

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2016

Iva Matošková

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Jaké jsou možnosti využití rituálů v prostředí mateřské školy

What are the possibilities of utilizing rituals in the kindergarten environment

Iva Matošková

Vedoucí práce: prof. PaedDr. Stanislav Bendl, Ph.D.

Studijní program: Vychovatelství (B7505)

Studijní obor: BC – VYCH (7505R008)

2016

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „Jaké jsou možnosti využití rituálů v prostředí mateřské školy“ vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání stejného nebo jiného titulu.

V Praze dne 14. 4. 2016

Iva Matošková

Ráda bych tímto poděkovala prof. PaedDr. Stanislavu Bendlovi, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady a připomínky, které mi v průběhu zpracování mé bakalářské práce poskytl.

ANOTACE

Bakalářská práce pojednává o možnosti využití rituálů v prostředí mateřské školy. Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Teoretická část definuje a vysvětluje hlavní pojmy, utváří základní rámec a východisko pro část praktickou, v níž je popsán empirický výzkum začlenění nového rituálu do výchovy. Výzkum je realizován metodou případové studie. Pozornost je soustředěna na změny, které v důsledku inovativního procesu nastanou, cílem je transformace třídního a školního klimatu a modifikace výchovy v linii prosociální edukace. Záměrem bakalářské práce je také poukázat na funkci rituálu jako možného prostředku výchovy.

KLÍČOVÁ SLOVA

rituál, třídní klima, školní klima, prosociální edukace, prostředky výchovy, mateřská škola

ABSTRACT

The bachelor thesis discusses the use of rituals in kindergarten. It consists of two parts - theoretical and practical. The theoretical part defines and explains main concepts, forms the basic framework and sets the basis for the practical part, which describes the empirical research of integration of the new ritual into education. A case study method has been used for accomplishing the research that focuses on changes that can occur as a result of the innovative process. Transformation of classroom and school climate as well as educational modification in the line of prosocial education are the main objectives. Aim of the bachelor thesis is also to demonstrate the function of rituals as a possible means of education.

KEYWORDS

ritual, classroom climate, school climate, prosocial education, means of upbringing, kindergarten

OBSAH:

1	ÚVOD	8
2	TEORETICKÁ ČÁST	12
2.1	RITUÁL A VĚDA.....	12
2.2	DEFINICE RITUÁLU.....	12
2.3	KLASIFIKACE RITUÁLŮ	17
2.3.1	<i>Klasifikace podle sociální a kulturní antropologie</i>	17
2.3.2	<i>Klasifikace podle Christopa Wulfa</i>	18
2.3.3	<i>Klasifikace podle Arnolda van Gennepa</i>	18
2.4	PŘECHODOVÉ RITUÁLY	20
2.4.1	<i>Skupiny přechodových rituálů</i>	20
2.4.2	<i>Struktura přechodových rituálů</i>	23
2.4.3	<i>Přechodové rituály v edukačním procesu</i>	25
2.5	PŘÍDAVNÁ SYMBOLIKA RITUÁLŮ	27
2.6	RITUÁL JAKO RESOCIALIZAČNÍ ČINITEL VE VÝCHOVĚ	29
3	PRAKTICKÁ ČÁST	32
3.1	PŘEDMĚT VÝZKUMU	32
3.2	CÍL VÝZKUMU.....	32
3.3	VÝZKUMNÉ OTÁZKY	32
3.4	METODY VÝZKUMU	33
3.5	SBĚR DAT.....	34
3.6	CHARAKTERISTIKA ZAŘÍZENÍ.....	35
3.7	POPIS PŘÍPADU	36
3.8	SEZNÁMENÍ S NOVÝM RITUÁLEM	40
3.9	VLASTNÍ POSTUP VOLBY DO MEDVĚDÍ RADY	43
3.10	PRŮBĚH ZAČLEŇOVÁNÍ NOVÉHO RITUÁLU	45
3.10.1	<i>Fáze očekávání a budování důvěry</i>	47
3.10.2	<i>Fáze přijetí rituálu a prorůstání do života třídy</i>	51
3.10.3	<i>Fáze akceptace rituálu jako nové reality</i>	55
3.10.4	<i>Fáze profesionalizace a neustálého upevňování rituálu</i>	57

3.11	PŘÍNOS RITUÁLU	58
3.12	ANALÝZA DAT	59
3.12.1	<i>Role osobnosti pedagoga</i>	64
4	ZÁVĚR	65
5	SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ	73
6	PŘÍLOHY	75

1 Úvod

„Od začátku do konce

nám životní rituály utvářejí každou hodinu, den, rok.

Podle rituálů žijeme všichni:

rituály jsou obrazce smysluplných činů,

které neustále opakujeme.

Jestliže o svých krocích přemýšlíte, určitě si těch

rituálních obrazců všimnete.

Když si jich všimnete, možná je pochopíte.

Když je pochopíte, snad je dokážete obohatit.

Tím své životní zvyky posvěťte.

Je tomu tak? “¹

Autor předchozího úryvku se ptá nás samých, jak moc vnímáme svoje zvyky a zda o nich vůbec přemýšlíme. Bez toho, že bychom se je snažili pochopit, si jich totiž téměř nevšimneme, to však neznamená, že tu nejsou, a že nás neobohacují.

Lidské společenství nelze od rituálů oddělit. Jako mezníky nám ohraničují veškerou realitu, ve které žijeme, a tím vymezují jinak bezbřehý prostor naší existence. V každém z nás je zakódováno a mnohokrát prožito, že ráno vyjde slunce a večer se na obloze objeví měsíc a hvězdy.² Jsme si jisti, že v našem zeměpisném pásmu se za rok vystřídají čtyři roční období a již od útlého mládí bezpečně víme, že jeden rok střídá druhý. Tyto děje si člověk ozvláštnil tím, že k jejich začátkům, průběhu a koncům přiřadil specifický

¹FULGHUM, Robert. *Od začátku do konce: naše životní rituály*. Praha: Argo, 1995. ISBN 80-857-9444-6, s. 5

²Opomeňme nyní, že ve své podstatě pohyb kosmických těles neobsahuje míru časovosti tak, jak ji běžně používáme. (pozn. autora)

obsah a nazval jej zvykem, oslavou či rituálem. Proto již od nepaměti vítáme nový den a večer děkujeme za jeho prožití, oslavujeme příchod jara a na podzim „zamykáme“ les. Také zimní a letní slunovrat či konec a začátek kalendářního roku je předmětem oslav po celém světě. Opakované dění umožňuje člověku prožít čas jako jednotku konání, která je motorem pro samotný smysl života. Tato cykličnost navozuje pocit jistoty, že vše plyne tak, jak má, a usnadňuje člověku orientaci ve vnímaném čase.

Rituály v sobě skrývají jakousi významově obsahovou zkratku, která nám napovídá v nepřehledném terénu života. Jejich sdělení k nám prostupuje jako světlo v tmách, svítí jako maják na moři, jenž varuje před nebezpečnými útesy a mělčinami. V určitých obdobích života nám rituály mohou posloužit jako mosty, po nichž bezpečně přejdeme z jedné strany na druhou nad rozbouřenou řekou. Bezpečí, stabilita a jistý řád, jenž k rituálům neodmyslitelně patří, může v ledaskom vyvolávat i pocit nesvobody a područí, omezeného rozletu. Rozměr chápání absolutní svobody se zde konfrontuje se zkušeností lidského pokolení, která v sobě nese potenciál k zajištění zdravého a bezpečného vývoje jedince, a tím k přežití komunity. Z tohoto úhlu pohledu by se rituál mohl přirovnat k opevnění hradu, jež chrání jeho obyvatele před vpádem cizích vojsk při hrozícím nebezpečí, nebo k dětské ohradce, která batoletí vymezuje hájený prostor, než se naučí bezpečně pohybovat samo. Zachovávané rituály mohou být pro člověka i záchytným lanem pro scházení ze strmého kopce po zledovatělé pěšině nebo orientačními značkami na cestě, jež ho vedou krůček po krůčku k cíli.

Nejedná se však o stejnosměrný, ničím nekomplikovaný pohyb vpřed, je zde přítomna i určitá stagnace,³ čas setrvání na místě či malý návrat, jenž však absorbuje tep života a ve své zdánlivě protichůdné síle podporuje a umocňuje další vývoj. Součinnost dějů v rituálech popsal R. Fulghum: „*Rituály nás zakotvují v samém středu a současně nás vysílají, abychom šli dál a střetávali se s věčnou nepředvídatelností života. Paradoxem rituálních vzorců a posvátných zvyklostí je právě to, že jsou nám zároveň pevnou půdou pod nohama i odrazovým můstkem. Dodávají našemu životu stabilní dynamiku.*“⁴

³stagnace = zastavení vývoje, uváznutí, ustrnutí

⁴FULGHUM, Robert. *Od začátku do konce: naše životní rituály*. Praha: Argo, 1995. ISBN 80-857-9444-6, s. 182

Slavnosti a rituály nalezneme ve všech kulturách a společenstvích, přináší nám „zprávu o obrazu světa, která hraje zásadní roli v lidské adaptační strategii“.⁵ Z retrospektivního⁶ pohledu na dějiny lidstva je zřejmá důležitost rituálů v ontogenetickém i fylogenetickém vývoji rodu *Homo sapiens*⁷. Domnívám se tedy, že je dobré se jimi zabývat i na poli výchovy, která je ve vývoji člověka nezastupitelným utvářejícím činitelem. V souvislosti s tímto míněním jsem tématem této práce zvolila průzkum možnosti využití rituálů ve výchovném procesu, speciálně pak v prostředí mateřské školy.

Hlavním výzkumným problémem bakalářské práce je zjištění:

Jaké změny přinese zavedení a používání rituálu v prostředí mateřské školy?

V rámci mé bakalářské práce formuluji následující tři cíle:

1. Transformovat nově zavedeným rituálem třídní a školní klima.
2. Modifikovat výchovu nově zavedeným rituálem v linii prosociální edukace.⁸
3. Poukázat na funkci rituálu jako možného prostředku výchovy.

