třeba žákovské vulgaritě vůči vyučujícím věnovat větší pozornost, respektive řešit ji silnějšími negativními sankcemi. Dále vidíme, že žáci a žákyně jsou si (asi spíš implicitně) vědomi „nadřazené“ (ve smyslu vyššího sociálního statusu vyučující/ho oproti žákovi/žákyni a jeho/její předpokládané větší osobnostní vyzrálosti) pozice vyučující/ho, když říkají, že ten/ta by neměl/a žákyni či žáka, v reakci na jejich vulgární chování vůči vyučující/mu, uhodit, či nadávky „vracet“. Žákovské vnímání „nadřazenosti“ vyučujících lze vztáhnout i na to, že by si vyučující neměli na žáky „zasedat“, že by měli být v dávání poznámek důslední (a nejen vyhrožovat) i na to, že by neměli projevy žákovské vulgarity vůči sobě ignorovat.

V otázce na rozdílné reakce vyučujících na žákovskou vulgaritu vůči nim s ohledem na gender žáka a jeho věk se ukázalo, že všichni žáci vnímají rozdíl u kritéria věku. U genderového pak jeden žák (Josef) a jedna žákyně (Barbora – myslí si, že spíš záleží na tom, zdali má žák/žákyně dobré známky a na tom, zda je/není slušný/slušná) spíš rozdíl nevidí. U věku žáků se opakovaně objevovala myšlenka, že mladší žáci ještě „nemaj rozum“, neví přesně, že by se tak neměli chovat apod. (Pravoslav, Rebeka, Ludvíka) a názor, že vyučující to u starších žáků/žákyně vzdávají (Josef), či že se to u starších již moc neřeší (Rebeka). U genderového hlediska byl nejčastější názor, že vyučující jsou mírnější u děvčat, u chlapců přísnější (Vendelín, Pravoslav, Rebeka, Ludvíka), který se často pojil s myšlenkou, že tomu tak je proto, poněvadž chlapci jsou zlobivější (Vendelín, Rebeka, Ludvíka). Karel si myslí, že na prvním stupni mají učitelky raději děvčata (jelikož jsou umírněná), ale na druhém se to pak vyvažuje.

Žákyně a žáci jsou si tedy (stejně jako tázané učitelky) vědomi, že různý věk dětí s sebou nese různé zacházení ze strany učitelů a učitelek při řešení fenoménu žákovské vulgarity vůči vyučujícím. Tedy i zde je patrné uvědomění si, že různý věk se pojí s různými kognitivními schopnostmi (vyjádřeno žákovskými větami typu: „mladší děti ještě nemaj rozum“). V otázce rozdílného zacházení s chlapci a s děvčaty jsou si též mnozí žáci a žákyně vědomi rozdílného zacházení, což obvykle pojí s faktem, že chlapci jsou „zlobivější“. Otázkou je, nakolik jsou si žákyně a žáci vědomi toho, že idea chlapci = zlobivější je dosti utvářena takovýmto sociálním očekáváním a jeho následným posilováním. Karel pak hovoří o subjektivně vnímané proměně dívek, kdy se na druhém stupni svým „zlobením“ vyrovnávají chlapcům (čili je si vědom nějaké vývojově odvislé proměny chování v rámci ženského genderu).

A jak žákyně a žáci vnímají, pokud je nějaký jejich kolega/kolegyně vulgární vůči vyučující/mu? U pěti žákyň/žáků lze vysledovat negativní postoj k tomuto jevu (Vendelín – pokud je projev silnější; Karel, Barbora – též až když silnější forma vulgarity; Rebeka, Ludvíka). Vendelín a Pravoslav udávají, že to může být „sranda“, ačkoliv Vendelín dodává, že když je to moc silné, tak již je to vůči vyučující/mu urážlivé. Josef říká, že v případech žákovské vulgarity vůči vyučující/mu, kterého/kterou nemá rád, je rád, že to někdo cítí podobně, jako on a v případě, kdy má s vyučující/m

dobry vztah, tak to neřeší. Zaujal mne pak „osvícený“ náhled asi největšího „raubíře“ Pravoslava, který říká, že žákovská vulgarita vůči vyučujícím je o tom, že každý chce být středem pozornosti, že je to z části sranda, že jde o to, ukázat, že člověk nemá strach a že je „velkej“. Posléze dodává, že i on sám chce být středem pozornosti, ale že vlastně ví, že je takové jednání nakonec „blbost“.

