

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

Diplomová práce

Bc. Eva Typlová Komárková

Rituály ve školním prostředí

Rituals in the school environment

Praha 2013

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Jaroslav Kořa

Poděkování:

Děkuji docentovi Jaroslavu Koťovi za rady, připomínky a trpělivost.

Děkuji všem osloveným učitelům a ředitelům málotřídních škol za rozhovory.

Děkuji rodině a přátelům.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 15. června 2013

.....
Eva Typlová Komárková

Klíčová slova:

Rituál, vstupní / přijímací rituály, závěrečné rituály, kultura školy, školní prostředí, málotřídní škola, skryté kurikulum.

Key words:

Rituals, initiation rituals, closing rituals, school culture, school environment, small school with composite classes, hidden curriculum.

Abstrakt

Tématem diplomové práce jsou rituály ve školním prostředí, konkrétně v málotřídních školách. Práce ve své teoretické části popisuje prostředí málotřídních škol v České republice a specifika pedagogické práce v nich. Dále se věnuje rituálům z obecného pohledu a následně pak jejich vztahu ke skrytému kurikulu školy. Navazující kapitoly popisují konkrétní rituály pěstované v současné době na málotřídních školách.

Výzkumná část je pojata kvalitativně jako analýza strukturovaných rozhovorů s učiteli a řediteli málotřídních škol. Práce je zakončena syntézou empirické a teoretické části a interpretací výsledků. V závěru je nastíněn přesah témat, která s problémem souvisejí.

Abstract

Rituals in the school environment, specifically in small schools with composite classes, are the subject of the diploma thesis. The theoretical part describes the environment of the small schools with composite classes in the Czech Republic and the specifics of teaching work in them. They are also discussed the rituals in general terms and the relationship to the hidden curriculum in this part. Specific rituals in contemporary small schools are described in following sections.

The research part is conceived as a qualitative analysis of structured interviews with teachers and directors of small schools. The diploma thesis ends with a synthesis of empirical and theoretical part and with interpretation the results. The overlap of topics related to the problem that is mentioned in the conclusion.

OBSAH

ÚVOD	8
1. CO JE MÁLOTŘÍDNÍ ŠKOLA.....	10
1.1 ZNAKY MÁLOTŘÍDNÍ ŠKOLY A SPECIFIKA PEDAGOGICKÉ PRÁCE.....	12
1.2 VÝHODY A NEVÝHODY MÁLOTŘÍDNÍCH ŠKOL.....	13
1.3 CHARAKTERISTIKA VĚKOVÉ SKUPINY	16
2. CO JSOU RITUÁLY.....	21
2.1 RITUÁLY Z POHLEDU PSYCHOLOGIE A SOCIOLOGIE.....	22
2.2 TŘÍDĚNÍ RITUÁLŮ.....	22
2.3 PŘECHODOVÉ RITUÁLY.....	24
2.4 RITUÁLY VEŘEJNÉ, SOUKROMÉ A TAJNÉ.....	26
2.5 RITUÁLY Z POHLEDU PEDAGOGIKY.....	27
3. RITUÁLY VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ	29
3.1 KURIKULUM	29
3.2 RITUÁLY A SKRYTÉ KURIKULUM.....	30
3.3 VÝZNAM A MÍSTO RITUÁLŮ VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ.....	32
3.4 RITUÁLY A RITUALIZACE.....	35
4. KAŽDODENNÍ RITUÁLY	37
4.1 BUDE ZVONIT (RÁNO).....	37
4.2 DOBRÝ DEN, POSAĎTE SE (ZAHÁJENÍ VYUČOVÁNÍ).....	37
4.3 K TABULI PŮJDE... (PRŮBĚH VYUČOVACÍ HODINY).....	39
4.4 O PŘESTÁVCE SE NEBĚHÁ (PŘESTÁVKY)	39
4.5 ZÍTRA BUDU ZKOUŠET (ZÁVĚR DNE).....	40
4.6 STEJNĚ JAKO LONI (PRŮBĚH ŠKOLNÍHO ROKU)	41
5. NÁHLED RITUÁLŮ.....	47
5.1 ETAPY VÝZKUMNÉ PRÁCE.....	47
5.2 UČITELÉ A RITUÁLY	49
5.3 RITUÁLY VE ŠKOLE – PŘÍLEŽITOST NEBO HROZBA?	61

ZÁVĚR	64
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	67
SEZNAM OBRÁZKŮ A TABULEK.....	71
SEZNAM ZKRATEK.....	72

Úvod

Tato diplomová práce se věnuje rituálům ve školním prostředí, konkrétně na málotřídní škole. Jejím cílem je popsat rituály, které se v současné málotřídní škole objevují, a to jak rituály v průběhu dne, tak i rituály, které strukturují celý školní rok. Pozornost budeme věnovat i rituálům osobním. Dále získat přehled o způsobech vnímání rituálů ve škole učiteli. Záměrem je také zjistit, jaký smysl rituálům ve školním prostředí učitelé přiřkládají, zda mohou mít tyto rituály nějaká rizika a kdy mohou přestat být rituály.

Kapitolu první věnujeme málotřídním školám jak v České republice, tak i v zahraničí, jejich znakům a specifickým pedagogické práce. Zamyslíme se nad výhodami a nevýhodami málotřídních škol a nad tím, co vše práci na málotřídních školách ovlivňuje. Na závěr kapitoly budeme charakterizovat věkovou skupinu žáků málotřídních škol.

V druhé kapitole popíšeme, co jsou to vůbec rituály, jaký je jejich význam z pohledu psychologie, sociologie a z pohledu pedagogiky. Část kapitoly budeme věnovat způsobům třídění rituálů a podrobněji popíšeme rituály přechodové.

V kapitole třetí s názvem Rituály ve školním prostředí se zamyslíme nad vztahem mezi rituály a skrytým kurikulem. V další části kapitoly popíšeme význam rituálů ve školním prostředí při podporování výchovně-vzdělávacích procesů a jejich místo ve školním prostředí. Dále se zmíníme o rozdělení školních rituálních aktů na rituály a ritualizace, na základě čeho dále analyzujeme konkrétní dění na málotřídních školách.

Kapitola čtvrtá bude zaměřena na popis každodenních rituálů ve školním prostředí. Postupně se budeme věnovat školnímu ránu, zahájení vyučování a jeho průběhu a závěru dne. Popíšeme rituály při školních přestávkách a zastavíme se i u rituálů opakujících se každoročně, tedy u rituálů začátku a závěru školního roku, předávání vysvědčení, svátků, každoročních školních oslav a událostí.

Náhledu rituálů stran učitelů se budeme věnovat v kapitole páté. Zamyslíme se nad tím, co je pro učitele rituál, jaké rituály využívají ve vztahu k dětem a jaké ve vztahu k sobě. Popíšeme, jaké rituály bychom na málotřídních školách našli. Popis rituálů bude doplněn strukturovanými rozhovory s učiteli a řediteli málotřídních škol, kterých se budeme ptát na to, co podle jejich názoru rituál ve škole, jaký je jeho smysl a jakým způsobem s rituály sami pracují. Pokusíme se také zjistit, jaké své vlastní rituály učitelé

používají, zda si některé sami vytvořili, v čem jim pomáhají a zda mohou mít rituály ve škole nějaká rizika.

Na závěr zhodnotíme získané informace a zamyslíme se nad příležitostmi a hrozbami, které mohou rituály objevující se na málotřídních školách v 21. století mít.

1. Co je málotřídní škola

Málotřídní škola je jedním z organizačních typů základních škol a je to taková základní škola, ve které se vyučují dva a více ročníků v jedné třídě. V České republice může být takto organizován pouze I. stupeň základní. Podle platné legislativní terminologie se jedná o typ neúplně organizované základní školy (zák. č. 561/2004 Sb.), tedy školy pouze s jedním stupněm, která má méně než pět tříd. V praxi to tedy znamená, že v některé ze tříd málotřídní školy jsou vyučováni žáci více než jednoho ročníku. Takto organizované třídy se pak označují jako spojené ročníky nebo třídy kombinované.¹

V době zavádění povinné školní docházky byly jako malotřídní organizovány všechny první elementární školy na našem území i v okolních státech. Zavedena byla výuka ve skupinách žáků přibližně stejného věku, s kterými učitel pracoval jako s jedním ročníkem. Poprvé se označení málotřídní škola objevuje až ve školském zákoně z roku 1869, kdy byly zřízeny nové typy škol. Na základě povinnosti pro města a obce zřídit školu, došlo k prudkému rozvoji venkovských škol. Z této doby také pochází většina současných venkovských školních budov. Školy byly stavěny na obecních pozemcích, případně byly pozemky vykupovány. Počet žáků v jedné třídě byl značný, jeho výše byla upravena až Malým školským zákonem v roce 1922. Maximální počet žáků v jedné třídě byl stanoven na 60. V období první republiky byly málotřídní školy nejčastější organizační forma školy. V jedné třídě se vyučovalo mnoho žáků v několika ročnících, učitelé proto nebyli schopni probrat veškeré předepsané učivo, a tak docházelo k jeho redukci. S nadsázkou lze říci, že by odtud mohla pramenit nedůvěra k výuce na málotřídní škole, kterou má mnoho rodičů v dnešní době.

Ke změně došlo díky školskému zákonu z roku 1948, který zřídil jednotnou školu se třídami o nejvyšším počtu 40 a nejnižším 20 žáků. Pro všechny typy škol platily stejné osnovy a termín málotřídní škola byl nahrazen označením škola s menším počtem tříd. V následujících letech docházelo ke změnám zejména v didaktických a metodických

¹ Vyhláška č. 48/2005 Sb. stanovuje tyto minimální počty žáků ve školách na 1. stupni:

- s jednou třídou – 10 žáků,
- škola se dvěma třídami – 12 žáků v průměru na třídu,
- škola se třemi třídami – 14 žáků v průměru na třídu,
- škola se čtyřmi a více třídami – 15 žáků v průměru na třídu.

Výjimku z tohoto počtu (do 4 žáků) může udělit zřizovatel za podmínky, že zvýšené výdaje uhradí.

postupech. K otázkám výuky na málotřídní škole vycházelo i mnoho studií, často inspirovaných sovětským školstvím. Z české provenience se didaktickým specifickým málotřídních škol věnoval v sedmdesátých letech minulého století například Tupý ve výzkumu struktur hodin a samostatné práce žáků na dvoutřídních školách².

V roce 1971 začala dle Průchy takzvaná „koncepte střediskového osídlení, která rozlišovala obce na perspektivní a neperspektivní“ (Průcha, 2009, s. 303). V důsledku to znamenalo rušení investic do škol v obcích tzv. neperspektivních, jejich postupný zánik a přechod dětí do škol v tzv. obcích perspektivních – střediskových. Další změnou bylo zkrácení školní docházky na 1. stupni na čtyři roky.

Po změně režimu v roce 1989 se v mnoha obcích již zrušené školy opět otevřely, protože se obce mohly nově stát jejich zřizovatelem. Průcha uvádí, že v letech 1990-1996 vzniklo 308 nových základních škol, z toho 257 málotřídních. (Průcha, 2009, s. 304)

Pro málotřídní školy se v cizojazyčné literatuře používají pojmy *malá škola* – angl. *small schools*, případně *with multi-age*, *multi-grade* nebo *composite classes*; něm. *die Zwergschule*, *kleine Grundschule*, někdy zpřesněno *mit Klassen mit mehreren Schulstufen*; franc. *petit école primaire* (Wilson, 2003, Průcha, 2004, Nösterer, 2004, atd. In Průcha, 2009).

Malotřídní školy existují nejčastěji v takových obcích, ve kterých vzhledem k počtu žáků není možné zřídit pro každý z pěti ročníků jednu třídu. Jak jsme již uvedli, i přes silný tlak k rušení málotřídních škol, jak v 60. - 70. letech minulého století, tak nyní, je jejich počet stále značný. Dodejme ještě jeden statistický údaj pro ilustraci, že mezi školními roky 1989/90 až 2004/05 se počet málotřídních škol zvýšil o 366 na 1 484. Za nárůstem může stát buď zřízení nových málotřídních škol obcemi tam, kde byly před rokem 1989 zrušeny, anebo částečně šlo o školy dříve vedené jako plně organizované, kterým ubyli žáci, a byly tak donuceny svou organizační formu celkovému počtu žáků přizpůsobit.

Zřizovatelem málotřídních škol bývá nejčastěji obec. Existence málotřídní školy v obci do značné míry ovlivňuje její rozvoj. K významu existence školy v obci Kořa dodává: „Pozoruhodné je, že tam, kde byla zrušena malotřídní škola, došlo v následujících letech k postupnému vylidňování vesnice. Psychologicky to bývá vysvětlováno tím, že dítě, které od raného věku dojíždí do školy mimo obec, se tak současně „učí“ opouštět vesnické společenství, vyznačující se vysokou mírou společenské kontroly. Později tíhne

² Tupý, K. K didaktickým problémům málotřídních škol. SPN, 1978.

k migraci do větších měst s „liberálnější společenskou strukturou“, která je současně prostorem s bohatším množstvím nabídek a šancí.“ (Havlík, Kořa, 2007, s. 126)

Ve školním roce 2012/13 existuje v ČR celkem 1 920 základních škol, které mají alespoň jednu třídu, v níž vyučují žáky více ročníků. Z toho u 1 437 škol se jedná o třídy běžné a u 502 škol o třídy speciální. V těchto třídách se vzdělává celkem 55 033 žáků, z toho 38 853 v běžných třídách a 16 180 ve třídách speciálních.

Nejčastější kombinací ročníků v těchto třídách jsou tyto:

- 1. a 2. ročníku – celkem 425 tříd
- 1., 2. a 3. ročníku – celkem 127 tříd
- 1. a 3. ročníku – celkem 108 tříd

V České republice je v roce 2012/13 celkem 4 095 základních škol (z toho 2 718 s 2. stupněm), ve kterých se vzdělává celkem 807 953 žáků (z toho 488 109 žáků na 1. stupni a 319 844 žáků na 2. stupni). (Zdroj: Oddělení analytické, MŠMT, březen 2013)

Jak uvádí Průcha, stejný stav je i v zahraničí. Ve Švýcarsku malotřídní školy navštěvuje přibližně 20% žáků 1. stupně ZŠ, ve Francii 11% a ve Finsku až 45%. Práce s věkově heterogenními skupinami ve vyučování je zejména v zahraničí vnímána jako typ alternativy a inovace. V některých případech to vede i k cílenému zakládání malotřídních škol, zejména v Německu. (Průcha, 2012)

1.1 Znaky malotřídní školy a specifika pedagogické práce

Mezi hlavní znaky malotřídní školy patří vyučování s věkově smíšenými skupinami žáků. Učitel ve své třídě vyučuje dva a více ročníků a musí proto používat specifické formy vyučování a učení. Dalším, ve srovnání s běžnou základní školou, alternativním rysem je princip otevřené třídy. Což v praxi znamená, že žáci jednoho ročníku bývají na určité předměty spojeni s žáky jiného ročníku. Díky tomu mohou v některých případech i vznikat „skupiny s rovnocennou úrovní vzdělání... tj. skupiny žáků, kteří bez ohledu na věk či ročník dosahují v některém předmětu stejnou úroveň vědomostí, dovedností atd., a mohou se tudíž učit společně“ (Průcha, 2012, s. 70). Malotřídní školy také podle

zahraničních výzkumů zvyšují sociální kooperaci mezi žáky. Žáci jsou více nuceni spolupracovat, než v běžných základních školách.

V málotřídních školách je také jiný způsob pedagogické práce. Různý věk žáků nutí učitele hledat a kombinovat různé formy nejen s ohledem na věk, ale také na charakter učiva. Po roce 1948 byla jako forma práce v málotřídních školách doporučována střídavá výuka, kdy učitel věnoval každému ročníku předem stanovený počet minut přímé práce, v té době ostatní ročníky pracovaly samostatně na zadaných úkolech. Tento postup se samozřejmě objevuje stále, je však náročný na koncentraci žáků, nevyhovuje tudíž žákům se specifickými poruchami učení a bývá nahrazován postupy jinými. Často bývá využívána práce s jedním tématem ve všech ročnících, kde rozsah a hloubka je přizpůsobena jednotlivým skupinám. U věkově heterogenních skupin je vhodné využití kooperativního učení a vyučování. Mnoho učitelů málotřídních škol, ať u nás nebo v zahraničí, pracuje také s projekty a projektovou výukou. Vzhledem k malému počtu žáků v málotřídní škole je častou praxí zapojovat do projektu všechny ročníky najednou.

Pro všechny organizační typy základních škol v České republice je závazné mít na základě Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání vypracovaný vlastní Školní vzdělávací program. Srovnání výsledků ve vzdělávání mezi žáky ze škol plně organizovaných a škol málotřídních v naší republice není zatím k dispozici.

Škola v obci se stává přirozeným sociokulturním a vzdělávacím centrem, které je otevřené i veřejnosti. Ve školách se konají besedy, veřejnost využívá tělocvičnu, lidé z obce se podílejí na vedení nejrůznějších kroužků atd. Což je důležité kromě jiného pro posílení soudržnosti obce a škola zde funguje jako škola komunitní. Právě koncept komunitní školy by mohl být pro mnoho málotřídních škol v České republice inspirativní.

1.2 Výhody a nevýhody málotřídních škol

Výhody, které málotřídní škola oproti škole plně organizované nabízí, lze shrnout takto:

- málo dětí ve třídě, tedy individuální přístup ke každému z nich, snazší práce s dětmi s potřebou podpory;

- děti se učí respektu k ostatním, nejen ohledu k mladším, ale také správnému chování ke starším;
- soudržnost celé školy, ne pouze jednotlivých tříd, děti z jednotlivých tříd mezi sebou nesoutěží, ale samy sebe představují jako celek;
- děti se učí samostatnosti, soustředění a respektu k práci druhého;
- rodinné prostředí školy, děti se navzájem znají, prostředí školy je přehledné i pro nejmenší;
- neustálé upevňování probrané látky v dalších ročnících, děti lépe chápou návaznost jednotlivých učebních celků;
- více kamarádů z různých věkových skupin a především z okolí svého bydliště, sdílení společných zážitků nejen ze školy, ale také z dění v obci;
- minimalizace šikany a velice brzké odhalení možných problémů;
- spolupráce dětí napříč celou školou, zapojení všech;
- účast na dění v obci, důležitý vklad do dalšího aktivního života v obci, větší pocit příslušnosti ke komunitě.