Bakalářská práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou.

Teoretická část specifikuje vztah rituálu k různým vědním oborům a následně dle různých autorů rituál definuje a vysvětluje. Dále je v této části interpretována klasifikace rituálů, členění vychází z vědního oboru kulturní a sociální antropologie a dvou významných autorů, Christoha Wulfa a Arnolda van Gennepa, u nichž tematika rituálů stojí v centru jejich badatelské pozornosti. Poté následuje téma přídatné symboliky rituálů a v závěru teoretické části je nastíněno využití rituálů jako resocializačního činitele ve výchově.

⁵KARLOVÁ, Jana. *Slavnosti a rituály jako zpráva o obrazu světa*. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2013. ISBN 978-80-7465-076-5, s. 15

⁶retrospektivní = ohlížející se do minulosti; podávající obraz něčeho minulého

⁷*Homo sapiens* = člověk moudrý, rozumný

⁸prosociální edukace = výchova a vzdělávání k nesobecké, altruistické, nezištné a pomáhající orientaci člověka

V praktické části prezentuji kvalitativní výzkum realizovaný metodou případové studie. Je zde podrobně popsán postup začleňování nového rituálu do výchovného procesu. V rámci výzkumu je zaznamenávána četnost projevů chování a sledován postup změn po dobu 4 měsíců. Průběh tohoto procesu je zanesen do grafů a vyhodnocen. Výše zmíněný hlavní výzkumný problém využití rituálu je dále konkrétně specifikován v níže uvedených dílčích oblastech, jejichž záměrem je objasnit, zda nový rituál:

- Napomůže ke zmírnění intenzity hluku ve třídě?
- Přispěje k lepším vztahům mezi dětmi s orientací na prosociální chování?⁹
- Eliminuje časové prostoje a pomůže k plynulejšímu chodu činností?
- Posílí přirozenou autoritu pedagoga?
- Zmírní nežádoucí hlasové přepětí pedagoga?

Citace dokumentů a bibliografické odkazy pod čarou jsou interpretovány dle České státní normy ISO 690 (01 0197). Veškeré informační zdroje, z nichž je zde čerpáno, jsou uvedeny v souhrnném přehledu v závěrečné části bakalářské práce.

⁹Prosociální chování vede k pozitivním vztahům a označuje ho jako tzv. pozitivně-sociální chování, které je zaměřeno na spolupráci, schopnost dialogu, poskytnutí pomoci jiným osobám a skupinám. (NOVÁKOVÁ, M., et al. *Učíme etickou výchovu*. Praha: Luxpress, 2005, s. 13)

2 Teoretická část

2.1 Rituál a věda

Studiem rituálů se zabývá mnoho vědních oborů, zmínky najdeme všude tam, kde se věda zabývá člověkem. Jmenuji například psychologii, sociologii, kulturní a sociální antropologii, teologii, biologii, medicínu, etologii a v neposlední řadě i pedagogiku.

Společným jmenovatelem vědních oborů a rituálu je zájem o člověka v rámci jeho socializace - vrůstání do života společnosti. „*Socializace je celoživotní proces utváření a vývoje člověka ve společenskou bytost. Tento proces probíhá ve vzájemné interakci jedince a společnosti.*“¹⁰ V průběhu socializačního procesu dochází k proměně lidského jedince z malého, nesamostatného dítěte v dospělého, samostatnou bytost, schopnou respektovat normy a pravidla daná společností, v níž žije.

Průřezem lidské existence se jako červená nit vine snaha o nalezení způsobu, jak co nejlépe a nejefektivněji socializaci provést. Zde přichází ke slovu výchova, kterou lze z pohledu sociologie výchovy definovat „*jako záměrné ovlivňování socializačních procesů v souladu se společensky přijatými normami a hodnotami a učení se společenským rolím.*“¹¹ Rituál se v této souvislosti jeví jako spolehlivý participující činitel socializačního procesu, neboť v obecném pohledu je prostředkem ke stabilizaci chování, hodnot a norem.

2.2 Definice rituálu

Každá společenská kultura vnímá svoje rituály jako důležitou součást svého historického odkazu a svébytnosti, snaží se je zachovávat a předávat dalším generacím. Toto dědictví v sobě nese jedinečný otisk minulosti společenství, národa či rasy, v jejímž prostředí se vyvíjel. Vymezení pojmu rituál proto není snadnou záležitostí, v definicích různých autorů se odráží jejich demografický původ, profesní zájem, světový názor a způsob, jakým v něm promítají své pochopení člověka.

¹⁰VÁGNEROVÁ, Marie. Základy psychologie. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 978-80-246-0841-9, s. 273

¹¹HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. Sociologie výchovy a školy. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-327-7, s. 13

Rituál má slovní základ v indogermánském kořeni **ar*, jenž se vztahuje ke *spojení* či *sjednocení*.¹² Souvisejí s ním termíny jako například řecké *arithmos* – *počet* nebo *rythmos* – *rytmus*, který odráží vnitřní uspořádání dění a věcí jako např. pohyb planet na oběžných drahách, střídání ročních období i přírodních cyklů lidí, zvířat i rostlin. Kořen **ar* je také obsažen ve výrazu *arte* – *umění*, zde je vyjádřením kompozice uměleckých děl.

Pojem **rituál** vychází z latinského slova *ritualis* / *ritus*, což znamená *obřadný* / *obřad*. Synonymem pro slovo obřad jsou pojmy ceremonie, ceremoniál, slavnost, někdy jsou též souznačně překrývány i s výrazy zvyk a obyčej. Tyto pojmy se řadí ke statkům nehmotné kultury, charakterizují úkony slavnostního rázu a pevné posloupnosti, jenž svým opakováním vytváří tradici. Obecně je rituál chápán jako způsob chování a jednání, jejichž základem jsou tradiční zvyklosti.

Všeobecná encyklopedie užívá k výkladu rituálu tuto definici: „*Rituál je ustálený modul individuálního nebo kolektivního způsobu chování, který je založen na všeobecných pravidlech přijatých v rámci dané sociální komunity.*“¹³

Slovník filozofických pojmů současnosti vysvětluje rituál jako „*předepsané opakování určitých úkonů, projevující se i v jednání; může nás spojit se širším celkem, jednotným časem, nevědomím.*“¹⁴

Psychologie – vědní obor, který se zabývá studiem lidského prožívání a chování, považuje za rituál jakékoliv stereotypně se opakující chování, jenž je závislé na předem stanovených pravidlech. V psychologickém slovníku je specifikován výklad pojmu rituál v několika rovinách: „*1. pravidelné, pevnou kultickou tradicí stanovené opakování bohoslužebných nebo magických úkonů; 2. obřad, sled slov nebo činů, které vedou k uskutečnění daného cíle; 3. v etologii vrozené chování, které musí proběhnout v přesném sledu; 4. u nutkavé neurózy sled úkonů, které musejí být provedeny, aby se*

¹²Online slovník etymologie [online]. Douglas Harper, ©2001-2016 [cit. 2016-04-04]. Dostupné z: <http://www.etymonline.com/index.php>

¹³Všeobecná encyklopedie ve čtyřech svazcích: Díl 3 M-R Vyd. 1. Praha: Nakladatelský dům OP, 1996-. Encyklopedie Diderot. ISBN 80-858-4117-7, s. 684

¹⁴OLŠOVSKÝ, Jiří. *Slovník filozofických pojmů současnosti*. Vyd. 3., V nakl. Grada 1. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3613-6, s. 212

dosáhlo odstranění napětí, někdy znesnadňují praktickou činnost – složité oblékání, mytí, usínání, ... ¹⁵

Sociální a kulturní antropologie – věda, která se zabývá vývojem lidských kultur, jejich srovnáváním a významem kulturního odkazu pro člověka, definuje rituál jako: „1. obřad; označení výrazného individuálního nebo kolektivního způsobu chování, který je založen na všeobecných pravidlech přijatých v rámci dané sociální komunity (vnucených i tradičních). Vzniká jako reakce jednajících osob na situace rozhodování nebo strachu, přičemž pro svou identickou opakovatelnost funguje jako stabilizátor chování. Je nástrojem, pomocí něhož dané společenství udržuje a upevňuje své normativní uspořádání a organizaci; 2. liturgická kniha obsahující texty a pokyny k obřadům (např. v katolické církvi k žehnání, svěcení, exorcismu).“ ¹⁶

Norský antropolog **Thomas Hylland Eriksen** vnímá rituál jako prostředek k upevnění společenských norem: „Rituály jsou společenské procesy, jež dávají představám konkrétní výraz ...,... rituály jsou veřejné události svázané pravidly.“ ¹⁷ Zde se dostává do popředí sociální, psychologický a integrační význam rituálu, neboť jednání a chování, které má jistou předem danou posloupnost, díky cyklickému opakování napomáhá k upevňování organizace a norem společnosti.

Profesor **Viktor Turner** – britský antropolog a symbolista, zkoumal rituál jako sociální aspekt náboženství. Orientoval se na studium života ve skupině skrze přímé zážitky členů komunity. Turner vyzdvihl význam společného sdílení zkušeností odehrávající se při dosažení fáze *communitas*, ¹⁸ kdy lidé k sobě snadno najdou cestu díky přítomné solidaritě vycházející se stejného sociálního statusu a společně prožívané situaci. Rituál chápal jako chování formálního charakteru v situacích, jejímž základem není technická

¹⁵HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-717-8303-X, s. 511

¹⁶*Sociální a kulturní antropologie*. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 1993. Sociologické pojmosloví. ISBN 80-901-4241-9, s. 126

¹⁷ERIKSEN, Thomas Hylland. *Sociální a kulturní antropologie: příbuzenství, národnostní příslušnost, rituál*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, 407 s. ISBN 978-80-7367-465-6, s. 263

¹⁸*Communitas* = skupina nebo společenství jedinců, jež jsou si rovni, kteří se společně podřizují autoritě starších z hlediska rituálu. (TURNER V. *Průběh rituálu*. Brno: Computer Press, 2004; s. 97)

dovednost, ale vliv sil či mystických bytostí, které pokládal za první i poslední příčiny všeho působení.