Lze vysledovat, že z hlediska žákovského náhledu na funkci vulgárního chování vůči vyučujícím se obecně zdá, že lehčí formy mohou mít funkci zábavnou (pobavení spolužáků, spolužaček), avšak při překročení jisté subjektivně vnímané „míry“ již zábavná funkce mizí a i samotní žáci hodnotí tyto projevy negativně.

K otázce na místo vulgarity ve škole (vulgarity obecně) se všichni žákyně a žáci do jednoho/jedné shodli, že vulgarita do školy nepatří, že by zde být neměla. Zároveň u některých jedinců šlo vysledovat jistou „habituaci“ na tento fenomén, vyjádřenou slovy jako: nevnímám to, je mi to jedno, mně to nevadí (Pravoslav, Barbora, Rebeka, Ludvíka).

Stejně jako zpovídané učitelky si i žáci a žákyně uvědomují (ačkoliv u učitelek půjde zřejmě o více explicitní uvědomění), že vulgarita je fenomén, který nezapadá do zamýšleného poselství školy (vychovávat a vzdělávat; případně socializovat – viz teoretická část), a proto by sem patřit neměla. Zároveň lze vidět, že majoritu dotazovaných dětí tento fenomén moc netrápí (otázkou je, jak jej vnímají žáci a žákyně bez zaznamenaných vulgárních a drzých projevů – zde by takovéto přizpůsobení a lhostejnost být nemusela).

## 2.11 Shrnutí výzkumných zjištění

V otázce toho, co je to vůbec fenomén žákovské vulgarity vůči vyučujícím, se hlásím k názoru, že jde o nějaké narušení slušného vztahování se k vyučující/mu. Obecně lze hovořit o porušení normy slušného chování ze strany žáka, kdy rozlišují dvě úrovně,<sup>25</sup> „závažnosti“ tohoto porušení – úroveň „drzosti“ a úroveň „faktické vulgarity“,

---

<sup>25</sup> Úrovně mi vykristalizovaly na základě analýzy pozorování spolu s postřehy vyučujících, které vnímají drzé chování jakožto vulgární (analýza rozhovorů).

přičemž oboje vnímám jako vulgární jednání, ačkoliv vulgarita faktická je „silnější“, nežli ta na úrovni drzosti.

Míra žákovské vulgarity vůči vyučujícím se zdá být spojena s věkovým (vyspělostním) i s genderovým hlediskem, ve smyslu, že různě staří jedinci vykazují různou míru vulgárních projevů vůči vyučujícím. Tato práce indikuje, že u deváté třídy je tato míra značně vyšší, nežli je tomu u třídy šesté. Vysvětluji si to především potřebou vymezování se vůči zavedenému řádu (která se objevuje zejména v období vlastní puberty), kdy jedinec popírá a testuje pravidla společnosti, ve které funguje, aby je pak s největší pravděpodobností v nějaké míře přijal (viz teoretická část). Chlapci se na základě mého pozorování (ať v „devítce“ či v „šestce“) jeví jako o poznání vulgárnější, živější a akčnější než dívky. Do jisté míry zde může vstupovat do hry tělesná rozdílnost, nicméně očekávaný genderový řád, kdy projevy jako vulgarita a třeba agrese jsou stále spojovány spíše s mužským prvkem (Janošová, 2008; Vingerhoets, Bylsma, de Vlam, 2013), bude hrát zřejmě podstatnou, neřkuli podstatnější roli.