Mezi nevýhody málotřídní školy patří větší finanční náročnost na fungování školy v přepočtu na jednoho žáka. Tento důvod stojí většinou za rozhodnutím o optimalizaci, tedy o tom málotřídní školy začít rušit a slučovat, a to jak v již zmíněných 60. - 70. letech minulého století, tak i v době poměrně nedávné.

Práci málotřídních škol také ovlivňuje to, že samotná pedagogická činnost je mnohem náročnější než na běžné základní škole. A to jak na přípravu vyučovacích hodin, tak na role, ve kterých se učitel pohybuje. Z tohoto důvodu se školy často potýkají s nedostatkem kvalifikovaných učitelů. Vyučování na tomto typu školy vyžaduje zkušené, nejlépe speciálně připravené učitele, což je v podmínkách naší republiky problém. Důvodem je to, že se při přípravě učitelů pro první stupeň s málotřídními školami nepočítá, a to i přes jejich poměrně velký počet. Negativem může být i pedagogická izolovanost učitelů na málotřídních školách. Je nutno však podotknout, že pokud už nějaký učitel na málotřídce pár let učí, je to láska na celý život. Právě v řadách těchto učitelů se rekrutují ti, kteří jsou hybnou silou různých inovací ve vzdělávání.

Nevýhodou mnoha málotřídních škol v České republice je také to, že nedisponují kvalitními tělocvičnami, hřišti, obtížně bývá řešeno stravování, často musejí děti docházet například do jídelny v mateřské škole. Naopak však školy mívají často vlastní zahrady,

část výuky tak probíhá venku. Vybavení není také vždy podle představ učitelů, protože školy disponují pochopitelně menším rozpočtem a na nákup drahých pomůcek nezbývá.

Málotřídní škola klade vyšší nároky i na řízení. Jedním z důvodů je kumulace úkolů, které musí ředitel málotřídní školy plnit. Vedle funkce ředitele je učitel, administrativní pracovník, veřejný činitel, příležitostně vychovatel ve školní družině, údržbář atd. Práce ředitele málotřídní školy se tedy zásadně liší od práce ředitele školy velké, plně organizované. Kromě jiného i tím, že je při řízení a tvorby kurikula spíše než v pozici nadřízeného v postavení kolegy.

Podle Chaloupkové patří mezi nejčastější činnosti ředitele málotřídní školy administrativa a ekonomická agenda školy, dále různé sekretářské práce a zajišťování provozu školy z materiálního a technického hlediska. Dále se ředitel málotřídky podílí na výchovně-vzdělávacích a volnočasových aktivitách, které patří k jeho roli učitele. „Ředitelé málotřídek mají ztížené podmínky skutečností, že kvůli málo početnému personálu nemohou úkoly (...) delegovat, jak tomu bývá v plně organizovaných školách.“ (In Trnková, 2010, s. 153) Na málotřídní škole může tedy jako ředitel dobře fungovat jen taková osobnost, která je schopná zvládat komplexní práci.

Malý počet žáků ve třídě, potažmo ve škole, může dle Průchy být nevýhodou i ve chvíli, kdy se dítě dostane do pozice outsidera, případně nemá se svým učitelem dobrý vztah. Průcha podotýká, že dítě pak nemá možnost úniku například do paralelní třídy a stává se tak outsiderem pro celou školu. (Průcha, 2009, s. 306)

Z kritik málotřídní školy vyplývá ještě potencionální hrozba při přechodu žáků na druhý stupeň, kde se setkávají se soutěživostí vrstevnických skupin. Nicméně na otázku, zda jsou malotřídní školy jako alternativa efektivní, odpovídá Průcha takto: „Zatím lze souhrnně konstatovat, že výzkumné nálezy dokládají pozitivní efekty málotřídních škol – především pro učení žáků v nich se vzdělávajících. Jsou to data z Norska, Finska, Maďarska a jiná, podle nichž žáci z málotřídních škol mají vzdělávací výsledky srovnatelné s žáky velkých městských škol a v rozvoji osobnostních vlastností je většinou předčí... Není důvod předpokládat, že v českých málotřídkách je tomu výrazně jinak.“ (Průcha, 2012, s. 71)

1.3 Charakteristika věkové skupiny

Malotřídní školy jsou v České republice, jak již bylo řečeno, organizovány jako školy prvostupňové. Žáci malotřídních škol spadají tak z pohledu vývojové psychologie do tzv. mladšího školního věku, tedy od 6-7 let do 11-12 let. V literatuře se objevují však i jiné termíny: Říčan (2004) používá termínu „školák“, Krejčířová a Langmeier (1998) mluví o „mladším školním období“.³ Ještě bychom zmínili Freudův psychoanalytický pojem, kterým označoval toto vývojové období, a to „latence“. Podle Freuda je v této době sexualita latentní a v chování i prožívání se objevuje jen málo.

Období mladšího školního věku lze popsat také jako věk střízlivého realizmu. Pro dítě se stává velmi důležité vědět to, co je správné a jak je to doopravdy. Tento sklon je patrný ve volbě témat kreseb, ve výběru knih, filmů a her. Na rozdíl od předškolního věku, kdy je vnímání dítěte závislé na přáních a fantaziích. Krejčířová a Langmeier připomínají velký vliv vychovatelů dítěte, a to v míře kritického přístupu dítěte ke světu. (Krejčířová, Langmeier, 1998)

Začátek tohoto období spadá do zahájení školní docházky a konec období je charakterizován prvními známkami pohlavního dospívání a jejich psychickými projevy. Mladší školní období však není konzistentní, je možné je rozdělit na dvě části, a to na první dva roky školní docházky a na další etapu do 11 – 12 let. Tedy na část, kdy se dítě adaptuje na nové prostředí, a na část, kdy je v prostředí již etablované a jednotlivé vazby se upevňují a stabilizují. V našem textu však budeme mluvit o období mladšího školního věku souhrnně.

Jak uvádí Říčan, tělesný vývoj školáků bývá většinou rovnoměrný a plynulý. U chlapců se výška na konci tohoto období pohybuje kolem 145 cm, u dívky bývají v průměru o 1 cm vyšší. Váha jedenáctiletých dětí bývá přibližně 37 kg, zde je rozdíl mezi chlapci a děvčaty zanedbatelný. Dítě má již druhý chrup, přičemž se mírně mění postavení čelistí a obličej dítěte se přibližuje k jeho dospělé podobě. Dnešní děti jsou v průměru větší a silnější, než tomu tak bývalo před třiceti lety. (Říčan, 2004)

³ Z. Matějček (1986) rozlišuje samostatně mladší školní věk (6, 7, 8 let), střední školní věk (9 – 12 let) a starší školní věk (přibližně období pubescence). Mladší školní věk popisuje jako dobu vyrovnané konsolidace, přechodové období mezi věkem předškolním a obdobím školním. Pohled Matějčka zohledňuje značné rozdíly mezi dětmi a rozkolísanost, která je pro jakékoli přechodné období typická.

V období mladšího školního věku se výrazným způsobem zdokonaluje jemná i hrubá motorika, rychlost pohybů a síla. S těmito tělesnými změnami souvisí i rozvoj zájmu dětí o sport a pohybové hry. Tělesná síla a úspěšnost při sportovních aktivitách v tomto období značně ovlivňují postavení dítěte ve skupině. „Opakované sociologické studie ukázaly, že tělesná síla a obratnost hrají velkou roli v postavení dítěte ve skupině: často velkou měrou rozhodují o obdivu a oblíbenosti, o vedoucí roli apod.“ (Krejčířová, Langmeier, 1998, s. 118)

Dítě ovšem není ještě příliš schopno hospodařit se svými silami, lehce se vyčerpá, na rozdíl od dospělého však dokáže své síly velmi rychle regenerovat. Z pohledu školní docházky je důležité zlepšení koordinace pohybů, a to zejména koordinace mezi zrakem a pohyby prstů.

I ve smyslovém vnímání dochází k rozvoji, a to zejména v oblasti sluchového a zrakového. Školní dítě je pozornější, vytrvalejší, je pečlivější. Věci nevnímá již jako celek, ale zkoumá detaily. Je schopné zaměřit svou pozornost.

Do další kvalitativní úrovně se dostává i řeč. Na vývoj řeči má velký vliv i rozvoj artikulační obratnosti. Roste slovní zásoba, kdy dítě při vstupu do školy aktivně ovládá okolo 20 tisíc slov, pasivně však disponuje mnohem větším počtem. Problémem se stává vnímání jemných rozdílů ve významu slov, které není dítě ještě schopno odlišit. Postupně si osvojuje i abstraktní pojmy (daleko – blízko, brzy – později...).

V tomto období je zřetelný vliv rozdílu v sociokulturním prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Náskok mají děti lépe vzdělaných rodičů, které disponují kvalitnějším jazykovým kódem, jsou zvyklé používat složitější gramatické struktury, jejich slovní zásoba je obohacena o obecné pojmy. Říčan upozorňuje na problém, jakým způsobem je řeč používána: „Děti lépe vzdělaných rodičů jsou z domova většinou zvyklé více užívat obecných pojmů, gramaticky složitějších vět a dalších prvků, které znamenají pro školní práci významný náskok. Osvojují si tzv. Bernsteinův kód řeči. Tento náskok v průběhu školní docházky trvá, patně proto, že trvá rozdíl v sociokulturní úrovni rodin. Tak je vážně handicapováno mnoho dětí, jež přitom mohou mít velmi dobré dědičné i vrozené předpoklady pro rozvoj rozumových schopností a pro úspěch ve školní práci.“ (Říčan, 2004, s. 149) Řečový kód, který je odlišný od kódu používaném v české škole, mají například děti romské.

Vývoj řeči a slovních výpovědí podporuje také rozvoj paměti. Děti nové poznatky snáze integrují do struktur a jsou tedy nejen lépe zapamatovatelné ale i reprodukovatelné. Školáci začínají využívat i různé paměťové strategie, zpočátku strategii opakovací a později například využívání mnemotechnických pomůcek atd.

Kognitivní vývoj ovlivňuje mozek, který stále roste, a to do deseti let, kdy se růst zpomaluje. Ačkoli je již plně vyvinut, k jeho zdokonalování bude docházet až do adolescence. V období mladšího školního věku je však už dítě schopno skutečných logických operací podle zákonů logiky bez závislosti na vizuální kontrole. Stále se ovšem pohybuje v oblasti konkrétních věcí a jevů, tedy toho, co si lze názorně představit. Schopnost vyvozovat soudy formálně začíná být patrná až kolem jedenácti let ke konci tohoto vývojového období. Podle Piageta dochází k přechodu od názorného myšlení do stádia konkrétních operací na začátku školního období. Dítě je už schopné několika myšlenkových transformací současně, chápe inkluzi (zahrnutí prvků do třídy), může chápat také identitu (pochopení stálosti) a reverzibilitu (zvratnost dějů). Rozvoj myšlenkových schopností souvisí se školní docházkou a s výcvikem logických postupů při výuce. S lepším chápáním kauzálních vztahů souvisí stále kritičtější vnímání reality. Zde vzpomeňme označení tohoto období jako období střízlivého realizmu.

Vstupem do školy se podle Říčana výrazně zvyšuje začlenění dítěte do společnosti. K významným osobnostem v jeho životě se kromě rodičů přidávají učitelé a v neposlední řadě kamarádi. Ve skupině má dítě více možností k interakcím. Školní třída je pro dítě první skupina, ve které si buduje své postavení, kde se rozdělují role a připravují společné činnosti. V prvních letech školní docházky se třída postupně strukturuje. Vliv učitele jako autority se zeslabuje ve prospěch třídy jako celku. Ve 4. až 5. třídě jsou žáci už schopni jednat v zájmu celé třídy a prezentovat svůj názor a požadavky jako celek. Roste význam kamarádství, solidarity a ochoty pomoci druhým.

Vliv třídní skupiny má často na dítě i nároky na osvojování a střídání rolí, které jsou velmi často protikladné. „Dítě zvládá protikladné role většinou hladce, jako když jde z role do role herec hrající v různých kusech, s potěšením experimentuje s různými „tvářemi“, které si nasazuje při kontaktu s kamarády, rodiči, učiteli.“ (Říčan, 2004, s. 154) Setkání s druhými „tvářemi“ dítěte bývá pro jeho okolí velmi často překvapením.

Podle sociologů je nástup do školy pro dítě velmi výrazným krokem, se kterým je spjata třetí etapa socializace, a to vstup dítěte do širší sítě společenských vztahů. Jak píše Havlík: „Postupně dochází k prvním „generačním“ rozporům, které plynou z konfrontace již zvnitřněných hodnot s tím, jak děti interpretují chování starších. Socializace přestává být prostým přejímáním hodnot dospělých. (...) Dítě je reflektujícím produktem prostředí rodiny, školy, vrstevníků..., ale současně je v určitých objektivně a subjektivně daných mezích jeho spolutvůrcem. Tato druhá úloha s věkem sílí.“ (Havlík, Kořa, 2007, s. 52) Právě skupina vrstevníků socializaci v tomto období začíná ovlivňovat nejvíce.

U dítěte také narůstá schopnost seberegulace, schopnost odložit bezprostřední uspokojení svých potřeb a věnovat se jiné činnosti je například jedna z podmínek úspěšného vstupu do školy. K pokroku dochází v oblasti porozumění emocím. Školák si uvědomuje, že své emoce může i potlačovat a skrývat. Ke konci období mladšího školního věku si děti již uvědomují přítomnost dvou i ambivalentních emocí najednou. Ve vnímání a v práci s emocemi hraje velkou roli sociální zkušenost. Emoční porozumění je opožděno u dětí se sociálním znevýhodněním.

Základ systému sociálních kontrol a hodnotové orientace byl připraven již v předchozím vývojovém období, v mladším školním období je upevňován. Sociální kontroly i hodnotové orientace přestávají být závislé na situaci, zpočátku sice musejí být ještě upevňovány zvnějšku, ale s postupem doby se začínají stabilizovat. Důvodem je rozšíření časové perspektivy. Abstraktní hodnoty však bývají dítěti pochopitelné až v následujícím vývojovém období.

Rozvoj morálního vědomí závisí na celkovém kognitivním vývoji dítěte. Pro předchozí období bylo typické hodnocení jednání dítětem skrze druhé, tedy příkazy a zákazy rodičů a dalších dospělých. Zde však dochází ke vzniku autonomní morálky, ve smyslu toho, že dítě samo považuje určité jednání za správné či nesprávné. Dítě se také stává mnohem kritičtější k ostatním.

Vágnerová uvádí, že v průběhu mladšího školního období dochází u dětí také ke změně názoru na vznik a rozvoj genderově typických vlastností. Pro děti již nejsou jasné dané, ale uvědomují možnost změny genderových stereotypů a s tím souvisí i růst tolerance k odchylkám od konvencí. K rozvoji genderového sebepojetí přispívá zejména rodina a v ní rozdělení mužských a ženských rolí. V mladším školním věku děti také

preferují skupiny vrstevníků stejného pohlaví, což může vést až k odmítání vzájemných sociálních kontaktů. (Vágnerová, 2005)

2. Co jsou rituály

Slovo rituál je latinského původu⁴ a znamená způsob chování podle určitých pravidel. Eriksen definuje rituál z pohledu antropologie jako „sociální aspekt náboženství“ a dodává: „Pokud definujeme náboženství jako systém představ o nadpřirozeném a posvátném, o životě po smrti a tak dále (se zřejmými politickými důsledky), potom jsou rituály společenské procesy, jež dávají těmto představám konkrétní výraz. Velmi obecně řečeno, můžeme předpokládat, že rituály jsou veřejné události svázané pravidly, jež tím či oním způsobem tematizují vztah mezi pozemským a duchovním světem.“ (T. H. Eriksen, 2008, s. 263) Z Eriksonovy definice vyplývá, že rituály slouží díky své opakovatelnosti k upevnění společenské organizace a norem a jsou často součástí nejrůznějších kultů a náboženství. Zde se však budeme věnovat spíše psychologické a sociální či integrační funkci rituálu, náboženské aspekty ponecháme stranou.

Při používání termínu rituál však nepanuje shoda. Lze se setkat s pojmy jako obyčej, ceremonie, zvyk, obřad. V této práci však budeme vycházet z toho, že tato slova mohou být synonymy, pokud to dovoluje obsah činnosti či děje, který popisují.

Rituály mají většinou hluboké náboženské a tradiční kořeny a slouží k upevnění společenských norem. Mohou být vykonávány na libovolných místech, na místech konkrétně určených nebo na místech pro rituál speciálně vytvořených. Mohou mít veřejný či soukromý charakter nebo být určené pouze pro konkrétní specifickou skupinu.

Říčan chápe rituál jako „velmi složité činnosti, jejichž smysl není vždycky jasný ani těm, kteří je vykonávají: tak je tomu u četných náboženských rituálů“. (Říčan, 2004, s. 32) Člověk při mnohých rituálech uplatňuje specifický způsob chování, který bychom mohli označit ve smyslu hlubinné psychologie C. G. Junga jako archetypické. Určitý způsob rituálního chování je možné pozorovat u všech lidí bez ohledu na jejich kulturní zázemí.

K rituálům patří symboly. Studium rituálů neřeší pouze to, jaké symboly se u rituálů používají, ale hledá také jejich vzájemný vztah a význam v určitém rituálu. Jeden symbol může mít v různých rituálech různých společností různý význam. Například bílá barva je pro křesťany symbolem ctnosti a čistoty, kdežto v indické kultuře je tato barva vnímána jako barva smrti.