Pro téma mé práce je příznačná citace rituálu podle antropoložky **Monicy Wilson**, ke které se odkazuje **Victor Turner** ve své knize *Průběh rituálu*: „*Rituály odhalují hodnoty na jejich nejhlubší úrovni, ... člověk v rituálu vyjadřuje svoje nejdůležitější pohnutky, a protože výrazové formy podléhají konvencím a jsou závazné, jsou zjevované hodnoty hodnotami skupiny. Ve studiu rituálu spatřuji klíč k porozumění společností člověka.*“¹⁹ Záměrem původního výzkumu Monicy Wilson bylo zodpovězení problematiky vytvoření trvalých a uspokojivých vztahů mezi domorodci a přistěhovalci. Ve své podstatě je podobnost těchto rolí příznačná i pro pedagogické prostředí, kde se někdy cítíme být domorodci a jindy přistěhovalci ve svých vlastních třídách a školních kolektivech.

Významným badatelem na poli **rituálů a výchovy** je německý pedagog a profesor antropologie **Christoph Wulf**. Provedl empirický výzkum (*Berlínská studie rituálů a gest*) zaměřený na význam a smysl rituálů ve čtyřech oblastech socializace, zaměřil se na rodinu, školu, kulturu mladých lidí a média. Výsledkem bylo zjištění, že rituály jsou pro všechny tyto oblasti naprosto zásadní. Dvanáct let zkoumal profesor Wulf vzdělávací procesy u žáků základní školy. Zjistil, že rituály jsou ve školách podstatné hned z několika příčin:

- jsou to společenské aktivity, jichž se účastní celý kolektiv dětí
- v přechodových dějích umožňují opouštět jednu činnost a plynule vcházet do druhé
- jsou nápomocné k upevnění sociálního jednání v rámci systému školy
- přinášejí do dění v životě žáků moment jistoty a spolehlivosti

„*Jakmile začne rituál, děti zpravidla vědí, co se bude dít dál, a odpovídajícím způsobem se chovají.*“²⁰ Profesor Wulf ve své studii upozorňuje na fakt, že ve zkoumané škole

¹⁹TURNER, Victor Witter. *Průběh rituálu*. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2004. Eseje/studie. ISBN 80-722-6900-3, s. 19

²⁰ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. Zapomenuté hodnoty a sny ve výchově: rozhovor s Christphem Wulfem *Studia paedagogica*. 2012, roč. 17, č. 2, s. 110

nejdou přítomny problémy s násilím a vandalismem. Vysvětluje to právě tím, že se učitelé zabývají dimenzemi využití rituálu. Rituál přispívá k utváření pocitu sounáležitosti s ostatními členy skupiny a usměrňuje emoce, což má velký význam pro ztotožnění dětí se školou a s učebními úkoly.

V **pedagogice** se dále významem rituálů zabývá doc. **Ondrej Kaščák**, který je koncepčně zařazuje do skrytého školského kurikula, což vysvětluje tím, že školské rituály pomáhají zprostředkovat sociální kompetence, které nejsou zakomponované v obsahu vzdělávání. O. Kaščák rituály spojuje s „*různorodými neoficiálními školskými fenomény, týkajícími se jednak neoficialit žákovského života, učitelského působení, a také působení školské organizace jako takové*“.²¹ Pod pojem rituál zahrnuje rozmanité školní zvyky i jednotvárné, opakující se činnosti v rámci hodiny.

Svémi výzkumy potvrdil, že sociální význam rituálů překračuje vědomí těch, kdo jej zprostředkovávají, neboť sami učitelé, i když rituálů hojně využívají, je takto nevnímají: „... *nepripúšťajú ich didaktickú samoučelnosť a nereflektujú ich regulačnú a kontrolnú účelnosť, hoci je z hľadiska pozorovateľa úplne zjavná.*“²²

²¹KAŠČÁK, Ondrej. Rituály a skryté kurikulum alebo kam v pedagogike zaradiť rituálne štúdie? *Studia paedagogica*. 2009, roč. 14, č. 2, s. 29

²²KAŠČÁK, Ondrej. *Škola ako rituálny priestor*. 1. vyd. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2010. ISBN 978-80-8082-360-3, s. 127

2.3 Klasifikace rituálů

Klasifikace (z latinského *classis* = *třída*), vyjadřuje způsob uspořádání podle různých kritérií. Neexistuje přesný náhled na členění rituálů, každý obor, potažmo i každý autor je třídí různě.

2.3.1 Klasifikace podle sociální a kulturní antropologie

Sociální a kulturní antropologie se zajímá o člověka z pohledu společnosti a kultury, v níž žije. Sociokulturní antropologové se zabývají mj. výchovou dětí a jejich socializací, zkoumají rodinnou strukturu a příbuzenské vztahy, obecně vztahy v komunitách v širším měřítku. V centru pozornosti sociální a kulturní antropologie stojí také systematické studium rituálů, symbolického chování a zvyků.

Sociální a kulturní antropologie klasifikuje rituály ve třech skupinách:

Tabulka 1: Klasifikace podle sociální a kulturní antropologie²³

Výroční rituály	<ul style="list-style-type: none">▪ jsou cyklické rituály, pravidelně se opakující v průběhu roku; narozeniny, slavnosti a svátky, zvyky a tradice (zamykání lesa, příjezd Martina na „bílém koni“, Mikuláš, Vánoce, Velikonoce, slunovrat, dožínky, pouť, posvícení, karneval, vynášení Morany aj.)
Přechodové rituály	<ul style="list-style-type: none">▪ jde o postupné přecházení z jedné zvláštní skutečnosti do druhé; změna sociálních rolí a životních etap (iniciační rituály, plnoletost, těhotenství, mateřství a otcovství, křest, biřmování, zasnuby, svatba, pohřeb)
Situační rituály	<ul style="list-style-type: none">▪ jsou vykonané za zvláštních okolností nebo při mimořádných situacích a týkají se skupinové události (jubilejní oslavy, výroční shromáždění, třídní srazy, atd.)

²³MURPHY, Robert Francis. *Úvod do kulturní a sociální antropologie*. Vyd. 2. Překlad Hana Červinková. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2004. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 80-864-2925-3, s. 186 - 188

2.3.2 Klasifikace podle Christopa Wulfa

Profesor Christoph Wulf (* 1944) je představitel pedagogické antropologie, vychází z dlouhodobých studií rituálů, které provedl. Jak uvádí doc. Ondřej Kaščák v knize *Škola jako rituálny priestor*, profesor Ch. Wulf rituály dělí takto:

Tabulka 2: Klasifikace rituálů podle Ch. Wulfa²⁴

Přechodové rituály	rituály narození, dětství, dospívání, manželství a smrti
Úřední rituály	rituály k uvedení do úřadu, k převzetí nových úloh a rolí
Sezónně podmíněné rituály	výroční rituály - narozeniny, vzpomínkové události, státní svátky, Vánoce, Velikonoce
Rituály ztotožnění	rituály slavení, stolování, lásky a sexuality
Rebelské rituály	rituály mládeže, ekologických aktivistů a mírových hnutí
Interakční rituály	rituály pozdravu a loučení, konfliktní rituály

2.3.3 Klasifikace podle Arnolda van Gennepa

Další klasifikace rituálů vychází z teorie **Arnolda van Gennepa** (*1873 - †1957) - francouzského antropologa, religionisty a etnologa.

Základní pohled pro vnímání rituálů vychází z filosofického pohledu **dynamismu** a **animismu**, které stojí mezi sebou v protikladu. A. van Gennep byl představitelem dynamistické školy, jejíž hlavní myšlenkou je víra v neosobní sílu či podstatu (nachází se v přírodních jevech, předmětech, rostlinách, zvířatech i v lidech), která ovlivňuje běh života buď pozitivním nebo negativním směrem. Oproti tomu animistická škola zastává názor, že veškeré bytosti i věci mají svoji osobní duši. Jejím hlavním představitelem byl anglický antropolog Edward Burnett Tylor, který se přikláněl k personalistickému základu rituálu.

²⁴KAŠČÁK, Ondřej. *Škola ako rituálny priestor*. 1. vyd. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2010. ISBN 978-80-8082-360-3, s. 13

Tabulka 3: Klasifikace rituálů podle A. van Gennepa²⁵

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

Autor tohoto členění podotýká, že většinou neexistuje výlučně čistý rituál, ale častěji se jedná o vzájemné prolínání s ostatními.

Arnold van Gennep rozlišoval rituály na **sympatetické** a **kontaktní**. Původ sympatetických rituálů spatřoval ve víře v obousměrné působení podobného na podobné, vliv napodobeniny na skutečný předmět, části na celek, slova na čin, a další. Za základ kontaktních rituálů považoval materiálnost a přenosnost vrozených nebo přijatých vlastností na dálku či dotykem. Pracuje s myšlenkou, že části oddělené od celku, se kterým předtím tvořily neodmyslitelnou jednotu, si ponechávají informaci, díky níž je potom možno působit na původního nositele i na dálku, bez přímého fyzického kontaktu.

Následující dělení se týká **přímého** a **nepřímého** působení rituálu. Přímý rituál působí okamžitě bez zásahu autonomního činitele (uhranutí či prokletí). Předpokladem nepřímého rituálu je vliv autonomní nebo zosobněné síly, jež vysílá prvotní podnět k uvedení dalšího řetězce působení do pohybu (princip zaslíbení, modlitby).

Z hlediska volných projevů člení A. van Gennep rituály na **pozitivní** a **negativní**. Pozitivní rituály jsou projevem vůle převedené v čin. Člověk záměrně koná, aby něco ovlivnil (chtění ⇒ voluntas). Negativní rituály, tzv. tabu, vyjadřují zákaz nebo příkaz něco nedělat, nejednat. Člověk nekoná z obavy, aby se něco nestalo (nechtění ⇒ noluntas).