Co se funkcí žákovské vulgarity vůči vyučujícím týče, zdá se, že hlavní funkcí takového chování bude jednak nějaké vyjádření protestu či neuznávání nebo nerespektování autority vyučujícího, případně velice významná funkce odreagování negativních emocí (ta spíše u „pravé“ vulgarity), která může souviset i s funkcí nahrazení potenciálního fyzického útoku žáka/žákyně na vyučující/ho vulgaritou. Proměnnými přispívajícími k projevení vulgárního chování žáka/žákyně vůči vyučující/mu se zdají být zejména osobnost žáka a učitele. Učitelova/učitelčina osobnost má zároveň velký vliv na charakter hodiny a tím pádem na podobu převažujících interakcí mezi žáky/žákyněmi – vyučující/m.

Žákovská vulgarita vůči vyučujícím se dá projevit mnoha způsoby. Zaznamenal jsem verbální, neverbální i paraverbální formu vyjádření. Neverbální chování bylo vyjádřeno nejčastěji chováním, verbální pak přirozeně vyřčením vulgárních slov a paraverbální tónem hlasu. Z hlediska přímosti/nepřímosti bylo vulgární chování vůči vyučujícím vedeno spíše přímo, ačkoliv i nepřímá podoba byla zaznamenávána.



Vyučující mají tendenci na drzosti a vulgárnosti směřující na jejich osoby spíše nereagovat. Je ale otázka, kolik projevů mají fakticky šanci zaregistrovat. Mnohdy může nereakce nastat díky tomu, že vyučující prostě vulgární projev směřovaný na svoji osobu nezaregistrují. Zároveň vyučující přiznávají, že provádějí jisté distinkce svých reakcí v závislosti na věku žáka (mladším spíše vysvětlovat, že toto se nedělá, jelikož mnohdy ještě pořádně neví, co provedli) a na tom, zda jde o chlapce či dívku (u dívek akcentování jejich „ženskosti“, s kterou by se neměla vulgarita pojít). Pedagožky dále udávají, že mají jisté své strategie, jak fenomén žákovské vulgarity vůči sobě zvládat, že škola má jisté postupy, jak se vůči tomuto jevu chovat, že tento jev nevnímají pozitivně a že obecně by vulgarita do školy patřit neměla.

Dle žákyň a žáků vyučující nejčastěji žákovskou vulgaritu vůči sobě řeší skrze poznámky. Žáci a žákyně též vnímají různé reakce v závislosti na věku žáka/žákyně (mladší děti ještě „nemaj rozum“, je potřeba jim vysvětlovat) a v závislosti na jeho/jejím genderu (že vůči dívkám jsou vyučující spíš mírnější). Někteří z nich mají představu, co by vyučující v takových situacích měli/neměli dělat. Dále se ukazuje, že většina zpovídaných žáků/žákyň si uvědomuje, že fenomén žákovské vulgarity není příliš pozitivní jev (ačkoliv při méně intenzivní podobě může plnit funkci zábavnou – pobavení ostatních žáků/žákyň) a všichni souhlasí, že vulgarita (obecně) by ve škole být přítomna neměla. I když většina respondentů a respondentek přítomnost vulgarity ve škole příliš „neprožívá“.

### 3. Diskuse

V otázce, co je projevem žákovské vulgarity vůči vyučujícím tvrdím, že je to takové chování, které narušuje uctivé vztahování se k vyučující/mu. Může jít o sprosté slovo, avšak zároveň může být vulgárnost vyjádřena neverbálně (např. chováním) či paraverbálně (např. tónem hlasu). Vulgarita verbální je vymezována jako „*druh lingvistické aktivity užívající tabu slov<sup>26</sup> k vyjádření prožitku silných emocí.*“

---

<sup>26</sup> V originále taboo words – tabuizovaná či tabu slova. Dle Jaye (2009) jde o slova, která jsou „*definována a sankcionována institucemi síly (např. škola, média) a zákaz jejich užívání se znovupotvrzuje díky působení výchovy na dítě.*“ Proč jsou však některá slova tabuizována, není vždy zcela jasné (tamtéž).