⁴ Z latinského „ritualis“ - obřadný

2.1 *Rituály z pohledu psychologie a sociologie*

Z pohledu sociologie hrají rituály velmi důležitou roli při stmelování společnosti, všichni účastníci mají vesměs stejné pocity, protože prožívají stejnou situaci. Rituály mají také funkci sociální kontroly. Neúčast na určitých typech rituálů je nepřípustná a je vnímána jako porušení pravidel a sankcionována.

Neopominutelná je i strukturující funkce rituálů. Dítě se tak účastní rituálů své sociální skupiny, a tak se stává součástí svého sociálního prostředí. Dle Vodákové představují sociální rituály krajní stereotypizaci činností, která je spojena s přesahem do oblasti posvátného. Tato kombinace pomáhá překlenout oblasti nejistoty v rizikových situacích a posiluje pocit ontologického bezpečí. (Vodáková, 2004)

Z psychologického hlediska nám rituály napomáhají zvládat obtížné okamžiky spojené s krizemi, ať už se jedná o krize individuální, vývojové nebo krize dobové. Rituály tak přispívají k uchování duševního zdraví a duševní rovnováhy. Umožňují člověku, aby se aktivně adaptoval na své životní prostředí a osobní životní změny. Zde je třeba zmínit význam rituálů přechodových. Říčan poukazuje na význam těchto obřadů z hlediska biodromálního vývoje a podotýká, že jejich absence v životě může být nedostatkem. Vyzdvihuje úlohu iniciačních rituálů v tradičních společnostech, kde rituály pomáhaly člověku absolvovat nezbytnou vývojovou proměnu tím, že ji pochopil a aktivně se jí zúčastnil. Nemenší význam mají i rituály v rodině, kde upevňují vztahy a posilují stabilitu soužití. (Říčan, 2004)

2.2 *Třídění rituálů*

Arnold van Gennep rozlišuje dvě třídy rituálů, a to rituály sympatetické a rituály kontaktní. „Sympatetické rituály jsou ty, které se zakládají na víře v působení podobného na podobné, opaku na opak, nádoby na obsah a naopak, části na celek a naopak, napodobeniny na skutečný předmět nebo bytost a naopak, slova na čin.“ (Arnold van Gennep, 1997, s. 14) Sympatetické rituály studovala zejména animistická škola a Edward B. Tylor jako představitel animismu. U rituálů animistických je základem víra, že člověk má samostatnou duši, která stojí mimo každodenní zkušenost a mimo hmotný svět.

Kontaktní rituály vycházejí z předpokladu, že věci, které spolu jednou byly v kontaktu nebo tvořily jednotný celek, na sebe působí na dálku i poté, co byl fyzický

kontakt přerušen. Tedy například snaha negativně ovlivnit něčí život skrze jeho získané vlasy. Tyto rituály se tedy zakládají na materiálnosti a na přenositelnosti vlastností dotykem nebo na dálku. Jak však podotýká van Gennepe, jedná se o čtyři na sobě nezávislé kategorie – tedy rituály sympatetické, dynamické, kontaktní a animistické.

Dělení rituálů je možné i podle působení rituálu, a to rituály působící přímo a rituály působící nepřímo. Přímý rituál má okamžitou účinnost, nepřímý tedy je jen jakýmsi začátkem, kterým se uvádí do pohybu další síla.

Rituály jsou nakonec také pozitivní a negativní. Pozitivní jsou takové, které následně evokují nějaký čin, negativní jsou nazývané tabu – tedy zákazy, co nedělat a jak nejednat.

Arnold van Gennepe vytvořil následující tabulku rituálů:

Animistické rituály	
Rituály sympatetické	Rituály kontaktní
Rituály pozitivní	Rituály negativní
Rituály přímé	Rituály nepřímé
Dynamistické rituály	

Tabulka 1 Arnold van Gennepe : Dělení rituálů (převzato: van Gennepe, 1997, s. 18)

Tři prostřední typy rituálů jsou vždy protikladné. Každý rituál by bylo tedy možné popsat právě těmito vlastnostmi. Potíž je ovšem v interpretaci rituálu, proto tato klasifikace není ve skutečnosti často možná.

Rituály lze dělit podle několika způsobů, nicméně za základní dělení můžeme považovat dělení podle jejich významu, a to na:

- rituály přechodu;
- rituály nebezpečí;
- rituály trestání;
- oslavné rituály;
- rituály úcty.

Rituály však nelze posuzovat odděleně, ale je nutné je zkoumat v kontextu dalších souvislostí. Tím se dostáváme k rituálům přechodovým, které tvoří zvláštní a specifický

pohled na problematiku rituálů, protože je můžeme aplikovat na široké spektrum všech činností.

2.3 *Přechodové rituály*

Přechodové rituály nelze zařadit do výše uvedené tabulky, protože patří všude a nikam. Úplné schéma přechodových rituálů van Gennepa tvoří:

- rituály preliminární (odloučení),
- rituály prahové (pomezí)
- rituály postliminární (sloučení, přijetí).

Přechodové, či tranzitní rituály existují ve všech společnostech napříč časem i zeměpisným uspořádáním. Ačkoli se liší svým provedením, jejich obsah je vesměs stejný, protože je shodný i jejich účel. Ve všech společenstvích existují různé role, které jedinec může zastávat. Pokud chce či musí příslušník společnosti přestoupit z jedné role, životní etapy atd. do druhé, musí splňovat určité požadavky, které jsou na něj kladeny. „Během přechodného "liminárního" období jsou vlastnosti subjektu rituálu ("přecházejícího") nejasné. Prochází kulturní oblastí, která nemá žádné atributy minulého ani nadcházejícího stavu.“ (Turner, 2004, s. 95) Člověk musí projít fází přechodu, jenž trvá určitou dobu.

Fáze přechodu znamená, že v období pomezí, kdy se člověk nachází uprostřed přechodového rituálu, se pohybuje mezi dvěma světy a nepatří tedy ani do světa, z něhož přichází, ani do světa, kam bude po ukončení přechodu nakonec zařazen. V některých společenstvích je člověku v této fázi například i tolerováno obohacování se na úkor společnosti či jiné způsoby chování, které jsou jindy nepřípustné. Liminární bytosti, tedy osoby nacházející se v pomezním stavu, nelze klasifikovat podle hodnot společnosti, kterou opouštějí, ani podle hodnot společnosti nové. V této fázi mají velmi nejasné postavení a vymykají se běžným "normálním" hodnotám.

Život každého člověka se skládá z mnoha takových přechodů. Dochází k přecházení z dítěte na studenta, dále k zařazení do pracovního procesu, ke změně zaměstnání, ke změně rodinného stavu, rodičovství apod. Do tohoto výčtu patří samozřejmě i první a poslední přechod jednotlivce, a sice narození a smrt. Všechny tyto přechody jsou doprovázeny rituály, které ohraničují jejich jednotlivé fáze.

Některé přechodové rituály také spočívají ve zřeknutí se původní společnosti (v mnoha případech i veřejném), ze které jedinec přechází. Tak tomu je například při přestupování z jednoho náboženství na jiné.

Genep dělí rituály související s přechodem člověka od jedné životní etapy ke druhé do pěti skupin:

- těhotenství a porod;
- narození a dětství;
- iniciační rituály;
- zasnuby a svatba;
- pohřební obřady. (van Genep, 1997)

Zde jsme zmínili přechodové rituály, které se týkají přechodu z jednoho stavu do druhého. Mezi přechodové rituály však patří i rituály provázející materiální přechod. Jedná se o přechod konkrétní hranice, plotu, tedy mezníku, který je možné vytyčit reálně na skutečném území. K těmto rituálním přechodům patří i nejrůznější přechodová tabu a rituály týkající se vstupu do staveb, na území někoho jiného. Jako tradiční můžeme uvést například klepání na dveře, rituály očistné před vstupem do chrámů či stavby kapliček v horských sedlech.

Dalšími přechodovými rituály jsou rituály týkající se jedinců a skupin. Do této skupiny patří například přijetí cizince, tedy různé etapy sbližování s novým návštěvníkem, rituály pozdravů. Zde můžeme připomenout nám známé rituály stolování, pozdravů, rituály přípravy příbytku nebo rituály adopční.

Velkou skupinou jsou rituály iniciační, které se týkají přechodů fyziologických a společenských, které jdou často ruku v ruce. Mezi iniciační rituály v křesťanském světě patří například křest, biřmování, svatba atd. Musíme zmínit ovšem i odvrácenou stránku, a to rituály exkomunikace či vyloučení. U iniciačních rituálů bývá patrné pomezí, přechodné období.

Do kategorie rituálů přechodových spadají také všechny rituály týkající se změn ročních období, měsíců a roků. U rituálů souvisejících se střídáním ročních období atd. je výrazný prvek smrti a vzkříšení a shodné rituály se stejným cílem je možné nalézt u většiny národů.

Téměř každý rituál lze vykládat několikerým způsobem podle toho, zda je součástí celkového systému nebo zda jde o oddělený rituál, který se provádí jen při určité příležitosti.

2.4 Rituály veřejné, soukromé a tajné

K veřejným rituálům patří například svatební obřad jako formální stvrzení přechodu ze stavu svobodného do stavu manželského. Význam veřejného rituálu si uvědomujeme jen někdy. Často dochází k tomu, že si jeho smysl uvědomíme až mnohem později, a to ve vzpomínkách. Veřejné rituály mají i svou světskou podobu a obřad obvykle stvrzuje nějaký úřední dokument – rodný list, vysvědčení nebo třeba list úmrtní.

Mezi veřejné rituály dříve patřilo mnoho těch, které se nyní odehrávají v soukromí, a pokud jejich prvky proniknou na veřejnost, velmi často se od nich jejich aktéři distancují.

Rituály soukromé většinou praktikujeme spolu s nejbližšími lidmi. Například se jedná o slavení různých výročí, případně rituály, které symbolizují proměnu statusu. Tedy narozeninami počínaje a rodinným nákupem aktovky pro prvňáčka konče. K soukromým rituálům chybí doklad. Dokladem jejich průběhu však bývají krabice plné prvních dopisů z tábora, uschlých květín, lístků z vlaku atd.

O rituálech tajných se nemluví. Jsou to zasvěcení, která prožíváme o samotě, a neexistuje o nich žádný doklad. Jde například o uvědomění si nějaké nezvratné proměny, která v životě jednotlivce nastala. Tajný rituál může, ale také nemusí, být předstupněm rituálu soukromého či veřejného.

Opačný postup bývá také obvyklý. V životě člověka dojde k určité změně, která je dána zvenčí. K přijetí této změny, k tajnému rituálu, může dojít až mnohem později, nebo také vůbec. Jako příklad můžeme uvést například zkoušky dospělosti, maturity. Maturant se však jako dospělý může začít chovat a cítit mnohem později, nebo také nikdy.

Z pohledu aktérů jsou rituály dvojího typu. Rituály, činnosti, které lidé dělají od nepaměti, a na druhé straně rituály, které neustále opakujeme jen my sami. Do první skupiny těch, které jsou s jistou nadsázkou staré jako lidstvo samo, patří například různé formy rituálů iniciačních nebo pohřebních. Naopak rituály, které provozujeme my sami, se

mohou týkat třeba večerních činností, kdy si sami pro sebe rekapitulujeme den a připravujeme se na den následující.

Na rituály se můžeme dívat i skrze jejich různou délku trvání. Vezmeme-li v úvahu rozdíly osobní a kulturní, zde narážíme například na týdenní oslavy sňatků v některých kulturách, jsou rituály, které trvají hodinu, některé mnoho let. Délka se tedy liší jednak podle daného rituálu a také podle pravidel společenství, které rituál provozuje.

Na závěr je třeba se zmínit i o takzvané nepravé ritualizaci. Jak uvádí Babyrádová: „Nepravá ritualizace zasahující komunikaci se vyznačuje tím, že původně hluboce lidský obsah rituálu dorozumění se nahrazuje „obsahem“ umělým. Dochází dokonce k tomu, že obsah úplně mizí a že jde o pouhou recitaci formy, i když v mnoha případech velmi rafinovanou.“ Recitací má autorka na mysli „pouhé opakování již sděleného, rozměňování formy nebo kopírování formy již ověřené“. (Babyrádová, 2002, s. 78) Tedy nikoli vnímání kontextu a obsahu myšlenky nebo činu, ale jeho napodobování bez původního smyslu a tedy i bez očekávaného prožitku.

Babyrádová dále říká, že: „Simulované se rozšiřuje natolik, že nám brání se setkávat s reálným. Varovným signálem je ta skutečnost, že se k simulovanému chováme tak, jako bychom se chovali k reálně existujícímu.“ (Babyrádová, 2002, s. 80) V tom je možné hledat příčinu odsouvání mnoha rituálů ze sféry veřejné do sféry soukromé, případně tajné. Veřejné rituály mnohdy mají právě znaky nepravé ritualizace.

2.5 Rituály z pohledu pedagogiky

K obecnému seznámení s rituály patří i pohled ze strany učitele. Mnoho rituálů je iniciovaných z pedagogických pohnutek a učitelé jsou si nezdědka kdy vědomi důležitosti rituálů v životě dětí. Rituály jsou tedy začleňovány do života školy, a to nejen proto, aby se děti ve škole cítily dobře, ale i proto, aby bylo prostředí školy pro ně snáze uchopitelné a přehledné. Využití potenciálu rituálu může ulehčit například přechod na jinou školu atd. Rituály ve škole také pomáhají strukturovat čas, jsou způsobem řešení určitých neustále se opakujících situací.

Rituály představují kulturu školy a třídy jako sociální skupiny, jejich průběh se může lišit, ačkoli mohou vést ke stejnému cíli. Vliv rituálů na klima školy a třídy je nesporný, mnoho rituálů má pozitivní vliv i na prospěch a styl učení žáků.

Ve škole mají také výraznou roli rituály situační a výroční. Rituály výroční jsou, ty které se konají každoročně přibližně ve stejném období. V naší kultuře lze jako příklad uvést oslavy velikonočních svátků či svátky vánoční, tyto výroční rituály mají v našem lineárním pojetí času význam jako stabilní dělící body. „Instituce svátků přerušuje jednotvárný a všední průběh sezón, skrze spolčování zvyšuje společenskou solidaritu...“ (Murphy, 2008, s. 191) Jinou povahu mají situační rituály, které se provozují při nějaké zvláštní okolnosti nebo příčiny.

Zkušenosti s organizováním jednotlivých školních slavností se předávají z učitele na učitele a způsobům průběhu těchto rituálů se učí žáci už od prvního ročníku. Tyto slavnosti lze proto chápat nejen jako oslavný akt, ale také jako příležitost k sociálnímu učení. V rámci realizace školních slavností dochází k různým způsobům učení, ne však kognitivních ale k učení ve způsobech prožívání a v sociálně-tělesné oblasti. Zkušenosti, jež si žák osvojí, nemusí být na první pohled zřejmé. O didaktické uchopení těchto forem učení se pokouší například Rudolf Steiner a waldorfská pedagogika či Marie Montessori.

Ve školním prostředí se ovšem nesetkáváme pouze s rituály, které jsou prováděny ze strany učitelů. Své rituály mají i žáci a můžeme je vyzorovat od nejútlejšího věku. Nejtypičtějším příkladem je přechodový rituál, který souvisí s ukončením střední školy, a tím je dění kolem maturitních zkoušek. V naší práci se budeme však věnovat rituálům na prvním stupni školy základní, konkrétně na škole málotřídní.

3. Rituály ve školním prostředí

3.1 Kurikulum

Kurikulum⁵ dle Josefa Maňáka a Tomáše Janíka je „složitý edukační fenomén, který z nejobecnějšího pohledu znamená obsah vzdělávání, učební plán... Vlivem americké pedagogiky (Dewey) se ovšem dnes v kurikulu nespátřuje jen obsah a rozvržení učiva. Jelikož se klade důraz na aktivity žáka, kurikulum není pouze vyučovacím plánem a vymezením vzdělávacího obsahu, určeným především pro učitele, nýbrž též učebním plánem žáků. Chápe se jako veškerá zkušenost, kterou žáci ve škole získávají“. (In Průcha, 2009, s. 117)

Pojetí kurikula není jednoznačné a přístupů k jeho vymezení existuje mnoho. To, co je v nejrozličnějších pojetích kurikula shodné, je vzdělávací cíl, kterého žák v procesu učení dosahuje a který určuje z obecného hlediska vzdělávací obsah. Kurikulum není jednou dané a neměnné, ale vyvíjí se.

Mezi plánovaným obsahem vzdělávání a obsahem skutečně realizovaným může být rozdíl, na který upozorňuje Průcha a na základě tohoto předpokladu rozlišil formy existence obsahu vzdělávání jako koncepční, projektovou, realizační, rezulátovou a efektovou.

Formy	Produkty
(A) koncepční forma (např. koncepce, vize, plány obsahu vzdělávání)	dokumenty školské politiky, formulace národních priorit vzdělávání, koncepce různých zájmových skupin
(B) projektová forma (konkrétně plánované projekty obsahu vzdělávání)	vzdělávací programy, učební plány a osnovy (škol, předmětů), standardy vzdělávání atd.
(C) realizační forma (obsah vzdělávání prezentovaný subjektům edukace)	konkrétní akty prezentace učiva realizované učiteli nebo výukovými médii
(D) rezulátová forma (obsah vzdělávání osvojený subjekty edukace)	vzdělávací úseky („osvojené učivo“)
(E) efektová forma (obsah vzdělávání fungující na straně subjektů edukace)	efekty obsahu vzdělávání v profesní kariéře lidí, jejich politických postojích atd.

Tabulka 2 Jan Průcha : Formy existence obsahu vzdělávání (převzato: Průcha, 1997, s. 245)

⁵ Termín je odvozen z latinského „currere“ – běžet.