²⁵VAN GENNEP, Arnold. *Přechodové rituály: systematické studium rituálů*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1996. Mythologie. ISBN 80-710-6178-6, s. 18

2.4 Přechodové rituály

Arnold van Gennep dlouhodobě zkoumal život kmenových společenství přírodních národů, na jehož základě popsal a roztřídil přechodové rituály (*Les rites de passage*). Studoval rituály vyskytující se v průběhu života jednotlivce, a také jejich místo a význam v životě celého kmene. Z jeho srovnávacích studií je zřejmé, že existují velké podobnosti v chodu komunit, jakési uzlové vývojové mezníky, které jsou podstatou pulsace každého společenství v běhu času. Jen samotný fakt života přináší nutnost změn ve vývojových etapách člověka. Jejich sled vidí A. van Gennep v linii od narození, dospívání, sňatek a rodičovské povinnosti, sociální a profesní postup, přes postupné vzdalování se od nejproduktivnější části života až po smrt, přičemž říká, že konce a začátky těchto etap jsou celky téhož charakteru. Ke každé z těchto fází života přiřazuje určité obřady, jejichž záměrem je pomoci člověku přejít od jednoho determinovaného stavu k druhému.²⁶

2.4.1 Skupiny přechodových rituálů

A. van Gennep rozdělil, popsal a vysvětlil několik skupin přechodových rituálů,²⁷ některé se v jistých modifikacích, menší či větší měrou, uplatňují i dnes.

1. Rituály materiálního přechodu

Jedná se o přechod z dřívějšího světa do nového světa – přijetí stavu teď a tady. Ve fázi liminarity přicházejí na pomoc člověku různé symboly materiální povahy, díky nimž se má možnost přes tuto fázi lépe přenést. Rituály pomezí jsou spojeny s přenášením přes práh, s přechody přes mosty, s přelézáním, podlézáním nebo přeskokováním provazů, nití, plotů či překonáváním prostoru – hranic. Významově nám tento rituál říká, že starý svět necháváme za zády (již neexistuje) a je tu nový. Vstup do nového světa je vykonán obřadem, který nám tento krok posvětil - udělá ho šťastným. V pedagogice do této skupiny rituálu patří např. vstup dítěte do systému vzdělávání – vítání prvňáčků v ZŠ.

²⁶VAN GENNEP, Arnold. *Přechodové rituály: systematické studium rituálů*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1996. Mythologie. ISBN 80-710-6178-6, s. 12-13

²⁷VAN GENNEP, Arnold. *Přechodové rituály: systematické studium rituálů*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1996. Mythologie. ISBN 80-710-6178-6, s. 22 - 151

2. Rituály vztahů jedince a skupiny

Jsou to rituály pozdravu, odchodu a návratu. Do této skupiny patří integrace cizího člověka do nového společenství rituálními konáními - podáním ruky na přivítanou a na odchodnou, slovní podporou, utvrzením člověka o jeho nezastupitelném místě ve skupině a znovu přijetím po době odmlky. V přírodních národech byla fáze podpoření skupinové identity vyjádřena symbolickým vykouřením dýmky míru, výměnou věcí nebo potravin. Spadá sem i předání darů králům či státníkům při vstupní vizitaci, rituál prvního a posledního společného jídla s hostem, a také jeho vyprovázení s máváním a přáním šťastné cesty.

3. Rituály spojené s těhotenstvím a porodem

Zvláštním obdobím je čas spojený s očekáváním narození dítěte a jeho zrození. Již od pradávna se k těhotné ženě chovala úcta, bylo jasné, že prochází výjimečným obdobím. V přírodních společenstvích byla ženě poskytnuta samostatná chýše, dění ve vesnici se účastnila výběrově a musela dodržovat speciální zvyklosti (nesměla jíst určitá jídla, mýt si vlasy po setmění, atd.). Samotný porod byl spojen s rituály, kdy se pohřbívala placenta, pokládalo dítě na zem, přinášelo před náčelníka kmene, který mu vybíral jméno a pronášel nad ním modlitbu. I v dnešní době je mnoho rituálů identických.

4. Rituály spojené s narozením a dětstvím

Rituály spojené s narozením obsahují symboliku všeho, co se děje „poprvé“. Jedná se o stříhání prvních nehtů či vlásků, které se symbolicky uschovají na památku až do věku dospělosti. Rituálem hojně zvěčňovaným dokumentární technikou je i první koupání nebo první vyjíždka na procházku s kočárkem. Slaví se také spatření prvního zoubku, první přijímání tuhé potravy (kaše), do kroniky se zaznamenává první vyřčené slovo a první zvládnuté krůčky. Vypadnutí prvního zoubku pak korunuje svoji odměnou zoubková víla, která nechává dítěti sladkou odměnu pod polštářem.

5. Iniciační rituály

Iniciační rituál (z latinského *initium* = začátek), znamená oficiální uvedení člověka do komunity, do nové funkce nebo do odlišného životního stavu. Příkladem iniciačních rituálů je uvádění dítěte do společenství, rozšířené jako tzv. vítání občánků, v duchovním kontextu je to křest. Dříve se také vykonávaly chlapecké iniciační obřady

ve věku okolo puberty. Chlapci byl uštědřen rituální poslední políček, poté byl obmyt vodou, což mělo symbolizovat „utonutí“ zlobivého dítěte, z vody pak vycházel mladý muž, jenž si byl vědom své hodnoty a očekávání, které je do něj vloženo. Iniciační mužské rituály, které dnes zažívají nebývalou renesanci, měly v minulosti mnoho podob. Muži na sebe brali roli bojovníka, rytíře, krále či mudrce. Výsledkem takového rituálu mělo být správné zacházení s mocí a silou, kterou disponují. Za iniciaci ženy se považuje již samotné těhotenství a porod dítěte, proto speciální obřady nejsou zastoupeny v takové míře jako u mužů. V duchovní oblasti je iniciačním rituálem dospělosti biřmování, nezávislé na genderovém hledisku či věkové kategorii.

6. Rituály spojené se zasnubami a svatbou

Doba zasnub, jež se v dnešní době mnohdy opomíjí, je speciálním pomezím obdobím, které připravuje snoubence na akt svatby a změny, které nastanou. Známým rituálem je výměna zasnubních prstýnků, žádost o ruku rodičů nevěsty s kyticí nebo „loučení“ se svobodou v závěru tohoto období. Samotný svatební obřad je plný dalších rituálů, především hmotného druhu, výměna svatebních prstenů, vyřčení manželského slibu před širším společenstvím, svázání rukou ženicha a nevěsty hedvábnou stuhou, která symbolizuje jejich spojení na cestě životem. Dále pak první manželský polibek, kladení chomoutu na krk ženicha, zametání střepů, odjezd novomanželů ve speciálně ozdobeném voze a přenesení nevěsty přes práh nového domu symbolizuje začátek zcela nové etapy života. Nesmí chybět ani svatební hostina s rituálem vzájemného krmení ženicha a nevěsty, někde i vzájemného pití krve novomanželů a výměny darů, která vypovídá o naprosté provázanosti manželů se všemi možnými naznačenými aspekty budoucího života. Ke specifikům rituálů výše uvedených připojuje Gennepep i **rituály rozvodu**, kdy je napsán rozlukový lístek, nebo je rozchod vyjádřen pouze slovně. Býval také vykonán symbolický únos ženy, který dnes spadá do rituálů svatebních.

7. Pohřební obřady, rituály spojené s přírodním rytmem

Loučení se zemřelými je ve všech kulturách utvářeno přechodovými rituály, a to hlavně rituály odlučovacími a pomezními, které převažují. Truchlící se nemají po nějakou dobu účastnit společenských aktivit, k odívání mají vyhrazen pouze černý oděv. Pohřební hostina je časem pomezí, kdy dochází k propojení pozůstalých se širší rodinou.

2.4.2 Struktura přechodových rituálů

Podle A. van Gennepa se přechodový rituál skládá ze tří samostatných a navazujících etap při přechodu od jednoho sociokulturního postavení ke druhému. V tradičních rituálech rozeznává **tři fáze**, které na sebe plyně navazují a částečně se i prolínají.

Tabulka 4: Struktura přechodových rituálů²⁸

1. vystoupení ze staré struktury	rituály odloučení	<i>séparation</i>	preliminární
2. prodlévání <i>na pomezí</i>	rituály pomezí	<i>marge</i>	liminární
3. začlenění do nové struktury	rituály přijetí	<i>agrégation</i>	postliminární

Liminarita (někdy též liminalita) vychází z latinského slova „*limen*“, což znamená *práh*. Během etapy liminarity stojí účastníci jakoby „na prahu“ mezi jejich předchozím a budoucím uspořádáním, a to novým způsobem, který stanoví rituál. Ve společnosti jsou většinou role a vztahy mezi lidmi jasně určeny, stejně jako hodnotový systém, který je akceptován. Stádium liminarity provází období, kdy se navykly řád boří, ocitá se v inverzi. Je to území nikoho, bezvládní, někdy se také přirovnává k smrti či přerodu. Sem patří proměny rolí a společenských pozic, postavení mimo společnost, na odvrácenou stranu. Tento přechod (pascha) však nemusí být vnímán negativně, ale jako místo uvědomění a reflexe s kladným potenciálem do budoucna.

Koncept liminarity později rozšířil **V. Turner**, který v ní odhaluje jádro rituálu – zdroj jeho síly. Člověk se ve fázi *na pomezí* ocitá v antistruktuře, kde neplatí zažité členění a řád. Turner nenachází liminaritu pouze v rituálech, ale přiřazuje ji i k dalším společenským jevům (revoluce, festivaly, veřejné slavnosti,...). Dalším badatelem v této oblasti je dánský antropolog a sociolog **Bjorn Thomassen**, podle něhož se fáze přechodu může týkat jak prostorové, tak časové dimenze, a vztahovat se k různě velkým formacím: k jednotlivcům, větším skupinám, celým společností a možná i civilizacím. Thomassen **popsal stupně liminarity**, rozsah a předmět prahových zkušeností doplnil hlavními rysy a klíčovými příklady těchto zkušeností [Tabulka 5].