(Vingerhoets, Bylsma, de Vlam, 2013). V návaznosti na tuto definici bych si dovil tvrdit, že vulgární chování obecně by tedy šlo nahlížet jako: „*druh behaviorální aktivity užívající tabu projevů k vyjádření silných emocí*“, což by platilo zejména pro mnou vymezenou „pravou“ vulgaritu, zatímco u drzostí (slabší forma vulgarity) emoce, které za nimi stojí, nejsou ještě tak silné. Dále je potřeba si uvědomit, že vulgarita je silně kontextuálně podmíněna – tedy, že: „*konečná ofenzivnost slova je zcela podmíněna pragmatickými proměnnými, jakými jsou vztah mluvčího a posluchače a sociálně-materiální podmínky, stejně tak jako užitá slova a tón hlasu.*“ (Jay, Janschewitz; Locher, Watts in Jay, 2009), což lze opět rozšířit i na podoby vulgarity neverbální a paraverbální.

Míra žákovské vulgarity vůči vyučujícím se ukázala jako vyšší v 9. třídě (oproti 6. třídě) a zároveň se chlapci jeví v obou třídách vulgárnější, nežli děvčata. Tato zjištění souhlasí se zjištěními Novotné (2010), která zkoumala vulgaritu žákyň a žáků ve 3. a 7. třídě základní školy a též zjistila, že chlapci v obou třídách jsou vulgárnější i to, že starší ročník je celkově vulgárnější oproti mladšímu, s Šimečkovou (2013), jež zkoumala sociální funkce verbální vulgarity v 6. a 9. třídě základní školy, kde zjistila, že chlapci jsou vulgárnější oproti děvčatům i se Strejčkovou, která též shledala, že starší děti byly vulgárnější (práce *Vulgarita dětí z pohledu učitelek a učitelů na základní škole*).

K otázce po funkcích žákovské vulgarity vůči vyučujícím jsem šel cestou vytipování funkcí, které bych očekával od tohoto fenoménu, čerpaje od Vingerhoetse, Bylsmy, de Vlams (2013), Jaye (2009) a D. Bittnerové (in Čáp, 2001) a následně jsem je (věřím, že smysluplně) aplikoval na mnou zaznamenané situace. Každopádně další výzkumy na téma žákovská vulgarita vůči vyučujícím by mohly ověřit, vyvrátit či zpřesnit tyto mnou použité funkce skrze zohlednění pohledu žáků, žákyň a vyučujících na tuto problematiku.

U formy žákovské vulgarity jsem vyčlenil vulgaritu verbální, neverbální a paraverbální. Nesoustředil jsem se tedy (oproti většině pracím) jen na verbální vulgaritu. Novotná (2010) sice o vulgaritě též hovoří širěji, ale paraverbální vulgaritu explicitně nevyčleňuje (třeba hlasovou intonaci řadí pod neverbální vulgaritu). V tomto ohledu jsem se nesetkal s prací, která by vulgaritu pojímala takto široce, jako právě tato

má. Dále jsem vyčlenil kategorie přímá a nepřímá vulgarita, kde je rozlišujícím faktorem možnost příjemce vulgarity vulgaritu zaznamenat a bezprostředně na ni reagovat (tzn. je-li příjemce schopen vulgaritu zaznamenat a bezprostředně na ni reagovat, jde o vulgaritu přímou a v momentu, kdy ji není schopen zaregistrovat a bezprostředně na ni zareagovat, jde o nepřímou).

Většinu bodů, kterých se dotýkají výzkumné otázky 5. a 6. (Jak na žákovskou vulgaritu vůči sobě vyučující (ne)reagují? Liší se jejich (ne)reagování na ni v závislosti na genderu či věku žáka/žákyně? Mají vyučující nějaké své strategie zvládnání žákovské vulgarity vůči své osobě a jak se k tématu žákovské vulgarity vůči vyučujícím staví škola? Jaký postoj a zkušenosti mají vyučující s žákovskou vulgaritou směřovanou na svoji osobu, případně na vulgaritu ve škole vůbec? Jak vnímají vulgaritu vůči vyučujícím a vulgaritu ve škole žákyně/žáci?) lze těžko vztáhnout k jiným výzkumným zjištěním a teoriím, jelikož tento konkrétní fenomén (tj. žákovská vulgarita vůči vyučujícím) nebyl doposud sdostatek zkoumán a pojednán.