Průcha uvádí mezinárodní dokument TIMSS (Třetí mezinárodní studie matematického a přírodovědného vzdělávání, 1999), kde jsou rozlišovány tyto tři roviny kurikula:

- zamýšlené kurikulum (intended curriculum);
- realizované kurikulum (implemented curriculum);
- dosažené kurikulum (attained curriculum).

Zamýšlené kurikulum obsahuje plánované cíle a obsahy vzdělávání. Realizované kurikulum je to učivo, které je žákům skutečně předáno (myšleno konkrétním žákům). Dosažené kurikulum je učivo, žáky skutečně osvojené. Je patrné, že mezi kurikulem zamýšleným a dosaženým mohou být velké rozdíly. Dosažené kurikulum ovlivňuje mnoho aspektů nejen na straně učitele, ale také žáka. Je to například jeho motivace, hodnotová orientace, vliv rodiny a vrstevníků atd. (Průcha, 1997)

Kurikulum, které zachycují oficiálně vydávané dokumenty, je kurikulum formální. Formální kurikulum obsahuje plánované znalosti a dovednosti, které mají sloužit potřebám společnosti, jež toto kurikulum vytváří. Na druhé straně pomyslné hranice zjevnosti obsahů stojí kurikulum skryté, tedy vše to, s čím se oficiálně nepočítá, že si děti ve škole osvojí.

3.2 *Rituály a skryté kurikulum*

Skryté kurikulum⁶ bylo dříve zkoumané pouze výjimečně. Obsahem skrytého kurikula jsou nejrozličnější pravidla, regulace a rutinní návyky, které si musí žáci a učitelé osvojit, aby život ve školní instituci zvládli bez problémů. Patří sem například i klima školy respektive třídy, rozvrh hodin, styl školní práce a jiné vlivy. Na žáky i učitele působí například také architektura budovy, vnitřní uspořádání tříd, okolí školy atd. Pokud bychom přistoupili k velkému zobecnění, lze skryté kurikulum popsat až jako všeobecná pravidla fungování společnosti. Jako příklad může sloužit zadávání domácích úkolů. Z hlediska formálního kurikula si žáci opakuji učivo, ovšem skrze kurikulum skryté zjišťujeme, že se učí také zodpovědnosti, respektu k příkazům atd. Jak vidíme, vliv skrytého kurikula je značný, a to jak pozitivní, tak nežádoucí i negativní. Mezi pozitivní vlivy skrytého kurikula můžeme zahrnout například již zmiňovanou zodpovědnost, dále také například hygienické

⁶ angl. „hidden curriculum“, něm. „heimlicher Lehrplan“

návyky, kulturní regulativy a další. K negativní stránce může patřit strach ze školy, získání nechuti se vzdělávat, ztráta důvěry ke škole jako instituci atd.

Označení tohoto typu kurikula jako skrytého nevychází z představy, že jsou jevy ukryté hluboko pod povrchem, „jejich „skrytost je dána tím, že mnohé v běžném provozu je považováno za zcela samozřejmé, ale v principu jde o sociální konstrukce anebo konvence vytvořené v rámci dlouhých kulturních tradic“ (Kořa, 2007, s. 113). Při zkoumání skrytého kurikula jde o vnitřní význam běžných školních opatření, nebo například v průběhu přestávek. Skryté kurikulum není na první pohled zjevné.

Skrytému kurikulu a jeho vztahu k rituálům ve škole se věnuje Ondrej Kaščák ve studii „Rituály a skryté kurikulum alebo kam v pedagogike zaradiť rituálne štúdie?“ (Studia paedagogica, roč. 14, č. 2, 2009). Kaščák upozorňuje na to, že je v případě učitelů patrný rozpor mezi vědomou výpovědí o činnosti a skutečnou činností. „Manifestní diskurz jednoduše nemusí korespondovat s činností a jejími efekty.“ (Kaščák, 2009, s. 32) Skryté kurikulum lze najít například i v učebních textech, jako příklad uveďme genderové stereotypy ve slabikářích „Máma mele maso. Táta má auto. Ó, my se máme.“.

Kurikulum skryté je obsaženo v nejrůznějších školních zvycích, stereotypních a rutinních činnostech. Je tedy patrné, že se skrytým kurikulem úzce souvisí téma naší práce, a to rituály ve školním prostředí, protože v rituálech se uplatňuje mnoho rutinních, opakujících se činností. Právě skrze opakující se činnosti se vzdaluje vědomí od skutečného smyslu činnosti. Smysl se tak skrývá za konkrétní činnosti, tu si její aktéři dodatečně racionalizují a vzniká tak rozpor mezi „manifestním vědomím a implicitním smyslem“ (Kaščák, 2009, s. 34). Právě v ritualizovaných činnostech se objevuje mnoho skrytých imperativů, zapomenutých smyslů a významů. Objevuje se tu mnoho praktik, ve kterých je jejich smysl skrytý, což je právě obsahem skrytého kurikula.

Jako příklad můžeme uvést například rituál ranního pozdravu před začátkem vyučování, kdy se děti ve svých lavicích postaví, zklidní se a posadí se až na pokyn učitele. Konkrétní činnost lze popsat jako funkci pozdravnou, ovšem při pohledu pod povrch najdeme například přijetí role žáka dítětem, tedy v lavici se ještě postaví děti, ovšem sedají si už žáci. Můžeme tedy celou činnost ranního pozdravu pojmout jako jednoduchý rituál přechodový. Konkrétní rituální činnost řízená zvenku má tedy mnohem větší smysl, než si její aktéři sami uvědomují, její skutečný dopad je skrytý.

Při pohledu na rituály vidíme jejich dvě stránky – explicitní a implicitní. Explicitní stránka například přechodového rituálu vstupu dítěte do první třídy je divadelní představení pro veřejnost, její dopad není zaměřen pouze na dítě – žáka, ale také na jeho okolí. Jde o prezentaci školy navenek. Implicitně se jedná o silný socializační dopad na dítě, na jeho vnitřní identifikaci se školou, pocit sounáležitosti atd. Jde o nereflektovanou transformaci dětské identity na identitu žáka. Kaščák pro to používá označení „vnitřní rituální dynamika“ (Kaščák, 2009, s. 35). Toto socializační působení rituálů však často v plné šíři nevnímají ani jejich organizátoři ani příjemci. Skrytá socializace tak nemusí korespondovat se socializací manifestovanou navenek.

Ke zkoumání rituálů ve školním prostředí skrze skryté kurikulum je dle Kaščáka několik důvodů. Jedním je to, že se v rituálech uplatňuje řada rutinních postupů, nacvičených a zautomatizovaných činností. Smysl zůstává často skrytý, činnost je vedená zvenku a její působení na jedince je skrytá záležitost. Druhý důvod je metodologický, protože výzkum skrytého kurikula odpovídá výzkumné tradici rituálů. (Srov. Kaščák, 2009)

Výzkumy týkající se skrytého kurikula a rituálů ve školním prostředí mohou být v současné době plně změn velmi přínosné, protože pomáhají lépe pochopit vztahy pedagogických jevů a jejich důsledky.

3.3 Význam a místo rituálů ve školním prostředí

Rituály jsou jedním ze základních prostředků socializace ve školním prostředí. Jsou silným konformizačním prostředkem a cestou, jak naučit žáky disciplíně a formují jejich chování do požadovaných způsobů. Žáci se tak seznamují s normami skupinového chování a vystupování a učí se respektu k sociálnímu řádu. Rituály jsou pedagogickými prostředky, protože vedou žáka s cílem určitým způsobem ho změnit. Mnoho rituálů se stalo součástí pedagogické tradice, nejen ve vzájemných vztazích učitel – žák, ale i například ve způsobech pedagogické komunikace či přizpůsobených podmínkách tříd, režimu školy atd. Škola sama o sobě je rituální autoritou.

Rituální činnosti ve škole splňují základní znaky rituálů, a to tradiční podobu, rutinní průběh a transformaci osobnosti. K tomu se přidává i používání symbolů, ve školním prostředí například zvonku, známek atd.

K přítomnosti rituálů ve školním prostředí lze přistupovat ze dvou pohledů. Tím prvním je pohled na funkci rituálů „stabilizovat a reprodukovat mocenské vztahy ve společnosti, udržovat sociální hierarchii a podporovat stereotypní a neautonomní chování“ (Kaščák, 2009, s. 41). Druhý pohled se dívá na rituály jako na prostředky, díky kterým dítě lépe zvládá společenské, školní i osobní problémy, protože mu pomáhají se lépe orientovat v okolním světě i ve svém světě vnitřním.

Otázkou však zůstává, co je a co není rituál. Kaščák vychází z analýzy názorů pro něj relevantních autorů, kdy většina z nich klade velký důraz na kritérium performativity, ve smyslu představení a inscenovaného vykonávání určité činnosti. Dalším znakem rituálů je tělesná aktivita, která je s průběhem rituálu spojena. S tělesnou aktivitou souvisí i význam řeči, kdy jde o významově redukovanou řeč rituální. Jako příklad lze uvést různé školní ranní pozdravy. (Kaščák, 2009)

Při shrnutí významu rituálů ve školním prostředí vychází Kaščák (2009) z díla Christophera Wulfa a Jorga Zirfase *Lernkulturen im Umbruch: Rituelle Praktiken in Schule, Medien, Familie und Jugend*.⁷ Wulf a Zirfas popsali význam rituálů při podporování učebních a vzdělávacích procesů dle Kaščáka v těchto osmi bodech:

1. **Dochází k utváření učebních kultur** – z jednotlivců se prostřednictvím společně realizovaného rituálu stává komunita, skupina stává více homogenní.
2. **Zprostředkování specifických forem učení** – v případě rituálů jde o učení, které čerpá z praktických zkušeností, jde o učení konativní, které prostřednictvím tělesných prožitků zasahuje do psychické struktury.
3. **Performativní charakter učení** – jedná se o učení orientované na tělesnou stránku, učení probíhá skrze činnost inscenovanou až stylizovanou, jde často o činnosti směřované navenek na veřejnost a pozorovatele.

⁷ Wulf, Ch. *Rituelle Lernkulturen: Eine Einführung*. In Wulf, Ch. a kol. *Lernkulturen im Umbruch: Rituelle Praktiken in Schule, Medien, Familie und Jugend*. Wiesbaden: VS Verlag, 2007, s. 7–20.

4. **Podpora kontinuity a koherence učení** – což vyplývá z podstaty rituálů, tedy z jejich, až mezigeneračního, opakování, čímž se efekty učení stabilizují a obsahy se aktualizují podle aktuálních podmínek.
5. **Stírání rozdílů v učení** – a to rozdílů v osobnostních předpokladech, nadání, kulturní diverzity atd.
6. **Legitimizační funkce rituálu** – tedy akceptace postupu a pravidel rituálu, tedy přijetí jeho tradičního charakteru a nereflektovaných forem socializace. V případě zpochybnění rituálu, rituál zaniká, protože ztrácí svoji schopnost podporovat kolektivní učení a kolektivní přenos zkušeností.
7. **Podpora mimetických učebních procesů** – vzhledem k tomu, že učení zde probíhá zejména formou opakování rituálních formulek, respektive pohybů, jedná se o učení založené především na pozorování a vzájemné nápodobě.
8. **Podpora individuality** – při rituálech zažívají jejich účastníci úspěch a pozitivní emoce, získávají tak větší pocit sebejistoty a víru ve vlastní schopnosti a kompetence.

Kaščák ve své stati (2009) dále uvádí kritéria identifikace rituálů v pedagogických kontextech podle R. A. Quantze (School ritual as performance. In Educational Theory, 1999 roč. 49, č. 4).

Prvním kritériem je podle Quantze **performativita**. Jako rituální performanci autor uvádí už i oblékání do školy, což přirovnává k oblečení si kostýmu. Z našeho pohledu ovšem není důležité, zda si dítě obléká školní uniformu, nebo ne. Rituálu oblékání se do školy se samozřejmě účastní kromě dětí i učitelé.

Dalším kritériem je **symbolika performance**. Podle Kaščáka však zde Quantz upozorňuje na to, že je důležité to, jak určitý soubor činností chápeme. V jednom kontextu může jít o rituál, o symbolický akt, v jiné nikoli.

Jako třetí kritérium podle Quantze Kaščák uvádí **formalizaci**, tedy stereotypní stránku rituálů a tendenci k opakování. Činnost se stává rituálem až tehdy, když se pravidelně opakuje ve stejném či velmi podobném provedení. Její forma a průběh mají

stabilní časovou posloupnost, prostorovou ukotvenost. Rituální konání je také očekávatelné a předvídatelné.

Ke kritériím performativity, symbolika performance a formalizace však ještě Kaščák dodává, že klasičtí antropologové a religionisté k výčtu přidávají ještě kritérium osobnostní transformace, tedy proměnu osobní identity případně sociálního statusu účastníků rituálu. Tomuto kritériu rituály ve škole odpovídají. Avšak o posledním kritériu, a to transcendentálnosti rituálů, lze v pedagogickém prostředí diskutovat. Vzhledem k tomu, že většina škol je v naší zemi profánní, není tato vlastnost u školních rituálů dohledatelná. Výjimku samozřejmě tvoří školy církevní a některé typy škol alternativních.

3.4 Rituály a ritualizace

V současné terminologii aktuálního výzkumu školních rituálů se tedy můžeme setkat se dvěma termíny, které tuto realitu označují. Jsou jimi pojmy rituál a ritualizace.

Jevy, které kulturní antropologie označuje jako rituály, jsou takové aktivity, které se „odehrávají ve specifickém odtržení od běžného života, jsou zahajované a ukončované specifickou ceremonií, mají silný symbolický obsah, ze kterého se odvíjí jejich téměř sakrální funkce, tedy funkce vysvěcení nebo zasvěcení (např. do určitého stavu)“ (Kaščák, 2004, s. 56). Zasvěcující charakter mají i některé velké školní rituály. Mezi ně patří například vstup dítěte do školy. Zde jde o typický přechodový rituál. Rituálním zápisem do školy počínaje, přes uvítací ceremonie na začátku školního roku. Ke vstupu do školy patří vybavení dítěte novými a předem určenými předměty, které jsou specifické pro nový status školáka. V rámci tohoto rituálu dochází nejen ke složení určité zkoušky, k zápisu do školy, ale také k symbolickému opuštění rodiny a ke vstupu do nového prostoru školy, a tím i udělení prvního kroku do veřejného života a veřejného prostoru. Dalšími velkými školními rituály jsou například slavnosti vysvědčení, opuštění školy po jejím absolvování a podobně. Zde jsme zůstali na půdě školy základní a nezmiňujeme rituály typické pro školy střední a vysoké.

Ritualizace jsou oproti tomu takové aktivity, které lze charakterizovat jako běžné, každodenní a nejsou vytrženy z prostředí školy. Svými znaky se podobají činnostem, které jsou vykonávány v rámci velkých rituálů popsaných výše. Ritualizacím však chybí

symbolická dimenze, nedochází k demonstraci jejich symbolické síly a obsahu v takové míře, jako u rituálů.

O těchto činnostech lze mluvit jako o rutinně, zvyku atd. Jejich obsah však, stejně jako je tomu u rituálů, není účastníkům zcela zřejmý. Ritualizace jsou na rozdíl od rituálů velkých také často realizovány výhradně tělesnou formou, tedy bez verbálního doprovodu. Zde je však třeba podotknout, že u verbální stránky rituálů často obsah slov neodpovídá jejich významu a z lexikálního hlediska se jedná o fráze. Příkladem ritualizací může být například hlášení v hodině prostřednictvím zvednutí ruky. (srov. Kaščák, 2004)

Ritualizace mohou být také součástí rituálů, jež jsou popisovány jako větší, prostorově ohraničené a vnímané více symbolicky. Jak pro rituály, tak pro ritualizace však platí shodné znaky. Těmi jsou jejich časová, v některých případech i prostorová ohraničenost, skrytost, nerefektivnost aktivit a jejich silná institucionálně konformizační funkce.

Ačkoliv lze rituální činnosti ve školním prostředí celkem spolehlivě rozdělit na ritualizace a rituály, v této práci však při následné analýze činností budeme používat pojmy rituál a ritualizace jako synonyma.

4. Každodenní rituály

4.1 *Bude zvonit (ráno)*

Průběh běžného školního dne je předem dán organizačními předpisy, hygienickými normami atd. Stejně tak i školní ráno. Děti na malotřídní škole se obvykle ve škole scházejí brzy před začátkem vyučování. Což je dáno tím, že rodiče musejí dojíždět za prací a děti na prvním stupni ještě nenechávají ráno vstávat a chystat se do školy samotné. Najdou se výjimky, ale není jich mnoho. Využívána bývá proto ranní družina, do které děti začínají přicházet i v půl sedmé ráno.

V ranní družině pak hrají různé hry, dopisují domácí úkoly, povídají si, ale také snídají, protože to ráno doma nestihly. Většinou se ale věnují klidným činnostem, jako je kreslení, čtení, případně sledují ranní pohádky v televizi. V ranní družině záleží na kreativitě vychovatelky, jakým způsobem připraví děti na nadcházející školní den. Zda nechá činnostem volný průběh, nebo například použije některé aktivizační techniky.

Z ranní družiny děti také občas odcházejí do kroužku reedukace, která má probíhat před začátkem vyučování. Kolem půl osmé děti jdou do svých tříd. Ve třídě si pak děti připravují věci na vyučování, zdraví se s těmi, kteří do ranní družiny nechodí.

Nejen děti, ale i učitelé mají své ranní rituály. Někteří si ráno uvaří kávu, tajně si na školním dvoře vykouří ranní cigaretu nebo se, stejně jako každý čtvrtek, pohádají s kolegou o to, kdo bude mít tělocvik na hřišti a kdo v tělocvičně. Ranním rituálem je zápis do Knihy příchodů a odchodů ve sborovně, překročení prahu školy pravou nohou nebo zapnutí horního knoflíčku u halenky a stažení vlasů do uzlu, protože tím se z paní Novákové stává pro tento školní den učitelka.