²⁸VAN GENNEP, Arnold. *Přechodové rituály: systematické studium rituálů*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1996, 201 s. Mythologie. ISBN 80-710-6178-6, s. 95

Tabulka 5: Dimenze liminarit²⁹

	Jedinec	Skupina	Společnost
Moment (okolnost)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ náhlá událost, která ovlivňuje život člověka (nemoc, rozvod, smrt) ▪ individuální rituální průchod (křest, rituální průchod do dospělosti) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ vstup do dospělosti (maturita, promoce,...) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ celá společnost čelí náhlé události (invaze, přírodní katastrofy, epidemie), mizí zde sociální rozdíly a společenská hierarchie ▪ karnevaly ▪ revoluce
Doba (perioda)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ kritické životní etapy ▪ puberta nebo dospívání 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ rituál průchodu do dospělosti rozšířený na několik měsíců ▪ skupina, která cestuje, studuje vysokou školu, bydlí spolu na koleji 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ války ▪ období revoluce ▪ společnost procházející krizí ▪ zhroucení řádu
Epocha (životnost trvání)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ jednotlivci stojí „mimo společnost“ (z vlastní vůle či z pohledu vnímání společnosti) ▪ mnišství ▪ dvojčata jsou v někt. společnostech trvale prahová 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ náboženské bratrství ▪ etnické menšiny ▪ sociální menšiny ▪ přistěhovalecké skupiny ▪ skupiny žijící na okraji společnosti 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ dlouhodobé války ▪ trvalá politická nestabilita ▪ delší intelektuální chaos ▪ „modernost“ jako permanentní liminarita

²⁹THOMASSEN, Bjørn, *The Uses and Meanings of Liminality* (International Political Anthropology 2009), In: Mezinárodní politická antropologie, sv. 2, No. 1, 2009, s. 16

2.4.3 Přechodové rituály v edukačním procesu

Každý edukační proces je naplněn rituály, ať již cíleně nebo bezděčně. Jak říká profesor Christoph Wulf: „Škola využívá rituálů při zavádění hodnot, norem, postojů a sociálních vzorů – čili k tomu, aby si děti osvojovaly různé způsoby učení a učební procesy, které jsou pro školu jako instituci důležité. Rituály a instituce existují ve vzájemné symbióze.“³⁰

Čas edukace je prostoupen neustálým střídáním činností, jež jsou většinou nekompaktního, nesourodého rázu. Ostré přechody znamenají pro děti velkou zátěž v nutnosti rychle se přeorientovat na jiný druh aktivity. Školní výuku člení sled předem stanovených časových úseků, charakteristický střídáním hodin a přestávek. Výchovná činnost takto organizována není, proto je nutné si prostor pro edukaci rozčlenit jiným způsobem. Plynulejší přechody mezi činnostmi i logické rozvrstvení výchovných částí je možno podpořit zakomponováním přechodových rituálů do výchovně vzdělávacího procesu.

Přechodové rituály jsou přirozeným **katalyzátorem vzruchu a** nabízejícího se **chaosu** při změně aktivity, přesunu z místa na místo. Umožní bezproblémově opustit jednu činnost a začít se zabývat druhou, přičemž zpřístupňují nové cesty prožívání a komunikace. Významně se uplatní při činnostech jako je úklid, umývání, převlékání, obouvaní, čtení pohádek aj. Přechodové rituály se také **objevují v klíčových životních okamžicích systému školního vzdělávání**. Jedná se o nástup a ukončení docházky do předškolního zařízení se závěrečným obřadem pasování na školáky, vstup na základní školu s ceremonií vítání prvňáčků či zakončení školní docházky s tradičním posledním zvoněním. Rituál se může uplatnit i pro plynulý, neinvazivní přestup do jiné třídy nebo školy. Důležitým přechodovým rituálem je ceremonie imatrikulace při započetí studia na střední škole, kdy se předává imatrikulační stuha, dále rozloučení se středoškolským studiem na maturitním plese se stužkováním maturantů a následným absolutoriem - vykonáním maturitní zkoušky, která symbolizuje vstup do dospělosti. Podobně je tomu i na terciárním stupni vzdělávání, které zahajuje imatrikulační ceremonie a uzavírá

³⁰ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. Zapomenuté hodnoty a sny ve výchově: rozhovor s Christphem Wulfem *Studia paedagogica*. 2012, roč. 17, č. 2, s. 111

promoce se slavnostním předáním diplomu. Významný akt je mnohdy doprovázen předstoupením před širší společností nebo veřejností a pronesením slibu.

Všechny tyto a mnoho dalších rituálů mají společného jmenovatele, **intenzivní zážitek**, jenž vyzdvihne **vstup do nové reálné role**. Symbolika v něm obsažená je pro svoji grandiozitu a neopakovatelnost mocným aktivátorem motivace a plného přijetí odpovědnosti, které z tohoto kroku vyplývá.

Podobný princip je uplatňován i v **zážitkové pedagogice**, která cíleně pracuje s prožitkem, zážitkem nebo zkušeností na bázi dramaturgie. Rituál vnímá jako schematické jednání, jež má určitý scénář, který cyklickým opakováním vytváří pocit známého a bezpečného prostředí a umocněním zážitku pak napomáhá k procesu změny. Touto změnou je v zážitkové pedagogice myšlen osobní rozvoj člověka. K tomu, aby došlo k proměně, je zapotřebí silného zážitku a ten může přinést právě rituál.

Zážitková pedagogika pracuje s metodou **Outward bound plus**, jenž spočívá v přenosu zkušenosti z právě prožitého zážitku do všedního dne. Zastánci této metody tvrdí, že zkušenost má pro život transformační význam. Transfer však proběhne pouze na základě reflexe³¹ vykonané činnosti, díky níž se zážitek dostane do vědomí. Verbální reflexe je důležitá k uvědomění zážitkové zkušenosti, která se pak může promítnout do změny vlastního chování. Tento proces je vlastně **přechodový rituál**. Činnost, která se povedla, si v sobě nese pozitivní odezvu. Ta se potom při správně vedené reflexi může kladně projevit i v životě. Špatně vedená reflexe však může důležité zkušenosti zkreslit.

Příbuzné přístupy v práci s rituálem nalezneme také v **dramaterapii**. Rituál člení strukturu drama-terapeutických lekcí, vnáší do nich pevný a očekávaný řád, jenž přináší klientům jistotu a ochranu pro přechod při vnímání fiktivního „jakoby“ a reálného „teď a tady“ světa. Rituál se uplatňuje ve fázi transformace, kdy klient vstupuje do imaginární role, a také když vystupuje zpět do role svého opravdového „já“.³²

³¹Reflexe byla do zážitkové pedagogiky přenesena z modelu léčebných terapií pro drogově a alkoholově závislé.

³²VALENTA, Milan. *Dramaterapie*. 4., aktualiz. a rozš. vyd., V nakl. Grada 2. Praha: Grada, 2011. Psyche (Grada). ISBN 978-80-247-3851-2, s. 83

2.5 Přídavná symbolika rituálů

Symbol je užíván po staletí prostupuje všemi kulturami. I v dnešní době je kolem nás mnoho symbolů, jsou jimi různé vizuální znaky a značky, obrázky, ikony, piktogramy, které jsou specificky utříděny a vyjadřují jedinečný obsah.

Slovo symbol má základ v řeckém výrazu *symbolon* (*sym-ballein*), což znamená *shrnovat, dávat dohromady*. Symbol je „*druh znaku; nevyčerpatelný obraz, který nelze vystihnout jednoznačným racionálním přístupem, neboť jeho hlubinný smysl je ve své plnosti nepostižitelný*“.³³ V symbolu je ukrytý a jakoby zkomprimovaný jeho adresát, který do něho vkládá osobitou myšlenku s přetrvávající působností.

Symbolické obsahy mají na člověka vliv motivační s vnitřním i vnějším efektem konání. Psychologii symbolické motivace rozpracoval ve svém díle francouzský myslitel **Paul Diel**, zabývající se mýtickým symbolismem a jejich latentním³⁴ morálním smyslem. Snažil se „*najít cestu k rozlišení dobrých a špatných motivů a k harmonizaci lidské motivace*“.³⁵ Ta je předpokladem pro správnou vývojovou linii, k naplnění životního smyslu. Symbolizaci, jež se jeví velmi vlivným prvkem motivace, Diel přiřazuje ke konceptu nadvědomí, které reálně zasahuje do hodnotové roviny člověka.

Významným symbolistou je také **Viktor Turner**. Symbol vnímá jako činitele poznávacího procesu, a také jako sestavu evokačních nástrojů k vzbuzování, odvádění a kultivování silných emocí, jako je nenávisť, strach, rozrušení a zármutek. Turner zkoumal symboly afrických kmenů, jejichž rozborem spojeným s podrobným studiem rituálního chování přispěl k poodhalení fungování rituálu a pochopení sociálních struktur a procesů.

Přídavná symbolika je přítomna ve všech rituálních dějích včetně terapeutických procesů, kde se využívá rituál.