## 4. Závěr

Práce se snažila najít odpovědi na vytyčené otázky a pokusila se podkrýt pokličku ležící na tématu žákovské vulgarity vůči vyučujícím.

V této práci by bylo možné více porovnat výsledky pozorování s provedenými rozhovory s konkrétními učitelkami, žákyněmi a žáky, nicméně problém by byl v následné poměrně obtížné analýze všech dat (kterou nevím, zda bych byl schopen díky relativní nezkušenosti s pracemi obdobného rozsahu obstojně vypracovat) a která by s sebou nesla i značné prodloužení práce nad rámec očekávaného rozsahu. Zároveň se domnívám, že při nižším objemu výzkumných otázek by se dalo jít poněkud více do hloubky, což ale tato práce nechtěla, jelikož ji vnímám jakožto první větší průnik do oblasti žákovské vulgarity vůči vyučujícím.

Domnívám se, že pro prvotní průzkum této oblasti (nevím o žádné české ani zahraniční studii či literatuře, která by se zabírala konkrétně touto problematikou) byla metoda zúčastněného pozorování ve třídách a následné rozhovory s vyučujícími, žáky a

žákyněmi adekvátní. Budoucí práce vedené podobným směrem by se mohly zaměřit na rozpracování funkcí žákovské vulgarity vůči vyučujícím ve snaze konfrontovat můj dosti teoretický model funkcí aplikovaný na zaznamenané vulgární situace se svými zjištěními, která by vycházela více z pohledu vyučujících či žákyň a žáků na tyto funkce. Další oblastí, která stojí za důkladnější prozkoumání, je (ne)reagování vyučujících na projevy vulgarity směřované ze strany žactva vůči nim. Také by šlo prozkoumat, jaký vliv má na žákovskou vulgaritu vůči vyučujícím kupříkladu výchova v rodině žákyň a žáků a společnost. V neposlední řadě by se dalo zmapovat, jak se mění úroveň žákovské vulgarity vůči vyučujícím z hlediska dlouhodobého vývoje (jaká byla před třeba 20-30 lety a jaká je nyní apod.).

Skrze tuto práci jsem si plně uvědomil, jak těžké může být jednak kázeňsky zvládnout třídu a zároveň žáky a žákyně něčemu naučit. Také se mi mnohdy na mysl vkrádalo, jak bych asi v podobných situacích (tj. kdybych čelil drzostem nebo vulgárnostem ze strany žákyň a žáků) zareagoval já sám a při plné upřímnosti se domnívám, že by má reakce asi ne vždy byla adekvátní tomu, co se od učitele či učitelky očekává. Mimo jiné mi však tato práce dala i to, že jsem se zase mohl vrátit do míst, kde jsem prožíval dětství a vidět se s některými významnými pedagogickými osobnostmi mého života. S některými z nich bohužel naposled.

Zároveň bych na úplný závěr chtěl zmínit veskrze pozitivní zjištění, a tím je to, že i ti největší „rošťáci“, když jsem si s nimi v rámci rozhovorů povídal, viděl jsem, že to jsou veskrze citlivé bytosti, schopné dobré sebereflexe, které jsou si vědomy toho, že projevy žákovské vulgarity vůči vyučujícím nejsou v zásadě nic zvlášť chvályhodného. Proto končím tuto práci prohlášením, že to s těmi dnešními dětmi snad ještě nebude tak zlé (alespoň co se žákovské vulgarity vůči vyučujícím týče) a věřím, že jedněmi z dobrých kroků pro práci s nimi je upřímné naslouchání spojené s lepším pochopením jejich světa. Spolu se stanovením moudrých pravidel soužití dospělých s dospívajícími.