Různé ranní rituály učitelů mají podobný smysl: přechod z role matky, manželky, přítelkyně atd. do role učitelky a snaha po bezproblémovém chodu vyučovacího dne.

4.2 *Dobry den, posad'te se (zahájení vyučování)*

V mnohých školách bývá školní den, respektive první vyučovací hodina zahájena zvoněním. Rituál zvonění, v některých školách zní místo drnění například krátká melodie,

má za účel poslat děti do lavic a dát jim na srozuměnou, že přichází učitel a začíná hodina. S nadsázkou se jedná o fanfáry, které znamenají „ted’ přichází autorita“. Chvilé mezi zvoněním a příchodem učitele mívá v mnoha třídách podobu hry „Už jde“, kdy skupinka žáků číhá za dveřmi a ve chvíli, kdy se na konci chodby učitel zjeví, varuje spolužáky výkřiky. Ti mají pak čas na to, vzorně se postavit ve svých lavicích a přivítat učitele tichem a potutelnými úsměvy. Ke správnému završení této hry patří část učitelova, který se musí divit, jak to že jsou zrovna dnes tak vzorní.

V málotřídních školách se objevuje nezřídka i rituál „Nikdo tady není“. Zejména mladší děti se před příchodem učitele poschovávají ve třídě, snaží se být potichu a čekají na učitelův údiv, kde že je jeho třída. Záleží na tom, do jaké míry je učitel ochoten přistoupit na jejich hru a hledat je po třídě. Tento rituál může dodávat dětem pocit jistoty, že i když jsou malí, jsou pro učitele důležití a i ty největší raubíře učitel hledá.

Při zahájení první vyučovací hodiny bývají v málotřídních školách praktikovány zahajovací rituály vedoucí k vyprávění o tom, co děti den předtím zažily, na co se těší atd. Jednou z forem může být ranní kruh. Ten se odehrává většinou na koberci a je setkáním všech žáků a jejich učitele. Děti učitel svolává předem domluveným signálem, například zvonečkem. V ranním kruhu mohou probíhat aktivity nejrůznějšího druhu, nejčastější bývá vyprávění o tom, co děti minulý den zažily. Jako symbol toho, že dítě může mluvit, má slovo, bývá například kamínek posílaný po kruhu. V ranním kruhu se děti také dozvídají plán práce na celý den. Tento ranní rituál nerozvíjí je kompetence komunikativní, ale je dobrým vodítkem pro učitele k tomu, aby věděl, co od kterých dětí ten den čekat. Děti se učí neskákat si do řeči, naslouchat druhým, vnímat smysl toho, co nám ostatní sdělují. Společně prožívají dobré i špatné zprávy a učí se na ně reagovat.

Specifický průběh mají rituály pondělní, kdy se v některých školách sejdou všichni žáci ze všech ročníků, přivítají nový týden například školní hymnou a dozvědí se, co je bude v průběhu týdne čekat.

Dalším rituálem, který se objevuje téměř na všech školách, je zdravení učitele při jeho příchodu do třídy postavením se v lavici. Jedním z implicitních smyslů tohoto rituálu je uklidnění se, naladění na nadcházející vyučovací hodinu a změna role na roli žáka.

Různé rituály při začátku svých hodin mají však i mnozí učitelé, zde záleží většinou na vyučovacím předmětu, nikoli na umístění vyučovací hodiny v rozvrhu. Jako nejvýraznější rituál zle uvést nástup na začátku hodiny tělesné výchovy.

4.3 K tabuli půjde... (průběh vyučovací hodiny)

Průběh vyučovací hodiny ovlivňují didaktické zásady, zkušenosti vyučujícího, aktuální atmosféra ve třídě atd. Z tradičních rituálů, které lze v průběhu vyučovací hodiny najít, jsou nepochybně rituály zkoušení. Ty si každý učitel tvoří své vlastní, a to nezřídka naprosto neúmyslně. Zkoušení předchází úvodní formulka učitele, která může mít různou podobu, nicméně smysl je stejný: „A k tabuli dnes půjde...“ Tím se většina dětí aktivizuje, případně vystraší. Vyvolaný žák pak buď skutečně k tabuli musí dojít, nebo se postaví v lavici, tedy vykoná nějakou fyzickou aktivitu. Symbolem zkoušení může být například učitelův notes, žákovská knížka nebo ukazovátko při zkoušení ve vlastivědě u mapy. Zkoušení je zakončeno hodnocením a zpět do lavice si sedá o něco jiný žák, než který z ní vstal. Minimálně má o známku víc a za sebou zkušenost z právě proběhlého zkoušení. Rituálem bývá zadávání domácích úkolů a jejich následná kontrola, tedy například ve formě vybírání sešitů, a řešení problému úkolů chybějících.

Rituálem může být i příprava na jednotlivé činnosti, například procvičení prstů před psaním. Zajímavým zjištěním ale je, že někteří učitelé považují za rituál i způsob svého výkladu určité části látky.

4.4 O přestávce se neběhá (přestávky)

Po ukončení každé hodiny nastává nejoblíbenější část školního dne, a to přestávka. Přestávky tráví žáci nejčastěji ve svých třídách, případně při přesunech do tříd jiných. Na málotřídních školách nezřídka dochází k tomu, že jeden ročník vyučuje i několik pedagogů, a to podle svého zaměření. Žáci z různých ročníků se spojují do jedné třídy například na hodiny výtvarné výchovy či tělocviku.

V průběhu přestávek děti také svačí. Svačiny jako takové si zaslouží zvláštní pozornost. Svačina je důležitá, a to zejména na počátku školní docházky. Děti si po příchodu do školy navzájem předvádějí, co které z nich ve své svačínové krabičce má. Ve chvíli, kdy se děti začnou orientovat v rozvrhu hodin a jsou schopni si spočítat počet přestávek, si svačinu rozdělí na jednotlivé díly, aby měly každou přestávku co jíst. Se svačinou se dá také obchodovat, případně funguje jako tester kamarádství.

Jeden ze školních rituálů je i rituál „Dáš mi kousnout?“, který probíhá v různých skupinách různě, vyvíjí se od nejjednodušší formy s odpovědí ano - ne po složitější varianty. Chtít si od spolužáka kousnout jeho svačiny znamená přátelské gesto, které může nebo nemusí být opětované. Pokud je žádající dítě odmítnuto, většinou chce zdůvodnění, zda se jedná o odmítnutí pragmatické typu „mám jen jeden rohlík a budu v družině do tří“ nebo jestli jde o odmítnutí sociální. Také dítě, ke kterému spolužáci pro „kousnutí“ nechodí, přemýšlí, z jakého důvodu. Jsme svědky i uplácení v podobě nabídek sladkostí, kterými děti k sobě lákají ostatní a zavazují si jejich pozornost.

Rituály, které přestávky provázejí, jsou většinou patrné jen u těch nejmladších. Tyto rituály mají za smysl děti naučit, co se o přestávku smí a co ne. Také je naučit tomu, jak si rozvrhnout čas, aby stihly vše, co potřebují. Pravidla chování v průběhu přestávek má každá škola jiné a v mnoha případech jsou to pravidla nepsaná. Ta si musí osvojit nově příchozí, ať učitelé či žáci. Zde je velmi dobře patrný silný konformizační vliv rituálů, kdy jde o učení, které čerpá z praktických zkušeností a o učení na základě tělesných prožitků.

4.5 Zítřka budu zkoušet (závěr dne)

Závěr školního dne bývá většinou věnovaný hodnocení celodenní práce. Hodnocení může probíhat ve třídě nebo může být celoškolní. Postup při ukončování dne je jiný v první či v páté třídě, záleží samozřejmě i na kreativitě učitele a na tom, jak dobře své svěřence zná.

Na závěr dne se rekapituluje také domácí úkoly, což je rituál, který přetrvává, ačkoli je někomu trnem v oku. V případě rituálu domácích úkolů nejde jen o to, aby si děti doma zopakovaly to, co se učily ve škole. Jejich smyslem je naučit děti zodpovědnosti za svou přípravu do školy, úkoly je učí také si umět rozvrhnout čas atd. Na tomto rituálu je vidět to, že se smysl rituálu často skrývá za konkrétní činností, kterou si aktéři rituálu dodatečně racionalizují a vzniká tak rozpor mezi vědomím a skutečným smyslem rituálu. Činnost má mnohem větší smysl, než si aktéři sami uvědomují. Bojovat tedy za zrušení domácích úkolů je krátkozraké.

V současné době je tématem pokus dvou pražských škol, které na jeden školní rok zrušily domácí úkoly. Experiment přinesl podle ředitelky jedné ze škol zjištění, že se nezadávání úkolů nijak negativně neprojevalo na prospěchu, dále nejsou děti údajně tak

stresované a absence úkolů prý „ulevila“ hlavně dětem ze sociálně slabých rodin, které „se uklidnily, protože na ně není takový tlak“.⁸ Paní ředitelka však dodává, že většina dětí ale úkoly stejně dělá, buď jsou jim zadávány rodiči, nebo je vypracovávají samy od sebe. Zde se můžeme ptát po skutečném smyslu tohoto experimentu.

Po poslední vyučovací hodině žáci opouštějí třídu, jdou na oběd a pak domů či do školní družiny. Ze žáků se tak postupně zase stávají děti. Minimálně do té doby, než se jich při překročení prahu jejich domova rodič zeptá: „Tak co bylo ve škole?“ Ale to už nejsou rituály ve školním prostředí.

4.6 Stejně jako loni (průběh školního roku)

Význam ročně se opakujících událostí na málotřídní škole je velký. Předně přináší změnu do všedních školních dnů. Na níže uvedené události se děti, učitelé i rodiče těší a jsou vnímány pozitivně. Na přípravě se často podílí nejen celý pedagogický sbor školy, ale je také velká účast dětí a někdy i rodičů.

Je nutné však dodat, že některé události a jejich příprava jsou pedagogy vnímány i stresově, a to zejména kvůli nedostatku času a kumulaci úkolů, které jako učitelé na málotřídní škole musejí plnit. Žáci však přijímají přípravy i samotný průběh většinou pozitivně. Učí se vzájemné kooperaci, přebírat zodpovědnost za splnění úkolu. Úspěšné zvládnutí pak pozitivně rozvíjí jejich osobnost.

Zahájení školního roku

Školní rok začíná v prvních dnech měsíce září, ovšem do mnoha málotřídních škol se chodí dříve. Nezřídka se děti do školy zastavují už v posledních dnech prázdnin a pomáhají s přípravou školy na nový školní rok. Málotřídní školy ve vesnicích jsou často centry kulturního dění, tedy je zřejmé kdy a kde je třeba pomoci.

Jedním z rituálů, které se ve školách pořádají pro budoucí prvňáčky, bývá různými způsoby ztvárněné putování k první třídě. Některé školy využívají například postavy ze

⁸ Zdroj: <http://www.ceskatelevize.cz/ct24/domaci/218431-absence-domacich-ukolu-se-na-prospechu-deti-nijak-neprojevila/>

Slabikáře. Tyto akce bývají pořádány právě v posledních dnech prázdnin také proto, aby první školní den šli prvňáčci do již známého prostředí.

Zahájení školního roku probíhá ve školách většinou podobně, má svá pravidla. Jedním z nich je například doba zahájení, a to osmá hodina ranní. V tu dobu se u školy sejdou nejen žáci, ale i jejich rodinní příslušníci. Místo setkání je také vždy stejné, je jím škola případně její nejbližší okolí. Školní rok většinou zahajuje ředitel školy nějakým projevem, nezřídka kdy společně se starostkou či starostou. Přítomnost zástupce obce na zahájení školního roku v místní škole patří k dobrému tónu a obec tak dává najevo svou podporu místní škole.

Rituál prvního kroku do školy má mnoho znaků rituálů přechodových. Jedná se o změnu statusu dítěte, a to včetně přítomnosti rituálních předmětů, tedy aktovky, učebnic, nového oblečení atd. Přejít z role předškoláka do role školáka je doprovázen také zkouškou, což je zápis do první třídy. Sám rituál prvního září je symbolický, jde o překročení prahu školy, o přechod dítěte z rodiny do společenství třídy a školy, jde také o první vstup dítěte do veřejného prostoru, kde je už samo za sebe. Kde má kromě svého místa také své jméno, a to již bez zdobných a včetně příjmení. (Srov. Kaščák, 2004)

Zahájení školního roku je však rituál i pro všechny ostatní žáky a učitele, nejen pro ty, kteří do školy vstupují poprvé. Rituál zahájení školní docházky má jednak školu prezentovat před rodiči, ale zejména vzbudit v žácích i učitelích pocit sounáležitosti a v ideálním případě i pocit hrdosti na svoji příslušnost zrovna k této škole.

Dušičky - Halloween

Na 1. listopadu připadá svátek Všech svatých a o den později je den nazvaný Památka zesnulých, tedy Dušičky. Tento svátek však přebíjí termínově podobný anglosaský Halloween. Název vznikl zkrácením anglického „All-Hallows-eve“, tedy „Předvečer Všech svatých“. Slavení tohoto svátku se ve školách objevuje stále častěji. Dlabou se dýně, malují se dýně, modelují se dýně. Ve školách se pořádají strašidelné večírky, pochody s lampióny, stezky odvahy atd. Z mnoha těchto aktivit se stávají rituály, na které se děti těší, ačkoli si o jejich smyslu můžeme myslet svoje.

Čert a Mikuláš

Jiným případem než Halloween je Mikuláš se svojí nadílkou. Tento svátek se ve školách slaví nejen ve výtvarné výchově. Velmi často do škol skutečně zavítá Mikuláš se svým doprovodem a dětem rozdává nadílku. Prostředí školy staví mikulášský rituál do poněkud jiného světla, než návštěva Mikuláše ten samý den večer doma. Ve škole nejde Mikuláši o to, zda dítě uklízí pokoj nebo pomáhá rodičům. Mikuláš s čertem mají své Knize hříchů má například neplnění domácích úkolů, vyrušování během hodiny a běhání po chodbách.

Tento rituál do jisté míry může pomoci učitelům nastolit opět pořádek a kázeň, většinou je však spíše vnímán jako zábavný. Společné prožití návštěvy Mikuláše a jeho suity ve škole může ale také děti sjednotit, protože společně bojují proti strachu.

Vánoce a vánoční besídka

Vánoční besídka patří k oblíbeným rituálům nejen na málotřídních školách. Na nich však má o něco hlubší smysl, protože kromě toho, že se rodiče přijdou podívat na vystoupení třídy svého dítěte, je to i velmi důležitá společenská akce celé obce. Na vánoční besídku školy se chodí podívat i ti, kteří děti ve škole už mají nebo ještě nemají. Besídka bývá velmi dobrou příležitostí k prezentaci školy.

Účast na vánoční besídce bývá také zaklínadlem pro ty zlobivější žáky školy, protože nemožnost vystupovat může být skutečně přísným trestem.

V období před Vánocemi se ve školách setkáváme s mnoha nejrozumnějšími rituály, od společného pečení perníčků, přes projektový den Vánoční přeměny až po zdobení stromečku pro zvířátka a rozdávání dárečků kamarádům.

Pololetní písemky a zkoušení

Po vánočních prázdninách ve škole nastává velmi specifické období honby za dobrými známkami, respektive za dobrým hodnocením. Do pololetního vysvědčení chybí měsíc a ve školách dochází k mnoha rituálům spojeným se zkoušením, testováním atd. Tyto činnosti jsou mnohem více patrné na vyšším stupni škol. Na málotřídních školách bývá pololetí spíše spojeno s příjemným očekáváním.

Pololetní vysvědčení

Vydávání pololetního vysvědčení obvykle probíhá komorně, bez účasti rodičů. K rituálu předávání tohoto vysvědčení však patří komentář třídního učitele, který se k hodnocení vyjadřuje. Předávání pololetního vysvědčení obvykle není spojeno s květinami pro učitele.

Výjimku tvoří předávání vysvědčení žákům prvního ročníku, kde se můžeme setkat s o něco slavnostnějším rázem. Předávání prvního vysvědčení má na některých školách již téměř podobu slavnosti za přítomnosti rodičů a příbuzných žáků.

Zápis do prvního ročníku

Málotřídní školy jsou vesměs školy vesnické, do kterých chodili často rodiče i prarodiče současných žáků. Zápis do prvního ročníku bývá tedy také společenskou událostí. Většinou je pojat velkoryse, právě s ohledem na tuto společenskou funkci. K zápisu se dostavuje většinou s dítětem celá rodina. Pro budoucí prvňáčky není prostředí školy neznámé, často zná i učitele a velkou část žáků, což ovlivňuje i konkrétní pojetí zápisu.

U zápisu do prvního ročníku lze oddělit tři části, jsou z nich je formální vyplnění dokumentů, kontrola rodného listu dítěte atd. Další částí bývá testování školní zralosti a připravenosti dítěte, pro dítě samotné je částí nejdůležitější dění okolo. To, jakým způsobem je ve škole přivítáno, jak se chová paní učitelka, jak reaguje na jeho odpovědi, jaké prostředí a atmosféra ve škole je. Zápis je pro dítě výrazným rituálem, který má ověřit jeho připravenost ke vstupu do další role – do role školáka.

Velikonoce

Velikonoční svátky bývají většinou na málotřídních školách nějakým způsobem přítomny ve všech předmětech, výtvarnou výchovou počínaje a matematikou konče. Ke svátkům jara se váží mnohé školní zvyky, úklid okolí školy, příprava školní zahrady, vysévání afrikánů do truhlíků před školou atd.

Jedním z rituálů bývá velikonoční školní besídka, která je svým významem srovnatelná s besídkou vánoční. Možná lze říci, že je o něco méně okázalá a má méně povinných částí, například zpívání koled. Pojetí těchto svátků záleží také na tradici v obci, zda slavíme Svátky jara nebo Velikonoce.