³³OLŠOVSKÝ, Jiří. *Slovník filozofických pojmů současnosti*. Vyd. 3., V nakl. Grada 1. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3613-6, s. 244

³⁴latentní = utajený, skrytý

³⁵BORECKÝ, Vladimír. *Porozumění symbolu*. 2., opravené a doplněné vyd. (v Tritonu 1.). Praha: Triton, 2003, 215 p. ISBN 80-725-4371-7., s. 85

Tabulka 6: Symbolika rituálních prostředků³⁶

<p>Manipulace s vlasy</p>	<ul style="list-style-type: none"> • popisuje změnu stavu (v literatuře i písničkách najdeme pasáže, kdy si zvl. ženy na znamení změny stříhají, barví či trhají vlasy atd.) • vychází se z předpokladu, že v odstřižených vlasech sídlí část osobnosti
<p>Rouška a zahalování hlavy</p>	<ul style="list-style-type: none"> • znamení dočasného či trvalého odloučení (muslimské ženy, řeholní sestry) • je možno halit se do látky či jiného kontaktního materiálu nebo jen imaginárně – do zvuku, pocitu, emoce či představy
<p>Zvláštní jazyky</p>	<ul style="list-style-type: none"> • při rituálu se používá zvláštní řeč s výrazy, které jsou pro laika neznámé • může obsahovat i tzv. „tabu“ – slova, která se nesmí vyslovit
<p>Vybíjení agresivity</p>	<ul style="list-style-type: none"> • prostřednictvím tance • hrou na hudební nástroje (buben, dřívka, tamburína) • křikem • tleskáním • dupáním, aj.
<p>Poprvé</p>	<ul style="list-style-type: none"> • vše konané poprvé je nejdůležitější – první těhotenství, první ostříhání, první zub, první krok, atd. • má pro člověka velký význam (poprvé promluví před skupinou, řeknu básničku, plním svěřený úkol, slavím narozeniny ve školním kolektivu)

³⁶VALENTA, Milan. *Dramaterapie*. 4., aktualiz. a rozš. vyd., V nakl. Grada 2. Praha: Grada, 2011. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3851-2, s. 67

2.6 Rituál jako resocializační činitel ve výchově

V životě jednotlivce i rodinného společenství se opakují činnosti, které utváří náš „malý vesmír“ – organizují a systematizují sociální prostředí, v němž žijeme. Jsou to naše **životní rituály**, které si buď sami utváříme nebo si je z větší či menší míry přinášíme jako skryté dědictví z našich primárních rodin. Patří mezi ně například rituál vstávání s oblíbenou melodií, každodenní rozcvička těla i ducha (modlitba, pozdrav slunci, poděkování vodě, aj.), zachovávání typických postupů vaření kávy či přípravy čaje, dále pak ranní a večerní koupel s repetizujícími³⁷ postupy, vyžadovanými zvláště dětmi. Důležité místo zaujímá i rituál tradičního usínání s pohádkou a ukolébavkou pro nejmenší, které je v pozdějším věku nahrazeno vlastní četbou a posloucháním hudby před usnutím. Velmi typické jsou v každé rodině i zvyklosti při stolování či specifické rituální pozdravy při odchodu a příchodu domů.

Tyto rituály a mnohé další jsou pro život člověka veskrze prospěšné, neboť vytváří naši **zkušenost s rituálem**. G. Kaufmannová Huberová poukazuje na prvek důležitosti se zkušeností rituálu, která může být člověku oporou v dobách, kdy se octne v nějaké krizové situaci nebo v sociálně odlišné roli. Problémové situace jsou přítomny v životě každého člověka, nevyhnou se jim tudíž ani děti. Rituály jsou zde velkým pomocníkem při jejich překonávání.

Tabulka 7: Význam krizových rituálů podle G. Kaufmannové Huberové³⁸

Krizové rituály by měly:
• Dodat sílu k překonání krize
• Pomoci překonat strach
• Připustit a zpracovat strach
• Umožnit novou orientaci, nastavení na novou situaci

³⁷repetizující = opakující se v přesném sledu za sebou

³⁸KAUFMANN-HUBER, Gertrud. *Děti potřebují rituály*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1998, 94 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-717-8203-3, s. 63

Tím se rituál významně podílí při zvládnání individuálních problémů jako **terapeutický nástroj resocializace**, jenž se uplatňuje při emoční a mentální převýchově člověka.

Resocializaci můžeme chápat ze dvou hledisek: „*Resocializace představuje v širším pojetí proces, v průběhu kterého dochází u člověka k sociálním změnám s cílem přizpůsobit se životu ve společnosti či v nějaké komunitě. V užším smyslu jde o proces transformace identity, v němž se lidé učí nové role, zatímco se odnaučují některé stránky těch starých. Ten často vyžaduje odnaučení norem, hodnot a zvyků, aby mohly být nahrazeny novým souborem, který je považován za příhodný pro novou roli.*“³⁹

Člověk se neustále přizpůsobuje novému chování a jednání, se změnou společenského stavu přijímá i nové normy a hodnoty. Potřeba učení se novým rolím může být dobrovolná či nedobrovolná. V **prvním** případě jsou to změny, které nastávají v přirozeném sledu událostí. Ukončením studia se mění status studenta na člověka pracujícího, aktem svatby přijímáme nové postavení manžela či manželky, narozením prvního potomka se otvírá naše rodičovská role atd. V **druhém** případě se jedná o nedobrovolnou změnu, která vzniká porušením kulturních norem společnosti, v níž člověk žije nebo omezením svých fyzických, psychických či sociálních možností, jejímž následkem vzniká vnější či vnitřní konflikt. Ten je v kulturních systémech podpořen snahou o pomoc k návratu do společnosti.

Touto podporou je právě resocializační proces, kde se významně uplatňují i rituály. Využívají se v režimu **nápravně - výchovných ústavů**, také při návratu jejich klientů do normálního života ve snaze o rychlé a účinné znovuzачlenění do společnosti. Rituály mohou pomoci i v osobních krizích, například při ztrátě zaměstnání s dopadem na pomyslné společenské dno. Mají stálé místo při **nápravně - léčebných procesech** závislostního chování různého druhu jako je alkoholismus, tabakismus, toxikomanie, netolismus, aj. Další oblastí uplatnění je léčebná muzikoterapie, kde jsou na základě promyšlené rituální kompozice vystavěny dílčí muzikoterapeutické lekce. Rituál se tak významně spolupodílí na obnově sil při fatálních porušeních fyzických i psychických funkcí v důsledku těžkých onemocnění.

³⁹VETEŠKA, Jaroslav. *Mediace a probace v kontextu sociální andragogiky*. Vydání první. Praha: Wolters Kluwer, 2015. ISBN 978-80-7478-898-7, s. 24

Samotná resocializace však není vázána pouze na zde vyjmenované příklady. Týká se i **školního prostředí**, kterému se děti přizpůsobují a získávají zde novou roli – roli žáka, člena nové komunity – třídy. Ve výchovné práci se můžeme setkat s případy, které však i přes úspěšně zvládnutý nástup do školního kolektivu budou vyžadovat opětovnou resocializaci. Důvodem těchto situací může být delší nemoc dítěte a jeho návrat do kolektivu po uzdravení, procházení dramatickým vývojovým obdobím v důsledku kolapsů různého druhu (rozvod rodičů, přírodní katastrofy – povodeň, požár domu, atp.), nebo také velmi nízká míra socializace získaná v primární rodině. Záměrem resocializace je dosažení takového stavu, aby byl člověk schopen fungovat i v sociálně odlišném prostředí, než na které je zvyklý, nebo jemuž si odvykl z důvodu dlouhodobější absence.

Pro překlenutí těchto problémů mohou mít rituály uplatňované ve výchově zásadní význam. Díky důvěrně známému užívanému rituálu v prostředí školy se děti octnou v kruhu bezpečí a důvěry a snáze tak překlenou obtíže, které jim neutěšený stav přináší.

3 Praktická část

3.1 Předmět výzkumu

Předmětem zkoumání je aplikace nového rituálu do edukačního procesu v prostředí mateřské školy.

3.2 Cíl výzkumu

Záměrem výzkumu je zjištění změn, které způsobí zavedení nového rituálu do výchovy. Inovativní proces sleduje tyto tři cíle:

1. Transformovat nově zavedeným rituálem třídní a školní klima.
2. Modifikovat výchovu nově zavedeným rituálem v linii prosociální edukace.
3. Poukázat na funkci rituálu jako možného prostředku výchovy.

3.3 Výzkumné otázky

Ve své práci hledám odpověď na tuto hlavní výzkumnou otázku:

Jaké změny přinese zavedení a používání rituálu v prostředí mateřské školy?

Rozkrytím výše zmíněné problematiky bych ráda odpověděla i na další podotázky, v nichž zamýšlím reflektovat tyto linie možného přínosu rituálu:

- Napomůže ke zmírnění intenzity hluku ve třídě?
- Přispěje k lepším vztahům mezi dětmi s orientací na prosociální chování?
- Eliminuje časové prostoje a pomůže k plynulejšímu chodu činností?
- Posílí přirozenou autoritu pedagoga?
- Zmírní nežádoucí hlasové přepětí pedagoga?

3.4 Metody výzkumu

Kvalitativní výzkum je realizován metodou **případové studie** (angl. *case study*), jež je užívána pro podrobné prozkoumání jednoho nebo několika málo případů. Může jimi být žák, malá skupina žáků, jednotlivá třída, škola atd. Případová studie se vyznačuje detailním popisem a důkladným vysvětlením kauzy, která je předmětem výzkumu, což vede k jejímu objasnění a poznání hluboké podstaty. Určitou nevýhodou této výzkumné metody se jeví fakt, že výsledky plynoucí z výzkumu jednoho případu lze pouze omezeně zobecnit.

J. Hendl dělí případové studie podle sledovaného případu: ⁴⁰

- a) **Osobní případová studie.** Jedná se o detailní výzkum určitého aspektu u jednoho člověka. Zájem je orientován např. na minulost, příčinné souvislosti a postoje, jež určité situaci předcházely (užívání návykových látek, rozvod,...). Předmětem výzkumu jsou možné důvody, determinující činitele a procesy, které ke zkoumané problematice měly vztah. Také lze zachytit historii celého života, ale i tehdy je kladen akcent na určité hledisko či charakteristický rys života člověka.
- b) **Studie komunity.** Objektem zkoumání je jedna nebo více komunit v určité lokalitě nebo celé město. Takové studie se někdy nazývají sociografie. Rozkrývají, vysvětlují a srovnávají vzorce klíčových oblastí života společnosti (práce, rodinný život, volný čas, aj.).
- c) **Studium sociálních skupin.** Zabývá se průzkumem malých, přímo komunikujících skupin (např. rodin) i větších difúzních skupin (např. skupiny zaměstnanců). Výzkumné studie popisují a rozebírají vztahy a aktivity ve skupině.
- d) **Studium organizací a institucí.** Předmětem šetření jsou firmy, školy, odborové organizace, realizace programů, kultura organizací, procesy změn a adaptací. Cílem může být např. hledání optimálních vzorců chování, inovativní změny v typu řízení, hodnocení, zkoumání průběhu změn a adaptačních mechanismů.