# Literatura

- BANDURA, Albert. *Aggression: a social learning analysis*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1973, ix, 390 p. ISBN 01-302-0743-8.
- BORG, James. *Umění přesvědčivé komunikace: jak ovlivňovat názory, postoje a činy druhých*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007, 177 s. Manažer. ISBN 978-80-247-1971-9.
- BOWERS, Jeffrey S. a Christopher W. PLEYDELL-PEARCE. Swearing, Euphemisms, and Linguistic Relativity. *PLoS ONE*. 2011, roč. 6, č. 7, s. 1-8. DOI: 10.1371/journal.pone.0022341.
- Cursing may not be all bad, expert says. *New York Amsterdam News*. 2001, roč. 92, č. 27, s. 16-16.
- ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 655 s. ISBN 80-717-8463-X.
- ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008, 160 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4717-180.
- ČERVENÁ, V. *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost: s dodatkem Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky*. Vyd. 2., opr. a dopl. Praha: Academia, 1998, 647 s. ISBN 80-200-0493-9.
- DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost: Příručka pro uživatele*. 3.vyd. Praha: Karolinum, 2000, 374 s. ISBN 80-246-0139-7.
- HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000, 774 s. ISBN 80-717-8303-X.
- HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, 174 s. ISBN 978-80-7367-327-7.

- JANOŠOVÁ, Pavlína. *Dívčí a chlapecká identita: vývoj a úskali*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008, 285 s. Psyché (Grada). ISBN 978-802-4722-849.
- JAY, Timothy. The Utility and Ubiquity of Taboo Words. *Perspectives on Psychological Science (Wiley-Blackwell)*. 2009, roč. 4, č. 2, s. 153-161. DOI: 10.1111/j.1745-6924.2009.01115.x.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006, 368 s. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.
- MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 1995, 210 p., [10] p. of plates. ISBN 80-210-1070-3.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Po dobrém, nebo po zlém?: o výchovných odměnách a trestech*. 4. vyd. Praha: Portál, 1995, 109 s. ISBN 80-852-8200-3.
- Merriam-Webster: Vulgarity. *Merriam-Webster* [online]. 2014 [cit. 2014-06-09]. Dostupné z: <http://www.merriam-webster.com/dictionary/vulgarity>
- MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006, 332 s. ISBN 80-247-1362-4.
- MURPHY, Robert Francis. *Úvod do kulturní a sociální antropologie*. 2. vyd. Překlad Hana Červinková. Praha: Sociologické nakladatelství, 2004, 268 s. Studijní texty (Sociologické nakladatelství), sv. 15. ISBN 978-808-6429-250.
- NOVOTNÁ, Hana. *Vulgarity dívek a chlapců ve 3. a 7. třídě základní školy* [online]. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2010 [cit. 2013-11-30]. 139 s. Dostupné z: [http://ckis.cuni.cz/F/?func=direct&doc\\_number=001297916&local\\_base=CKS01&format=999](http://ckis.cuni.cz/F/?func=direct&doc_number=001297916&local_base=CKS01&format=999). Bakalářská práce. PedF UK. Vedoucí práce Irena Smetáčková.
- PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2011, 472 s. ISBN 978-80-200-1499-3.

- ŠIMEČKOVÁ, Petra. *Sociální funkce verbální vulgarity u dívek a chlapců ve školním prostředí 6. a 9. třídy základní školy* [online]. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2013 [cit. 2014-06-09]. 119 s. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/120914>. Bakalářské práce. PedF UK. Vedoucí práce Irena Smetáčková.
- ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
- TVARŮŽKOVÁ, Lucie a Veronika LUDVÍKOVÁ. O hubách nevymáchaných. *CS MAGAZÍN* [online]. 2004, Říjen [cit. 2014-06-02]. Dostupné z: <http://www.cs-magazin.com/index.php?a=a2004102113>
- VALIŠOVÁ, Alena. *Autorita jako pedagogický problém*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1998, 135 s. ISBN 80-718-4624-4.
- VINGERHOETS, J. J. M., Lauren M. BYLSMA a Cornelis DE VLAM. Swearing: A Biopsychosocial Perspective. *Psihologijske teme / Psychological Topics*. 2013, roč. 22, č. 2, s. 287-304.