Škola v přírodě

Na školu v přírodě jezdí v případě málotřídních škol nejčastěji všechny třídy najednou, občas včetně provozních pracovníků školy. Děti tak mají možnost poznat své učitele z úplně jiné stránky, než ve škole. Totéž samozřejmě platí i pro druhou stranu katedry.

Co se týče průběhu školy v přírodě a případných rituálů, jež se jí týkají, můžeme mluvit o velmi zvláštní situaci. A to proto, že jde o rituály, které patří do prostředí domácího, ale zde jsou používány a využívány v prostředí školním. Jde například o rituály buzení a ranního vstávání či večerního chystání ke spánku. Učitelé tak vystupují ze své role pedagoga a stávají se z nich pečovatelé, ošetřovatelé a svým způsobem i „maminky/tatínkové“.

Rituály provozované na škole v přírodě vnímají jejich aktéři většinou velmi intenzivně, což může být způsobeno tím, že spolu tráví 24 hodin denně a vstupují do mnohem těsnějšího kontaktu než při průběhu běžného vyučování. Lze také dodat, že podle chování dětí je možné odhalit mnoho jejich rituálů rodinných, a to zejména u mladších dětí.

Vysvědčení a závěr školního roku

Školní rok ukončují všechny školy většinou ve stejný den, ten je vyhlášen Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Poslední školní den žáci dostávají vysvědčení, a to buď s hodnocením známkami, nebo s hodnocením slovním, případně s kombinací. S předáváním vysvědčení souvisí i nejrůznější formy rituálů loučení s odcházejícími žáky.

Na rituálu předávání vysvědčení můžeme demonstrovat kritéria rituálů v pedagogických kontextech podle R. A. Quantze (In Kaščák, 2009). Prvním kritériem je performativita, což lze k aktu předávání vysvědčení vztáhnout jako oblečení se všech

aktérů do slavnostního. Symbolika performance, druhé kritérium, jako soubor určitých symbolických činností při předávání vysvědčení je také patrný. A posledním kritériem je formalizace, kdy forma předávání vysvědčení se opakuje ve stejném či podobném provedení. Akt předávání vysvědčení má také stabilní časovou posloupnost a dochází k němu téměř vždy ve stejném prostředí. Všechny znaky rituálu v pedagogickém kontextu zde najdeme.

Oslavy narozenin a školní výročí

Rituály, které se také opakují pravidelně, bývají spojeny s různými školními oslavami, například k založení školy, k výročí osobnosti, jejíž jméno škola nese atd.

Oblíbené jsou rituály při oslavách narozenin či jmenin žáků a dost často i učitelů nebo ostatních pracovníků školy. Na málotřídní škole se všichni znají a vědí, kdy kdo má jaké výročí, svátek nebo slaví nějaký úspěch. Slavit se dá kde co, my se zastavíme u oslav narozenin.

O tom, kdo slaví narozeniny, se žáci mohou dozvědět například z pondělních ranních setkání, z nástěnky oslav, od svých třídních učitelů atd. Oslavencům se někde zpívá písnička, která je určena speciálně pro tuto příležitost, někde se krájí dort, dávají „hobla“, kreslené dárečky apod. V některých málotřídních školách se chystají odpolední zahradní slavnosti, když jde o skutečně velký důvod. Průběh těchto rituálů bývá různý, smysl mají však stejný, a to je společný prožitek a uvědomění si své příslušnosti ke školní komunitě.

5. Náhled rituálů

V této kapitole se budeme věnovat konkrétní podobě rituálů, které se objevují v současné málotřídní škole. Analýza je podpořena strukturovanými rozhovory s učiteli málotřídních škol.

5.1 *Etapy výzkumné práce*

Naše výzkumná práce měla tyto etapy:

1. Stanovení cílů výzkumu.
2. Příprava metodologického postupu.
3. Formulace výzkumných otázek.
4. Použití kvalitativních metod.
5. Hodnocení relevantnosti postupu.
6. Sběr dat v terénu.
7. Analýza a interpretace dat.
8. Formulace výsledků a příprava závěrečné zprávy.

Cílem výzkumu bylo získat přehled o způsobech vnímání rituálů ve škole jejich samotnými aktéry, a to učiteli. Naším záměrem bylo zjistit, jaký smysl rituálům ve školním prostředí učitelé přikládají, zda mohou mít tyto rituály nějaká rizika a kdy mohou přestat být rituály. Dále jsme zjišťovali, jaké rituály se ve školách objevují, a to jak z pohledu školy jako instituce, tak i z pohledu osobních rituálů konkrétních učitelů.

Předmět výzkumu vychází z předpokladu, že rituály se ve školním prostředí málotřídní školy vyskytují, že si učitelé jejich existenci uvědomují a jsou schopni je používat cíleně. Získané poznatky nám pomohou ve srovnání teorie rituálů ve školním prostředí a praxe na málotřídní škole.

V analýze náhledu rituálů ve školním prostředí málotřídní školy samotnými jejich realizátory, tedy učiteli, jsme využili explorativní metodu rozhovoru, konkrétně rozhovoru strukturovaného s předem připravenými shodnými otázkami.

Strukturovaný rozhovor patří mezi techniky kvalitativního dotazování. Tato technika se skládá z řady předem formulovaných otázek, na které dotazovaní odpovídají.

„Tento typ rozhovoru se používá, když je nutné minimalizovat variaci otázek kladených dotazovanému. Redukuje se tak pravděpodobnost, že se data získaná v jednotlivých rozhovorech budou výrazně strukturně lišit.“ (Hendl, 2005, s. 173) Techniku strukturovaného rozhovoru jsme pro naši práci zvolili z důvodu toho, že bylo naším cílem následně jednotlivé výroky analyzovat a porovnat. Dalším důvodem byla větší přehlednost odpovědí, postihnutí všech oblastí našeho zájmu a v neposlední řadě také minimalizace rizika přílišného zabíhání do detailů.

Rozhovory probíhaly v pozitivní atmosféře, respondenti byli vesměs motivovaní se nad položenými otázkami zamýšlet. Všichni dotázaní byli ujistěni o dodržení etických zásad při zpracování údajů získaných při rozhovoru.

Jsme si vědomi toho, jaké limity technika strukturovaného rozhovoru má. Nicméně pro představu o tom, jakým způsobem je oblast našeho zájmu vnímána učiteli, je dostačující. Vzhledem k tomu, že vycházíme z předpokladu, že může u některých respondentů dojít k významovému posunu při vnímání slova rituál, považujeme v této práci slova rituál, ritualizace, ceremonie za synonyma.

Všem dotazovaným byly položeny následující otázky, a to vždy ve shodném pořadí:

- 1. Co si představíte, když se řekne „rituály ve škole“?**
- 2. Jaký mají v současné škole rituály smysl? (pro učitele, pro děti)**
- 3. Jaké rituály pěstujete ve Vaší škole?**
- 4. Máte nějaké osobní rituály, které ve školním prostředí používáte?**
- 5. Vytvořil/a jste si někdy nějaký rituál?**

Jako doplňující otázka byla použita tato:

6. Jaká rizika mohou rituály ve škole mít? (Může přestat být rituál rituálem?)

Celkem jsme oslovili osm učitelů a ředitelů málotřídních škol v okrese Kladno a Praha - západ. Z celkového počtu bylo sedm žen a jeden muž. Čtyři z dotazovaných

působí jako ředitelky málotřídních škol, další čtyři jsou učitelé. Vzhledem k tomu, že na málotřídní škole není pozice ředitele školy oddělena od povinnosti vyučovat, jsme při analýze získaných dat odpovědi ředitelů a učitelů dále nerozdělovali. Délka praxe se pohybovala od 2 do 35 let, průměr byl 14,6 let praxe ve školství na pozici učitele.

Respondenty jsme pro potřeby další analýzy rozhovorů náhodně očíslovali, za výroky uvádíme kód respondenta. Udání délky pedagogické praxe je jen pro doplnění. Nepředpokládáme, že má zásadní vliv na odpovědi.

Kód respondenta	Délka praxe
R1	7 let
R2	35 let
R3	11 let
R4	28 let
R5	11 let
R6	4 roky
R7	4 roky
R8	17 let

5.2 Učitelé a rituály

V následující části analyzujeme jednotlivé výroky, které jsme získali ze strukturovaných rozhovorů. Odpovědi na otázky jsme seskupili do skupin podle smyslu a opatřili komentářem. Odpovědi jednotlivých respondentů jsou autentické a zachované v původní podobě včetně nespisovných slov případně hovorových výrazů.

Otázka č. 1: **Co si představíte, když se řekne „rituály ve škole“?**

Všichni oslovení se shodli na tom, že se jedná o společnou opakující se činnost: „*Představím si pravidelně opakující se činnosti.*“ (R1)

„Je to aktivita, která se opakuje s nějakým cílem...“ (R2)

„Pravidelně se opakující činnosti, které účastníci znají a přijímají je...“ (R5)

„Je to něco, co se opakuje...“ (R6)

„Rituál ve škole je pro mě nějaká pravidelně se opakující činnost... no a to ta, která se děje ve školním prostředí.“ (R7)

„...představím si nějakou pravidelnost....“ (R8)

Dalším shodným bodem je vědomí toho, že rituál ve škole není samoučelný, ale má nějaký cíl:

„Je to nástroj ke koncentraci myšlenek.“ (R4)

„Vnitřním obsahem rituálů je určitý společně sdílený význam...“ (R5)

„...je to činnost, která se děje za nějakým účelem...“ (R7)

Ve výrocích respondentů se objevovalo i upozornění na to, že rituál musí být pro účastníky známý:

„...činnosti, které jsou společné pro všechny žáky i učitele školy...“ (R1)

„...něco, co se děje za nějakým účelem, na co jsou děti zvyklé a něco, co jim nabízí nějakou jistotu.“ (R8)

Zajímavým názorem je to, že rituál ve škole je autentická činnost toho kterého učitele, či školy:

„...něco, co má každý učitel své, a je to třeba i typický pro každou školu. A pak jsou určité nějaký rituály, který jsou typický v český škole. Který třeba v zahraničí nejsou.“ (R6)

Nejednoznačnost označení dokládají odpovědi některých respondentů:

„No to jsou určitý ceremonie, který se dodržují. Rituál ve škole, tak to mně nejdřív napadlo, že se ptáš třeba na to, jestli jim dovoluju se před zkoušením pomodlit.“ (R3)

„Rituál ve škole vlastně není obřad...“ (R4)

„V případě školních rituálů je často význam toho obsahu víc praktický než obsah rituálů, který si většina lidí pod tím pojmem v první chvíli představí.“ (R5)

„Když se řekne slovo rituál, tak si představím nějaký obřad, něco, co je spojené s něčím duševním, s duchovnem.“ (R8)

Shrnutí

Mezi znaky rituálu ve škole, jak je popsali oslovení učitelé, tedy patří opakování činnosti s určitou pravidelností. Rituály mají mít smysl a sdílený význam, který je více praktický, než by slovo samo o sobě naznačovalo. Učitelé o těchto činnostech ve škole často jako o rituálech neuvažují a termín rituál byl pro ně v první chvíli zavádějící. Nicméně se všichni pokusili o definici.

Otázka č. 2: Jaký mají v současné škole rituály smysl? (pro učitele, pro děti)

Smyslem rituálů pro děti je podle respondentů zejména větší pocit jistoty a bezpečí, a to kvůli k jistotě toho, co bude následovat:

„Rituály ve škole, stejně jako v rodině, mají smysl především pro děti, které mohou pociťovat větší pocit jistoty a bezpečí.“ (R1)

„Děti mají rády rituály, dávají jim pocit jistoty, že ví, co se po nich bude chtít. Nemusí se jim to vysvětlovat, co se po nich chce, když se to opakuje.“ (R2)

„Je to nástroj na zaměření se na to, co pak chceme.“ (R4)

„Některý rituály dětem můžou usnadňovat orientaci, že si navyknou, jak učitel v některých situacích jedná stejně a tak ví, co po nich chce.“ (R6)

„Tak když prostě se řekne třeba jedno jediný slovo, nebo když děti vidí, že ten učitel něco udělá, tak potom přijde něco, co už znají, tak už vědí, na co se mají připravit...to bych nazvala tím nejjednodušším rituálem. To je tedy smysl pro děti, že vědí, co přijde.“ (R8)

Smyslem rituálů, který zmiňovalo také několik dotazovaných, je příprava atmosféry, pomoc k naladění se na určitou činnost, která bude následovat:

„Smyslem je také to, aby se činnost zrychlila a přivedla děti do stavu, kdy se začne něco dělat. Prostě je naladila.“ (R2)

„...aby se uklidnili, vzpomněli si. Takže jako naladění se na něco, co přijde, co bude následovat. Tyhle aktivity mají určitě smysl. Pro děti určitě, protože přestanou řešit to, co řešili před chvílí, a dostanou se do situace a vzpomenou si na to, co se dělo minule.“ (R3)

„Rituál je nástroj na koncentraci myšlenek...“ (R4)

S tím souvisí i další smysl rituálů, který vidí učitelé v tom, že dětem pomáhají stanovit si hranice a dodržovat pořádek. Zde se spojuje smysl rituálů pro děti a pro učitele:

„Díky opakování rituálů určují hranice, které děti vyžadují a nemusí je tedy zkoušet. No a pro učitele mají rituály smysl v zachování řádu a jistotě pracovního prostředí.“ (R1)

„Pro učitele jsou určitě zjednodušením práce.“ (R2)

„...učitelům, těm to zjednoduší práci...“ (R3)

„...smyslem je hladký průběh organizačních činností...“ (R5)

„Pro učitele třeba to, aby udrželi kázeň, zjednodušuje jim to práci.“ (R6)

Respondenti také poukazují na to, že rituály ve škole slouží jako pomocníci při přechodu od jedné činnosti ke druhé, případně při přechodu z jedné role do role jiné. S tím souvisí i strukturace času tráveného ve škole:

„Důležitá je koncentrace na prostředí, ohraničení. Uvědomění si role učitele... a například odpoutání se od role ředitele, který řeší úplně něco jiného...“ (R4)

„Smysl rituálů je taky v etapizaci času tráveného ve škole, protože určitým způsobem rozděluje čas, který ve škole trávíme...“ (R5)

„Myslím si, že jim pomáhá se orientovat v chodu školního dne a roku. A taky to může být nějaký předěl mezi dvěma činnostmi. Ať už jde od činnosti na sebe bezprostředně navazující, nebo taky třeba jako přechod mezi rolí dítěte a rolí žáka.“ (R7)

Podle dotazovaných rituály také posilují pocit sounáležitosti a mají i zábavnou funkci:

„Rituály taky můžou fungovat k posílení kladného vztahu ke škole. Rituál je něco, na co se mohou děti těšit. Je to něco příjemného, co si prožijeme a nabídneme druhým, aby si prožili.“ (R4)

„Smyslem rituálů je taky třeba jejich společné sdílení, někdy i zábava a oživení.“ (R5)

„...pak si taky myslím, že rituály můžou dětem pomáhat při vzájemných vazbách, může to být stmelující prvek. Když něco společně zažijí, může je to dát víc dohromady.“ (R7)

Velmi zajímavý smysl rituálů ve škole našel jeden dotazovaný:

„Možná se pak i děti samy naučí si vytvářet své vlastní rituály, které jim pak usnadňují orientaci v některých situacích ve svém životě.“ (R6)

Shrnutí

Jako smysl rituálů pro děti vidí respondenti větší pocit jistoty a bezpečí, protože je jasné, co a kdy bude následovat. Dalším smyslem je pomoc při naladění se k určité činnosti, tedy příprava vhodné atmosféry pro práci. Rituály také pomáhají při přechodu mezi rolemi, a to jak dětem – žákům, tak dospělým – učitelům, současně s tím pomáhají strukturovat čas trávený ve škole, ať jde o den či celý školní rok. Smysl rituálů, který využívají obě strany, je ten, že rituály usnadňují dětem uvědomit si hranice a dodržovat pořádek, tím rituály ve škole pomáhají učitelům při organizačních činnostech.

Rituály ve škole také pomáhají vytvářet a posilovat v účastnících, dětech i dospělých, pocit sounáležitosti a podle respondentů je nezanedbatelná i jejich zábavná funkce.

Je otázkou, zda používání rituálů ve škole může také pomoci dětem při tvorbě vlastních rituálů, například v dospělosti při orientaci ve vlastním životě.

Otázka č. 3: Jaké rituály pěstujete ve Vaší škole?

Jako rituály ve škole uváděli respondenti ty, kterých se účastní všichni žáci třídní školy a všichni učitelé. Případně ty, které ovlivňují chod celé školy.