⁴⁰HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, 407 s. ISBN 80-736-7040-2., s. 104 - 105

- e) **Zkoumání událostí, rolí a vztahů.** Studie se zaměřují na určitou událost, částečně se mohou překrývat se studiem sociálních skupin a organizací. Zahrnují například analýzu vzájemného působení učitele a žáka, konfliktu rolí, stereotypů, adaptace.

Mému výzkumnému záměru nejvíce odpovídá poslední z uvedených typů případových studií – **Zkoumání událostí, rolí a vztahů.**

V procesu bádání byla uplatněna i **metoda ohniskové skupiny (*focus group*)**, která je v programu Začít spolu standardně užívána jako edukační forma práce. Pedagog, který vede ranní kruh, využívá samovolných skupinových interakcí, jež probíhají v řízené debatě na předem určené téma. „*Podstatou ohniskové skupiny je téma, ohnisko, které se odvíjí od výzkumného problému a badatelových otázek. Při této metodě je využíváno i skupinového fenoménu příslušnosti k vrstevnické skupině, která ovlivňuje chování jednotlivce.*“⁴¹

3.5 Sběr dat

Sběr dat probíhal pomocí pozorování, které směřovalo k popisu jednání dětí, o němž jsem si vedla terénní poznámky. Z hlediska formy se jednalo o **nestandardizované pozorování**, jež je charakterizováno tím, že nemá předem danou formální strukturu.

Pro svůj výzkum jsem zvolila metodu **skrytého pozorování**, která v souladu s věkem dětí nečinila žádné problémy s blíže nespecifikovanou adresností studovaných subjektů. Moje pozice pozorovatele a zároveň badatele byla jasně vymezena tím, že ve třídě působím jako kmenový pedagog, jednalo se tudíž o **zúčastněné pozorování – přímé**. Tímto byla zajištěna možnost intenzivního, dlouhodobého a systematického sledování aktérů přímo ve zkoumaném prostředí. Pozorování bylo průběžně podrobováno reflexi změny sociálního prostředí a vztahů mezi dětmi v závislosti na procesu začleňování nového rituálu do života třídního kolektivu.

Do výzkumného deníku jsem si zapisovala reakce dětí na nový rituál. V popisu případu na dalších stránkách této práce uvádím sled vývoje změn a výrazné případy chování, které průběh inovativního období provázely. Soustředila jsem se na to, jakou proměnu

⁴¹ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014, 377 s. ISBN 978-80-262-0644-6., s. 185

rituál způsobí v kolektivu dětí, sledovala jsem však také odezvu u ostatních pedagogických pracovníků a v neposlední řadě i u rodičů. V procesu monitorování výzkumné problematiky jsem si též kvantitativně značila projevy precedentního negativního i pozitivního chování, které se v jeho průběhu vyskytly.

3.6 Charakteristika zařízení

Výzkumnou případovou studii jsem uskutečnila na svém pracovišti ve Školce Začít spolu, která je součástí organizace Rodinné a Montessori centrum 4 medvědi, jejímž zřizovatelem je soukromý subjekt.

Tato organizace poskytuje služby v oblasti předškolní a mimoškolní výchovy a vzdělávání, pořádání kurzů, školení, včetně lektorské činnosti a organizuje příměstské tábory v době letních prázdnin. V odpoledním čase se pedagogové kmenových tříd věnují i externím volnočasovým aktivitám pro děti. Nabídka zápisu do zájmových kroužků je umožněna dle aktuální naplněnosti kroužků také širší veřejnosti.

Do výzkumu byl zahrnut celý kolektiv třídy, v níž pracuji. Zapsáno je zde 19 dětí ve věkovém rozpětí 3 – 7 let, rozložení děvčat a chlapců je v poměru 5 : 14, ve prospěch chlapců. Výchovnou péči střídavě zajišťují 3 pedagogové. Školka Začít spolu funguje dle zákona č. 247/2014 Sb.⁴² jako dětská skupina. Jedná se o jednotřídku, která existuje na samostatné adrese od dalších zařízení, které mateřská organizace také zastřešuje.

Přízemní prostory jednopatrové panelové budovy plně odpovídají hygienickým, požárním a jiným normám určeným pro výchovně vzdělávací práci s dětmi předškolního věku. Vnitřní uspořádání třídy je v souladu se strategií vzdělávacího programu Začít spolu, který preferuje rozčlenění prostoru do tzv. center aktivit – vizuálně oddělených koutků, kde děti pracují. Zařízení je plně vybaveno kreativními a didaktickými hračkami, optickými přístroji pro zkoumání přírodnin, dřevěným ponkem se skutečným nářadím a kuchyňským koutkem pro opravdové vaření dětí. Školka nemá vlastní školní hřiště ani zahradu, tudíž využívá dětských hřišť v blízkém okolí.

⁴²Zákon o poskytování služby péče o dítě v dětské skupině a o změně souvisejících zákonů

3.7 Popis případu

Případ, na který se zaměřuji, vyvstal při práci se skupinou dětí v předškolním zařízení. V režimu dne každého předškolního i školního zařízení existuje mnoho momentů, kdy pedagog vyzve děti ke splnění nějakého úkolu. Někdy se toto děje plošně, pedagog dá povel všem dětem najednou (např. k úklidu), jindy výběrově, určené dítě pak plní daný úkol transparentně za celou skupinu. Problémem, který se v průběhu roku začal jevit a prohluboval se, byla zhoršující se reakce některých dětí a následně pak i celé skupiny na pověření jednotlivce pedagogem ke splnění určitého úkolu. Děti přestaly akceptovat do té doby vyhovující postupy jako rozpočítávání či náhodný výběr dítěte učitelkou. Stěžovaly si, že buďto úkoly ještě vůbec neplnily, nebo je dělaly v menší frekvenci, než někdo jiný, a zdálo se jim to nespravedlivé. Rozdílení úkolů bylo provázeno zápornými emocemi, křikem, pláčem a velmi výraznou negativní mimikou, mířenou jak na dítě, které mělo zrovna štěstí, tak na pedagoga, jenž byl autorem této volby. Děti živějšího založení se snažily svou pozici vymoci voláním typu: „*To není fér, on už počítal několikrát a já ještě vůbec,*“ naopak děti introvertnějšího založení se mnohdy ani neozvaly, ale byly smutné nebo měly blízko k pláči. U některých jedinců se projevoval nesouhlas zviditelňoval vztekem či vzdorem, místy až s náznakem agrese, která přetrvávala a přelévávala se i do jiných činností v průběhu dne. Toto všechno významně přispívalo ke zhoršení sociálního klimatu ve třídě.

Zmíněné konfliktní reakce vyvstaly ze situací, kdy pedagog pověřuje děti úkoly, které dělají rády a v možnosti jejich plnění se předhánějí. Tyto činnosti se cyklicky každodenně opakují. Ke kontroverzím docházelo nejčastěji při denní aktualizaci kalendáře na magnetické tabuli, výměně kartičky počasí v meteorologickém okénku, zalévání květin, pomáhání v kuchyňce, počítání dětí stojících v řadě, nošení balónů a jiných herních potřeb na hřiště a obsazení první pozice ve dvojřadu při venkovních přesunech.

Děti se vlastně začaly bouřit právem, s přibývajícím věkem dovedly více vnímat nebo si i spočítat, kolikrát se dostane řada na ně a kolikrát na kamaráda. Pravdou je, že není v silách pedagoga přesně si pamatovat, jak často kdo zmíněnou pozici zastával, zvláště pak, když ve třídě není jeden kmenový pedagog, ale střídají se tři lidé. Problém se občas „vyřešil“ obsazováním svátkovými či narozeninovými júbilanty, což však nebylo

řešením pro realitu všedního dne. Kolektivu přidávala na energičnosti i skladba dětí s výraznou převahou chlapců, a také velkým počtem těch nejstarších - předškoláků. I když se vždy „zjednal“ pořádek, bylo to na úkor časové ztráty a přílišného hlasového i nervového vypětí pedagoga. Každodenní stres při pověřování dětí úkoly byl neustále přítomen a ve výsledku pak nebylo v tomto prostředí nikomu dobře.

Mým záměrem bylo tuto situaci změnit. Snažila jsem se najít nějaký koncepční model, jenž by napomohl celkovému zlepšení neuspokojujícího třídního klimatu. Přemýšlela jsem, jak to udělat, aby nám zmizely negativní (špatné) reakce a projevy, které působily svár a skupinu rozklížovaly, a proměnily se v reakce chtěné (cílené), jež by kolektiv stmelily. Po dohodě s kolegyněmi jsem zakomponovala do života třídy nový rituál. Vyjádření spolupracovníků bylo velice nutné, protože zavedení rituálu vyžadovalo jejich spoluúčast a každodenní dodržování týchž postupů.

Následně jsem sepsala výčet hlavních oblastí, v nichž by bylo zapotřebí učinit změnu. Jednalo se o těchto 7 klíčových momentů v režimu dne:

1. **aktualizace kalendáře** - výměna kartiček příslušného dne (slovem i číselně) a měsíce na magnetické tabuli
2. **aktualizace počasí** – výměna kartičky s počasím v meteorologickém okénku
3. **péče o květiny** – zalévání, utírání listů, vyhození suchých listů, kypření hlíny
4. **asistence v kuchyňce** - pomoc při přípravě svačinky (krájení a loupání potravin, příprava švédských svačinkových stolů a přiřazení čísel pro kusy na osobu), pomoc s odnosem džbánek a utírání stolů, dohled nad uklizením osobního místa a umytím vlastního nádobí po jídle, urovnání prostírání
5. **počítání dětí v řadě** před odchodem na WC, jenž předjímá započetí hlavních řízených činností (ranní kruh, centra aktivit a hodnotící kruh)
6. **obsazení první dvojice ve dvouřadu** při venkovních přesunech
7. **odnos pomůcek na hřiště a zpět** (míče, švihadla, hračky na písek, křídly, aj.)