Ve výpovědích lze odlišit rituály denní:

„Každý ráno zvoní podle předem určeného pořadí střídání žáci z prvního a druhého ročníku na historický zvonek naší školy, oznamují tím začátek vyučování.“ (R1)

Rituály, které se opakují týdně:

„Rituálem u nás je ranní povídání. A to hlavně v pondělí po víkendu, na to je určená i první pondělní hodina jako třídnická, aby třídní učitelka mohla podle potřeby pokračovat.“ (R2)

„V pondělí ráno se sejdeme všichni v tělocvičně, zazpíváme si školní písničku na uvítanou, povídáme si, co bylo o víkendu a o tom, co nás čeká. Taký při tom hodnotíme náš týdenní plán.“ (R4)

„Pak máme, že na začátku týdne si povídáme o tom, co děti dělaly o víkendu... Pak i ty projektový dny jsou v podstatě rituálem, protože ta linie je pořád stejná.“ (R6)

„Rituál asi jsou i školní shromáždění na chodbě, kdy se všichni společně pozdravíme a mluvíme o věcech, které nás čekají a tak.“ (R7)

„V rámci celé školy, tak třeba před projektovým dnem, že už ví, že něco přijde. Projektový den probíhá podle jiných pravidel, jinde se ráno všichni setkáme a oni už ví, jak to bude.“ (R8)

A rituály roční:

„Rituálem může být zvyk, který se opakuje při příchodu nového žáka do kolektivu za účelem přijetí do skupiny.“ (R1)

„Náš rituál je ke vstupu do 1. třídy, kdy těsně před 1. zářím se ve škole sešli budoucí prvňáčci s rodiči a probíhala celodenní tradiční akce Tetka Abecedka aneb putování k první třídě.“ (R2)

„Další celoškolní rituál je třeba Motýlí výlet, to je motivační program pro děti, řeší se školní řád, zdravý životní styl, vztahy ve škole...“ (R2)

„Rituálem je možná i celoroční školní hra.“ (R2)

„Školní rituál, kterej u nás je, je třeba vánoční besídka, kde se každá třída nějak předvede. Nebo třeba rituál, když poslední ročník končí. Oni mají nacvičený skoro až divadlo, je to za školou, jsou tam rodiče, někdo z města. Dopoledne prochází celou školou, kluci mají košile, holky šatičky, všichni se na ně chodí dívat a závidí jim, že tam jsou naposled, žáci i učitelé.“ (R3)

„Předávání vysvědčení je rituál, první školní den...“ (R3)

„...rituál je vstup do školy, vypuštění dětí ze školy...Nebo třeba rituály, který se vážou ke škole v přírodě – budíček, ukolébavka a tak.“ (R4)

„...zahajování školního roku jako symbolický vstup prvňáčků přes startovní čáru do školy.“ (R5)

„A větší rituály během roku... rozdávání vysvědčení je rituál, třeba školní besídka má taky takový ráz tady ve škole, čert a Mikuláš, zahájení školního roku, ukončení školního roku.“ (R6)

„Tradičním rituálem je školní vánoční besídka, předávání vysvědčení, rituálem je určitě i zápis do první třídy. Zahájení školního roku taky.“ (R7)

„A školní rituály v průběhu roku... rituálem by šly nazvat například informační schůzky a setkání s rodiči.“ (R8)

Mezi další rituály pěstované ve školách učitelé jmenovali ty, které provozují přímo ve svých hodinách. V odpovědích bylo patrné různé vnímání smyslu toho, co učitelé dělají. Někteří si jsou vědomi toho, že realizací rituálu nedojde jen ke konkrétnímu výsledku, například zapsání chybějících do třídnice, ale že smysl je ještě jiný, skrytý:

„...nebo třeba zkoušení čtyř lidí vždycky na začátku hodiny – to je o tom, že se třída dá do pohody, do obrazu, uklidní se a tím zkoušením se zopakuje látka, takže o ty známky ani moc nejde.“ (R3)

„Dalším rituálem je třeba nástup v tělocviku, to slouží k úplně tomu samému, k uklidnění a k naladění na hodinu. Zastavit se a zamyslet.“ (R3)

„Pak o tělocviku nástup je rituál. Pak chození ve dvojicích, když se to podaří.... Ale ono jestli to není celé rituál, že je musíme do těch dvojic nějak dostat.“ (R6)

„Nám tu ve třídě vždycky ráno nejdřív hraje rádio a myslím si, že jeden z pravidelných rituálů je to, že když začínám hodinu, vypínám rádio a rozsvěcím jiná světla, než jsou rozsvícené ráno a oni už vědí, že se mají připravit na vyučování.“ (R8)

Učitelé považují za rituály některé činnosti, u kterých jejich hlubší smysl neřeší. Dalo by se říci, že rituálem z tohoto jejich pohledu je nějaká opakující se činnost. Tedy že důležitější znak rituálu je opakování, než jeho hlubší smysl:

„No a rituálem může být třeba i to, že máš nějakou oblast látky, kterou vysvětluješ určitým způsobem, protože víš ze svých zkušeností, že to je nejlepší, je to třeba za první větší sranda a za druhý jim to dojde.“ (R3)

„U nás máme pravidelně se opakující činnosti při zahájení hodin, třeba stoupání si, hlášení, kdo chybí, zapisování do třídnice a tak. Rituály taky můžou pravidelně se opakující činnosti během vyučování... opakujeme vždycky stejným způsobem, některý pravidelně se opakující výukové hry...“ (R5)

„V mé třídě... nevím, jak ostatní učitelé, ale na začátku dne se děti postaví a pozdravíme se.... Potom když končím hodinu, tak jim to řeknu, že můžou končit.“ (R6)

„...tak třeba je začátek hodiny matematiky a oni už vědí, že jdeme dělat takovou pravidelnou činnost, pětiminutovku na začátku hodiny. A když jsem to třeba někdy porušila, tak z toho byli překvapení. Je to pro ně už určitý rituál.“ (R8)

Shrnutí

Na tuto otázku dotazovaní učitelé odpovídali ze dvou pohledů. Jedním byl pohled na rituály pěstované v celé škole, druhý pohled byl do tříd a učitelé mluvili o průběhu svých hodin. Rituály pěstované v konkrétních školách lze rozdělit podle jejich frekvence na rituály denní, týdenní a roční. Vesměs se objevovaly rituály stejné, zejména pokud šlo o ty s ročním opakováním. Učitelé uváděli besídky, zahájení a ukončení školního roku. Vnímání rituálu jako činnosti, která má také implicitní smysl, je z odpovědí patrné.

K jinému pohledu došlo ve chvíli, kdy dotazovaní popisovali rituály ve své třídě. Někteří učitelé mluvili současně při popisu rituálů i o jejich smyslu, který v nich spatřují. Mnoho činností však rituály nazývali proto, že se cyklicky opakují. Zajímavé bylo, že jako rituál označovali i jimi osvědčený způsob výkladu určitého úseku látky.

Otázka č. 4: Máte nějaké osobní rituály, které ve školním prostředí používáte?

Odpovědi učitelů na tuto otázku se různí, někteří mluví o rituálech ve vztahu ke své práci ve školní třídě:

„...pozdravení se s žáky a svolání jich do kruhu... tam si určíme program na odpoledne.“ (R1)

„Mým osobním rituálem je úvod do hodiny opakováním...“ (R2)

„Osobní rituál? No já se zeptám – chceš facku nebo poznámku.“ (R3)

„Máme o matematice, že si na začátku hodiny dáváme hádanky, za to dostávají hvězdičky a potom známku, takže to asi osobní rituál mám. Jo potom, že druháci mají přes víkend za úkol číst knížku, pak z toho kreslí obrázek.“ (R6)

„Například začátek první vyučovací hodiny je vždy stejný, má stejný průběh. Pozdravíme se, pak se zeptám, jak se děti měly, a ony mi ukáží buď palec nahoru, nebo dolů... dalším rituálem je zapnutí a kalibrace interaktivní tabule. Rituálem je vlastně i konec hodiny, protože nám ve škole nezvoní, tak jako konec hodiny děti považují moji větu „tak a teď najíst, napít, vyčůrat“.“ (R7)

Další typ odpovědí se týkal soukromých rituálů ve škole, které dotazovaní provádějí sami pro sebe:

„Každý ráno si uvařím ve škole kafe a tak... ale to jsou spíš automatické činnosti, které člověk dělá, a jako o rituálech o nich nepřemýšlí.“ (R2)

„Když jsem hodně naštvanej, tak abych nebyl na tu další třídu hnusnej, vyběhnu před školu, teda za školu, za ty tři minuty to zvládnou.... to cigáro na uklidnění.“ (R3)

„Ve škole je mým osobním rituálem káva, pak porada...“ (R4)

„Osobní rituály... to je třeba pracovní postup při přípravách... obrázek pro štěstí v deskách... na který se juknu vždy, když si potřebuji dodat víru, že věci půjdou správným směrem...“ (R6)

„...mým rituálem je to, že se ráno přezuju do školních bot a z vlasů si udělám culík. Jo a vyhodím žvýkačku.“ (R7)

„Určitě. Člověk nerad ráno vstává a já když přijdu do práce, uvařím si kafe a cítím vůni té kávy, tak to je pro mne rituál. Den bych nezačala bez toho. Je to i ten další smysl rituálu, a to se na něco těšit.“ (R8)

Shrnutí

Z odpovědí respondentů lze vyčíst, že otázku chápali dvojím způsobem. Jeden typ odpovědí se týkal rituálů, které učitelé provádějí ve svých třídách v rámci výuky, ale jako osobní je považují. Druhý typ odpovědí popisoval však naprosto osobní rituály, které učitelé dělají sami kvůli sobě. Nejčastějším uváděným rituálem bylo uvaření si ranní kávy. Jako osobní rituál byl však popsán i proces přezouvání se ve škole, případně vložení obrázku pro štěstí do desek.

Otázka č. 5: Vytvořil/a jste si někdy nějaký rituál?

V této otázce lze odpovědi rovněž rozdělit podle toho, zda učitelé mluví o rituálu, který používají ve své přímé pedagogické práci, nebo o rituálu čistě osobním, který jim jejich práci ulehčuje či zpříjemňuje.

Dotazovaní uvedli tyto rituály, jež si vytvořili a které používají v průběhu vyučování:

„...taky každý ráno opravuju sešity, abych pak v hodině nezapomněla na něco důležitého, co chci dětem říct... a do sešitů píšu dětem vzkazy, na který už čekají.“ (R2)

„Rituál jsem si vytvořil z toho, že vždycky když to pletou, tak jim říkám „kašlu na školství, otvírám si krám a budu vás všechny okrádat, když neumíte počítat“... a to používám často.“ (R3)

„A taky, protože dost často nevím, co jsme dělali před týdnem, tak si od dětí rituálně půjčím sešit se slovy „tak, kdo chce dostat jedničku za pěkný sešit“.“ (R3)

„No třeba ty hádanky v matice, ty pohádky pro druháky... to ale určitě používají i jiní.“ (R6)

„Potom asi taky je můj rituál naše focení důležitých věcí. Teda takhle – když vykládám něco fakt důležitýho, třeba v angličtině, tak pak dětem říkám, aby si zavřely oči, soustředily se na to, co jim říkám. Pak si mají očima vyfotit to, co je na tabuli, a uložit do paměti.“ (R7)

„A mnou vymyšlený rituál je určitě i konec hodiny s „najíst, napít, vyčůrat“.“ (R7)

Jako rituály, za jejichž autory se dotázaní učitelé považují a které se týkají celé školy, popsali v rozhovorech tyto:

„Rituálem, který jsem vymyslela, bylo zahájení školního roku pro prvňáčky akcí Tetka Abecedka...“ (R2)

„Rituál společných pondělních ranních setkání jsem vymyslela v okamžiku příchodu nové kolegyně, kdy jsem chtěla ji zapojit co nejlépe do chodu školy a umožnit jí poznat děti.“ (R4)

„...ano, třeba slavnostní vydávání prvního vysvědčení prvňákům, tedy pololetního vysvědčení.“ (R7)

Osobní rituály, které nejsou v přímé souvislosti s pedagogickou činností, učitelé uvedli následující:

„Ano. Každé ráno si dám k snídani čaj.“ (R1)

„Mým rituálem je, že každé ráno postupně pozdravím všechny mé kolegy... řekneme si, co je nového a tak...“ (R2)

Mezi odpověďmi se však objevil i názor, že vědomě vytvářet rituály nejde:

„Já si myslím, že to vědomě nejde, že rituál vznikne z nějaký situace, a když ta situace je dobře přijímaná, tak to nějak jako vyplyne samo, že se ta činnost začne v určitý čas a v určitou dobu a vznikne z toho rituál.“ (R8)

Shrnutí

Rituály, které uvedli učitelé, že si vymysleli sami a používají je ve své pedagogické praxi, mají buď smysl ten, že pomáhají strukturovat činnost, anebo jsou to rituály, které učiteli pomáhají s organizací a s kázní ve vyučování. Dotazovaní však také uváděli rituály, které se vážou například k začátku školního roku, k vydávání vysvědčení atd. Tyto rituály jsou vymyšlené právě za účelem společného sdílení a prožívání důležitých okamžiků školního života.

Co se týče rituálů ryze osobních, těch dotázaní učitelé neuvedli mnoho. Vysvětlením je, že nechtěli opakovat to, co řekli k otázce č. 4.

Doplňující otázka č. 6: **Jaká rizika mohou rituály ve škole mít? (Může přestat být rituál rituálem?)**

Jedním z rizik, která podle učitelů rituály mohou mít, je to, že rituálem se vzbuzuje v žácích strach, že se rituál zneužije k trestání:

„Rizikem může být to, když je rituál proti žákům...když nefunguje k naladění na nějakou činnost, ale dojde k jejich vystrašení...“ (R2)

„Nemělo by se to používat tak, aby se tím děti třeba trestaly. Používat bezúčelně. Nesmí se to prostě přehánět.“ (R3)

„Když ten rituál je sám o sobě třeba úplně špatný, tak může být nebezpečný, může uškodit. Když nějaký učitel má rituál, který ty děti v podstatě nějakým způsobem úplně demotivuje nebo je straší.“ (R6)

Dalším rizikem, které si učitelé uvědomují, je nepochopení rituálu a jeho smyslu. Dotázaní vidí přímou souvislost mezi přesvědčením učitele o smyslu rituálu a mezi skutečným dopadem na žáky:

„Nebezpečím taky je, když to učitel nechápe jako rituál, ale jako nutnost. Rituál tedy musí být pochopený učitelem i žákem.“ (R2)

„Rituál může samozřejmě přestat být rituálem, a to když se z toho stane povinnost. Nějaký rituál tedy pro někoho třeba rituálem nikdy není. To jsou třeba ty besídky.“ (R3)

„Rizikem může být to, když vykonáváme nějaký rituál bez vnitřního přesvědčení. Tak to pak nemůžeme ani přenést na ty, se kterými ten rituál vykonáváme. Rizikem je tedy zevšednění a zesměšnění, pokud tomu nevěřím. Když učitelé dělají něco jenom proto, že se to tak dělá, a nevidí smysl a význam.“ (R4)

„Vlastně je taky riziko, že mu ten, kdo ho provádí, tedy asi nejčastěji učitel, přestane věřit. A to pak rituál rituálem přestane být.“ (R7)

Tím, co může rituál negativně ovlivnit, je podle respondentů také stereotyp a ztráta smyslu rituálu. Rozdíl mezi rizikem popsáním výše je ten, že zde nehraje roli přístup učitele, ale jde o rituál samotný:

„Nesmí to být zhovadilý rituál, musí to mít nějaký rozumnej důvod, musí to k něčemu rozumnému vést. Musí to mít smysl a být k dobru věci.“ (R3)

„Rizikem pro rituál může být přílišný stereotyp. Pak taky nepřijetí rituálu všemi účastníky až např. jeho zesměšňování.“ (R5)

„No ano, že se z toho stane stereotyp, když úplně ztratí význam. ... když zbyde jen snaha naplnit formu, která už není funkční, spíš zdržuje, obtěžuje.“ (R6)

„Rizika? No že tu činnost začne nějaká strana brát jako nutný zlo, jako otravu. Že ztratí svůj smysl například v tom naladění se. Nebo že jej bude například učitel přehánět, že to bude až směšné.“ (R7)

„Rizika mít můžou, můžou zevšednět. Může se to, co se od nich očekává, přejít na něco jiného. Že se ztrácí jeho smysl.“ (R8)

Riziko pro nové žáky může být rituál proto, že jej neznají. Zpočátku je tato neznalost může vyčleňovat:

„Rituál může představovat riziko i třeba pro nové žáky, kteří školní rituály neznají, musí se vysvětlit... nejen žákům, ale třeba i jejich rodičům.“ (R2)

Dle učitelů může rituál přestat být rituálem, pokud se přestane dodržovat postup při jeho provádění, případně pokud se změní podmínky a rituál se novým podmínkám nepřizpůsobí:

„Rituál může přestat být rituálem, pokud se přestanou dodržovat zásady daného rituálu.“ (R1)

„...přestane být rituálem, když se změní podmínky ve škole a rituál se neaktualizuje na podmínky nové... třeba po změně tříd.“ (R2)

„...přestane být rituálem, když se včas neinovuje.“ (R4)

Ne všichni dotázaní učitelé však případná rizika u rituálů ve škole viděli:

„Neshledávám žádná rizika rituálů ve škole.“ (R1)

Shrnutí

Jako jedno z rizik používání rituálů ve škole vidí respondenti to, že se dá rituál zneužít ke strašení, případně k trestání žáků. Rituál ve škole by měl tedy být vždy ku prospěchu žáků.

Poměrně velký problém vidí učitelé v tom, zda je smysl rituálu správně pochopen tím, kdo rituál vede. Pokud rituál tedy provádí někdo, kdo jeho smysl nevidí, případně vidí v něčem jiném, skutečný dopad na žáky nebude buď žádný, nebo jiný, než by měl být. Pak se z rituálu stane nudná povinnost, stereotyp, případně něco směšného.

Rituál však může ztratit smysl i sám, a to například proto, že není aktualizovaný na změněné podmínky.

Riziko, že nově příchozí žáci rituály neznají, nemusí být nijak výrazné. Podle našeho názoru však není třeba rituál vysvětlovat, stačí, když se provádí s vědomím toho, že jeho průběh nějaký účastník nezná, protože rituály jsou vesměs založené na nápodobě. Při průběhu rituálu má nově příchozí žák možnost si zažít pocit sounáležitosti ke škole.

5.3 Rituály ve škole – příležitost nebo hrozba?

Rituály ve školním prostředí jsou pedagogy vnímány jako pravidelně se opakující činnost, která má nějaký cíl. Rituál musí být pro účastníky známý a musí znát jeho pravidla. Učitelé však o činnostech, které mají tyto znaky, velmi často jako o rituálech neuvažují. Jsou to pro ně zvyky, tradice, případně něco, co dělají automaticky.

Smyslem rituálů ve škole je pocit jistoty a bezpečí pro děti, a to proto, že postup rituálů je vždy stejný a děti vědí, co kdy přijde. Důležitým důvodem, proč rituály ve škole používat a pěstovat, je také to, že se díky nim žáci mohou snáze naladit na to, co bude

následovat, dostat se do situace. Rituály učitelé připravují atmosféru pro nějakou další činnost.

Z pohledu učitelů je smyslem rituálů také to, že pomáhají stanovovat hranice a snáze se pak dodržuje pořádek. Učitelé různé rituály využívají k hladkému průběhu činností a také k udržení kázně. Rituály také strukturují čas trávený ve škole a mohou být inspirací pro vytváření podobných rituálů v dospělosti.

Rituály jsou důležité i pro klidný a plynulý přechod z jedné role do role jiné. Ve školním prostředí konkrétně z role dítěte do role žáka a pro učitele do role pedagoga.

Dalším smyslem rituálů je posílení sounáležitosti a příslušnosti ke škole, třídě. Důvodem je společné sdílení a prožívání rituálů. Prožití některých rituálů může být zábavné, nebo může být oživením školního života.

V současné málotřídní škole se pěstují rituály, které se opakují s denní frekvencí, což je například zvonění označující začátek vyučování. Pravidelně se opakující rituály jsou například pondělní ranní setkání všech žáků školy, či podobná školní shromáždění. Ta jsou na málotřídní škole velmi častá, kromě jiného i díky malému počtu žáků.

Mezi každoroční rituály patří slavnostní zahájení školního roku a přivítání žáků první třídy, na málotřídních školách se organizují vánoční besídky, chodí za dětmi čert a Mikuláš. Rituálem bývá i předání prvního pololetního vysvědčení prvňáčkům. Zakončení školního roku a odchod těch nejstarších je také velkým rituálem, kterého se účastní všichni, žáci, učitelé i rodiče. Málotřídní školy organizují celoškolní hry, společné projektové dny, společné školy v přírodě. Vzhledem k tomu, že nedochází k tak velké výměně žáků, se mnoho činností spojených s těmito událostmi, stává podle vyjádření učitelů rituály.

Zajímavým názorem je to, že rituálem jsou i informační schůzky rodičů. K tomu lze dodat to, že mezi specifika málotřídních škol patří i užší kontakt s rodiči žáků. Mnoha výše popsaných rituálů se rodiče účastní a je proto možné, že i na první pohled oficiální setkání jako jsou třídní schůzky, mohou mít některé znaky rituálu.

Na málotřídních školách učitelé využívají rituály i v průběhu běžných vyučovacích hodin. Jako rituál označují například zahájení vyučovací hodiny ve své třídě, průběh zkoušení, ukončení hodiny atd. Zejména při přímé práci ve vyučovací hodině učitelé

uváděli používání osobních rituálů. Některé z nich slouží ke zvýšení kázně či pomáhají naladit žáky na určitou následnou činnost.

Kromě rituálů praktikovaných společně s dětmi mají učitelé i rituály ryze osobní, jež jim mají čas trávený ve škole zpříjemnit. Případně také zajistit klidný a hladký průběh dne. Některí učitelé si rituály tvoří sami vědomě. Některé rituály jsou vytvořené pro celou školu, a to jsou hlavně ty, které slouží ke společnému sdílení a prožívání některých významných událostí, například předávání vysvědčení.

Rituály ve školním prostředí však mohou představovat i rizika. Jedním z rizik může být to, že se rituálem v žácích vzbudí strach, případně že se rituál použije k potrestání. Velkým rizikem je nepochopení smyslu rituálu a vnímání činnosti pouze jako povinnosti bez hlubšího významu. Tedy vykonávání nějakého rituálu bez vnitřního přesvědčení. Rituál pak smysl skutečně ztrácí, stává se pouze prázdnou formou a v některých případech může být až směšný. Učitel, který tomu, co dělá, nevěří, nemůže prožitek zprostředkovat ani žákům.

Dalšími aspekty, které mohou rituály ve školním prostředí negativně ovlivňovat, je například nedodržení postupu při provádění rituálu, změna podmínek a nepřizpůsobení formy této změně.

Závěr

Cílem diplomové práce bylo popsat rituály, které se v současné době objevují v málotřídních školách, a to jak rituály denní, tak i rituály opakující se každoročně. Smyslem bylo získat přehled o tom, jak téma rituálů vnímají učitelé z málotřídních škol. Zajímalo nás, jaký význam rituálům ve školním prostředí přiřkládají, jaké rituály sami ve škole pěstují, případně jaké vymysleli a zavedli do své pedagogické praxe. Chtěli jsme také nalézt odpověď na otázku, zda mohou mít rituály ve škole nějaká rizika, případně kdy a za jakých podmínek může rituál přestat být rituálem.

První kapitola se týká málotřídních školám. Je v ní popsána historie těchto škol a prostředí málotřídních škol v zahraničí a v České republice v minulosti i v současnosti. Pozornost je věnována specifikům pedagogické práce na tomto organizačním typu škol pro jejich ředitele i pedagogy. Kapitola pokračuje zamyšlením nad tím, jaké aspekty práci v málotřídce mohou ovlivňovat a nastíněním výhod a nevýhod málotřídních škol. Na závěr je charakterizováno vývojové období mladšího školního věku z hlediska vývoje základních schopností a dovedností, kognitivního, emočního vývoje a socializace. Toto období odpovídá právě věkové struktuře žáků málotřídních škol.

Ve druhé kapitole je vysvětleno, co jsou rituály, jakým způsobem je tento pojem definován a je zde popsán význam rituálů z hlediska psychologie, sociologie a pedagogiky. Další část kapitoly je věnována nástinu možných způsobů třídění rituálů a rituálům přechodových, protože ty se ve školním prostředí objevují velmi často. V závěru kapitoly jsou rituály rozdělené na veřejné, soukromé a tajné a jsou vysvětlené jejich rozdíly. Školního prostředí se týkají všechny tři skupiny rituálů.

Kapitola třetí se zaměřuje na rituály ve školním prostředí. Nejprve je popsáno, co je kurikulum, jeho pojetí a formy, další část je věnována vztahu mezi rituály a kurikulem skrytým. Skrze výzkumy týkající se skrytého kurikula a rituálů ve školním prostředí je možné pochopit vztahy pedagogických jevů a jejich důsledky. Rituály jsou jedním ze základních prostředků socializace ve školním prostředí. Mnoho rituálů se natolik stalo součástí pedagogické tradice, že jsou vnímány již jako standardní postupy. Na závěr kapitoly jsou shrnuty významy rituálů ve školním prostředí při podporování učebních a

vzdělávacích procesů a jsou popsána kritéria identifikace rituálů v pedagogických kontextech. Text je doplněn definováním rozdílů mezi rituálem a ritualizací.

Každodenní rituály, které se objevují na málotřídních školách, jsou zmapovány v kapitole čtvrté. Popis začíná rituály ranními v družině, před začátkem vyučování, a rituály, které provozují učitelé. Se zahájením vyučování bývá spjato mnoho rituálů, od pozdravu učitele při jeho příchodu do třídy až po ranní kruhy s jejich symbolikou. Dále je pozornost věnována průběhu vyučovací hodiny a v rámci té také rituálu zkoušení. Popsáno je i trávení přestávek, závěr školního dne a text je věnován i otázce domácích úkolů.

V další a poslední části kapitoly o rituálech na málotřídní škole jsou nastíněny rituály strukturující školní rok a opakující se s roční periodicitou. Výčet začíná zahájením školního roku, pokračuje přes svátky a každoroční školní povinnosti (např. zápis do 1. ročníku) a končí předáním závěrečného vysvědčení. U jednotlivých rituálů je uveden jejich smysl pro dnešní žáky málotřídní školy. V kapitole jsou také charakterizovány rituály v kontextu školy v přírodě, protože prostředí školy v přírodě je velmi specifickou kombinací domácích rituálů a školního prostředí.

Výzkumná část je uvedena v kapitole páté s názvem Náhled rituálů. Předmět výzkumu vychází z předpokladu, že si přítomnosti rituálů ve školním prostředí jsou učitelé vědomi, cíleně s nimi pracují a uvědomují si jejich smysl. Ve výzkumu je použita explorativní metoda rozhovoru, konkrétně rozhovoru strukturovaného s předem připravenými shodnými otázkami.

Z následné analýzy vyplynulo, že učitelé často o rituálech ve školním prostředí neuvažují a považují je za činnosti, které jsou pro ně standardními postupy. Nicméně si uvědomují u těchto činností to, že jejich smysl není jen explicitní, ale také skrytý. Výzkum potvrdil předpoklady, že se na málotřídních školách vyskytují rituály, které lze popsat pomocí kritérií identifikace rituálů ve školním prostředí. Dále, že učitelé rituály umí smysluplně použít a využít jejich potenciál. Rituály, které se na současných málotřídních školách pěstují a respondenti je uvedli, byly zapracovány do přehledu. Rituály ve škole však mohou mít také rizika, která si jejich aktéři ovšem uvědomují. Rizikem může být například nepochopení smyslu rituálu, případně jeho zneužití v neprospěch žáků.

Diskuze k závěru

Z výzkumu vyplynulo také několik otázek, které však už byly tematicky mimo zaměření této práce. V předložené diplomové práci jsme se věnovali rituálům na málotřídní škole pouze z pohledu učitelů. Analýza odpovědí však naznačila, že ne všichni učitelé to, co dělají, za rituály považují. Naznačili, že činnosti, které sice mají všechny znaky rituálů, považují za běžné postupy, které do školní praxe patří, a naopak, za rituály považují běžné postupy didaktické. Vzhledem k tomu, by bylo přínosné další výzkum zaměřit na rodiče žáků málotřídních škol, protože lze předpokládat, že jejich názor by byl jiný.

Rodiče žáků mají od dění ve škole odstup v tom smyslu, že činnosti přímo nevykonávají. Zainteresováni jsou však na druhou stranu velmi, protože se tyto činnosti týkají jejich dětí. Předpokládáme, že rodiče by ve školních aktivitách rituály viděli a možná, že by jich odhalili mnohem více, než sami učitelé. A to z výše uvedeného důvodu – mnoho činností je pro učitele běžnou praxí, nad kterou nepřemýšlejí. Náš názor nepřímo potvrzuje Eriksen (2008), který upozorňuje na to, že často právě pozorovatelé, kteří rituál vnímají z odstupů, jsou schopni jej využít plně k sebereflexi a vnímat intenzivněji jeho smysl. Příímí účastníci jsou příliš vtaženi do děje.

Náhled rodičů by bylo vhodné doplnit pozorováním a následně srovnat veškerá získaná data do vzájemných vztahů. Jsme si vědomi, že v předložené práci dlouhodobé systematické pozorování chybí.

Mnoho rituálů, které se týkají školy, není realizováno ve školním prostředí, ale v prostředí domácím. Tímto směrem by mohla naše práce také dále pokračovat. Na mísení obou prostředí, rodiny a školy, a pro ně typických rituálů jsme už narazili při popisu školy v přírodě.

Další otázkou, kterou jsme se zde dále již nezabývali, je verbální stránka rituálů. Řečové akty, které jsou při rituálech používány, při nich mají jinou povahu, než mimo kontext rituálu. Rituální řeč nemá dialogickou povahu, nevzniká z rozhodnutí mluvčího, zjednodušeně lze říci, že rituál není o dialogické komunikaci, ale o opakování slovních spojení. Síla rituální řeči je právě ve zmíněném opakování, ne ve významu vyřčeného a právě řečové aspekty rituálů by bylo vhodné v budoucnosti podrobit zkoumání.

Seznam použité literatury

BABYRÁDOVÁ, H. *Rituál, umění a výchova*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně. Spisy Pedagogické fakulty, 2002. 351 s. ISBN 80-210-3029-1.

DISMAN, M. *Jak se vyrábí sociologická znalost: Příručka pro uživatele*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1993. 374 s. ISBN 80-7066-822-9.

ERIKSEN, T. H. *Sociální a kulturní antropologie : Příbuzenství, národnostní příslušnost, rituál*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. 407 s. ISBN 978-80-7367-465-6.

FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi : příručka pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. 384 s. ISBN 80-7178-626-8.

FONTANA, D. *Tajemný jazyk symbolů: Názorný klíč k symbolům a jejich významům*. 1. vyd. Praha: Paseka, 1994. 192 s. ISBN 80-85192-91-8.

FULGHUM, R. *Od začátku do konce : naše životní rituály*. 2. vyd. Praha: Argo, 2010. 191 s. ISBN 978-80-257-0245-1.

GENNEP van, A. *Přechodové rituály: Systematické studium rituálů*. Praha: NLN, 1997. 201 s. ISBN 80-7106-178-6.

HAVLÍK, R.; KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. 174 s. ISBN 80-7178-635-7.

HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum*. 2. vyd. Praha: Portál, 2005. 407 s. ISBN 978-80-7367-485-4.

HEWSTONE, M., STROEBE, W. *Sociální psychologie : moderní učebnice sociální psychologie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2006. 769 s. ISBN 80-7367-092-5.

CHRÁSTKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. 272 s. ISBN 978-80-247-1369-4.

KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní škola, kooperativní učení*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. 147 s. ISBN 80-7178-167-3.

KASPER, T., KASPEROVÁ, D. *Dějiny pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008. 224 s. ISBN 978-80-247-2429-4.

KAŠČÁK, O. Rituály a skryté kurikulum alebo kam v pedagogike zaradiť rituálne štúdie?. *Studia paedagogica*, 2009, roč. 14, č. 2, s. 29 - 40.

KAŠČÁK, O. Školské rituály a školské ritualizácie. *Acta Fac. Paed. Univ. Tyrnaviensis*, 2004, séria D, roč. 8, s. 56–59.

KAŠČÁK, O. Význam výročných a situačných rituálov v školskom prostredí. *Acta Fac. Paed. Univ. Tyrnaviensis*, séria D, 2008, roč. 12, s. 12–19.

KAŠČÁK, O. Význam a miesto rituálov v pedagogickej teórii a praxi. *Pedagogická orientace*, 2009, časť B, roč. 19, č. 2, s. 38–52.

KOVALIKOVÁ, S. *Integrovaná tematická výuka*. 1. vyd. Kroměříž: Spirála, 1995. 304 s. ISBN 80-901873-1-5.

KREJČÍŘOVÁ, D., LANGMEIER, J. *Vývojová psychologie*. 3. vyd. Praha: Grada, 1998. 343 s. ISBN 80-7169-195-X.

KŘIVOHLAVÝ, J. *Psychologie zdraví*. 3. vyd. Praha: Portál, 2009. 280 s. ISBN 978-80-7367-568-4.

MAŇÁK, J., JANÍK, T., ŠVEC, V. *Kurikulum v současné škole*. 1. vyd. Brno: Paido, 2008. 127 s. ISBN 978-80-7315-175-1.

MATEJČEK, Z. *Rodiče a děti*. 1. vyd. Praha: Avicenum, 1986. 335 s.

MURPHY, R. F. *Úvod do kulturní a sociální antropologie*. 2. vyd. – dotisk. Praha: Slon, 2006. 268 s. ISBN 978-80-86429-25-0.

NAKONEČNÝ, M. *Encyklopedie obecné psychologie*. 2. vyd. Praha: Avicenum, 1997. 437 s. ISBN 80-200-0625-7.

NOVÁČKOVÁ, J. *Mýty ve vzdělávání. O škodlivosti některých zaběhaných představ o učení, škole a výchově*. 2. vyd. Kroměříž: Spirála, 2003. 44 s. ISBN 80-901873-5-8.

TURNER, V. W. *Průběh rituálu*. 1. vyd. Praha: Computer Press, 2004. 194 s. ISBN 80-7226-900-3.

PELIKÁN, J. *Výchova pro život*. 1. vyd. Praha: ISV, 1997. 108 s. ISBN 80-85866-23-4.

PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2007. 270 s. ISBN 978-80-7184-569-0.

PROKOP, J. *Škola jako sociální útvar*. 1. vyd. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1996. 44 s. ISBN 80-86039-01-3.

PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3. vyd. Praha: Portál, 2012. 191 s. ISBN 978-80-7178-999-4.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. 495 s. ISBN 80-7178-170-3.

PRŮCHA, J. (ed.) *Pedagogická encyklopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. 935 s. ISBN 978-80-7367-546-2.

ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. 2. vyd. Praha: Portál, 2004. 390 s. ISBN 80-7178-829-5.

SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. 2. vyd. Praha: Grada, 2007. 322 s. ISBN 978-80-247-1821-7.

SOUKUP, V. *Dějiny sociální a kulturní antropologie*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2006. 226 s. ISBN 80-7066-822-2.

ŠVAŘÍČEK, R.; ŠEĐOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. 384 s. ISBN 978-807367-313-0.

ŠVEC, V., HRBÁČKOVÁ, K. *Průvodce metodologií pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Zlín: UTB, 2007. 129 s. ISBN 978-80-7318-547-3.

TRNKOVÁ, K., KNOTOVÁ, D., CHALOUPKOVÁ, L. *Málotřídní školy v České republice*. 1. vyd. Brno: Paido, 2010. 197 s. ISBN 978-80-7315-204-8.

TUPÝ, K. *K didaktickým problémům málotřídních škol*. 1. vyd. Praha: SPN, 1978. 145 s. ISBN 14-775-78.

VÁGNEROVÁ, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. 430 s. ISBN 80-246-1074-4.

VÁGNEROVÁ, M.; KLÉGROVÁ, J. *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2008. 540 s. ISBN 978-80-246-1538-7.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. 467 s. ISBN 80-246-0956-8.

VODÁKOVÁ, O. a kol. *Sociální a kulturní antropologie*. 1. vyd. Praha: SLON, 2004. 157 s. ISBN 80-901424-1-9.

Seznam obrázků a tabulek

Tabulka 1	Arnold van Gennep : Dělení rituálů (převzato: van Gennep, 1997, s. 18).....	23
Tabulka 2	Jan Průcha : Formy existence obsahu vzdělávání (převzato: Průcha, 1997, s. 245).....	29

Seznam zkratek

ČR	Česká republika
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
TIMSS	Třetí mezinárodní studie matematického a přírodovědného vzdělávání
ZŠ	Základní škola