V levém sloupci tabulky na následující straně jsou uvedeny nevyhovující reakce dětí, v pravém pak reakce, kterých bych chtěla docílit prostřednictvím zavedení nového rituálu do výchovně vzdělávacího procesu.

Tabulka 8: Cílené změny po zavedení rituálu

	NEVYHOVUJÍCÍ REAKCE	ŽÁDANÉ (CÍLENÉ) REAKCE
AKTUALIZACE KALENDÁŘE	<ul style="list-style-type: none"> • křik při domáhání se výměny kartiček na magnetické tabuli • projevovaný plošný vztek, pláč či smutek při nevybrání ke službě • vztek, výbušnost, náznak agrese mířené na toho, jenž byl k úkolu vybrán • cílená odplata (boření staveb aj.) jako pomsta vybranému • nemluvení (nekamarádění) mezi dětmi kvůli nevýhodné volbě • negativní mimické vyjádření (mračení se) mířené na kamaráda i na učitelku • vnímání nespravedlnosti v rozhodnutí pedagoga 	<ul style="list-style-type: none"> • mluva v normálním zvukovém spektru • optimální (klidné) reakce při plnění služby někým jiným • přátelské chování, které je prosto negativity a agrese, úspěch je přán a vstřícně ohodnocen • pomoc a spolupráce, přání úspěchu kamarádovi • kamarádská komunikace se všemi i s tím, kdo plnil úkol • pozitivní mimika vysílaná směrem ke zvolenému kamarádovi i k učitelce • vnímání nestrannosti a objektivity v jednání pedagoga
AKTUALIZACE POČASÍ	<ul style="list-style-type: none"> • obdobné reakce jako u předchozí kategorie + <ul style="list-style-type: none"> • záměrné schování kartiček a nepřiznání se k činu • tajná záměna kartiček (nebo jejich otáčení), jež vědomě neodpovídá stávajícímu počasí venku 	<ul style="list-style-type: none"> • obdobné reakce jako u předchozí kategorie + <ul style="list-style-type: none"> • nepotřebnost ukryvání kartiček s počasím + pravdomlupnost • absence vnitřní potřeby škodolibě kartičky měnit

PÉČE O KVĚTINY	<ul style="list-style-type: none"> • plnění úkolu s předstihem před ostatními; záměrné neponechání prostoru na zalévání květin • lítost ostatních nad nemožností starat se o květiny 	<ul style="list-style-type: none"> • nepocit'ování potřeby chtít zalévat květiny pouze sám; umět se vystřídat • radost všech dětí ze sdílené péče o květiny
ASISTENCE V KUCHYŇCE	<ul style="list-style-type: none"> • znemožnění ostatním pomáhat při chystání svačinky (přeběhnutí) • ledabylé rovnání prostírání při osobním úklidu po jídle 	<ul style="list-style-type: none"> • dopřát i ostatním dětem, aby se v pomoci vystřídaly • pečlivé skládání prostírání na sebe do komínku
POČÍTÁNÍ DĚTÍ V ŘADĚ	<ul style="list-style-type: none"> • odbíhání od předchozí činnosti v zájmu vydobytí výhody prvního • křik, vztek, pláč (já, já, já jsem ještě nepočítal) 	<ul style="list-style-type: none"> • normální dokončení činnosti a klidový přechod k další akci • klidné řazení bez negativních reakcí při počítání
OBSAZENÍ PRNÍ DVOJICE VE DVOUŘADU	<ul style="list-style-type: none"> • protest při neobsazení prvního místa ve dvouřadu • vykřičení či vybrečení si prvního místa ve dvouřadu • vědomé zdržování s oblékáním • vzdor - odmítání odchodu ven • urážlivé chování (naštívání se), jelikož nejsem zrovna první 	<ul style="list-style-type: none"> • pochopení, že nemohu být vždycky první • klidné chování bez zbytečného křiku a pláče • normální rychlost oblékání • nezdržovat proces odchodu • přát přední pozici v řadě někomu jinému
ODNOS POMŮCEK	<ul style="list-style-type: none"> • vyvyšování se nad kamarádem, který zrovna nenes pomůcky • pocit ukřivdění a nespravedlnosti 	<ul style="list-style-type: none"> • přátelské chování bez známek vyvyšování, absence posměšků • vnímání objektivitu střídání v nošení pomůcek na hřiště

3.8 Seznámení s novým rituálem

Seznámení s novým rituálem proběhlo v **ranním kruhu**, což je forma hlavní řízené výchovné činnosti, od které se potom odvíjí další aktivity. Děti se vždy na počátku dne v kruhu vítají a interaktivním způsobem se seznamují s tématem dne.

Při pravidelném ranním setkávání nás vždy vítá **medvídek** - maskot třídy, který má ve třídě výsadní postavení a pro děti téměř magickou moc. Náš plyšový kamarád byl již na počátku školního roku učitelkami představen jako ten, kdo se na ně vždy těší a částečně také jako **symbol domovské authority**. Naše školka totiž nese v názvu jeho jméno, vlastně jméno celé malé medvědí rodinky (4 medvědi). Tím, že děti přijímá do svého výsadního teritoria, vnímají pak děti tuto příslušnost jaksi bytostně, stávají se právoplatnými účastníky nové komunity. A tak jako v každé rodině platí nějaká pravidla, tak i v té naší třídě se hned z kraje školního roku děti naučily, že mluvit v kruhu může jen ten, kdo drží medvídka. Akceptace této komunikační zásady nesmírně usnadňuje proces interaktivního sdílení se v kroužku. Pomáhá udržet klid při řízeném pokládání otázek a otvírá dostatek prostoru pro nerušené vyjádření dětí k dotazovanému tématu. Díky prostředníkovi - medvídkovi, kterému děti prvoplánově důvěřují, nečiní přijetí tohoto komunikačního rituálu téměř žádný problém. Medvídek uvádí všechny ranní kruhy, provází nás na výletech i do všech pomyslných krajů, kam se s dětmi dostaneme.

Nejprve děti refletovaly své prožívání ve školce v nedávných dnech, vedla jsem je ke vzpomínání na situace, které se odehrávaly při pobytu v kolektivu. Mým cílem bylo, aby si upamatovaly na chvíle, kdy jsme řešily nějaký problém, a aby si vybavily pocit, který v tu chvíli měly. Děti byly vybízeny ke sdělení, zda se v těch momentech cítily dobře či nikoliv a co při nich prožívaly. Snažila jsem se je dovést k uvědomění, jak by mohly samy tu kterou situaci ovlivnit svým jednáním. Dětem jsem v průběhu ranního kruhu pokládala návodné otázky.

Hlavním tématem bylo: **Co mohu udělat jinak, aby nám všem bylo společně lépe?**

➤ *„Myslíte si, že se nám v poslední době povedlo dodržet pravidla, která máme na tabuli, a která jsme si na začátku roku vymysleli a odsouhlasili? Jaká to vlastně byla pravidla?“*

Děti v kruhu po jednom odpovídaly, jaká jsou naše třídní pravidla a co znamenají. Piktogramy pravidel mají děti stále před očima, visí na magnetické tabuli, která je umístěna ve výšce dětských očí v jejich volném herním prostoru a kolem níž se koná i ranní kruh.

Obrázek 1: Naše pravidla



➤ „V čem se nám povedlo a v čem nepovedlo dostát pravidlům?“

Děti mluvily o situacích, které **odpovídaly pravidlům** – vystřídání hračky s kamarádem bez křiku a použití fyzické síly, pomoc druhému se skládáním obtížné stavebnice, podání džbánu s vodou při obědě, pomoc mladšímu kamarádovi při oblékání v šatně, atd.

Také ale vzpomínaly na chvíle, kdy se **něco z toho nepovedlo** – vědomé shazování staveb, neochota k půjčování společných hraček, křik, předbíhání, „boj“ o první místo v řadě, vzdorovité setrvávání v šatně před odchodem na vycházku, aj. Děti se tak samy dobraly k momentům, kdy se navzájem překřikovaly, neposlouchaly ostatní, byly na sebe nazlobené a nechovaly se k sobě hezky. Mnoho z těchto situací se týkalo právě mnou zkoumaného problému

Doprostřed našeho ranního kruhu jsem umístila obruč na cvičení - *rybník*. Děti po svojí odpovědi položily barevný vršek (*rybu*) od pet-lahve do rybníku. Barva vršku symbolizovala situaci, kterou popisovaly. Zelené víčko znamenalo kladnou situaci /cítily se v ní dobře/, černé víčko charakterizovalo situaci zápornou /necítily se v ní dobře/.

➤ „*Jaké situace vám byly příjemnější – ty které jsou v našem rybníčku jako zelené, nebo jako černé ryby?*“

Děti se jednomyslně shodly na tom, že se jim víc líbily situace, když spolu vycházely dobře a pomáhaly si /zelená víčka/, než když si dělaly špatné věci a překřikovaly se /černá víčka/. Společně jsme přemýšleli, jak to napravíme.

➤ „*Jak to provedeme, aby v tom našem rybníčku plavalo co nejvíce zelených ryb?*“

Po chvíli přemítání děti vyslovily několik nápadů, jež byly dojemnou hříčkou upřímného dětského smýšlení příslušejícího jejich věku. Děti nereálně slibovaly, že se přestanou hádat a vždycky se hned dohodnou nebo navrhovaly, aby ten, kdo se hádal a překřikoval, už nikdy žádnou službu nemohl vykonávat, někoho také napadlo, že bych všechno mohla dělat jenom já sama a mnoho dalšího. Poté si vzal slovo náš medvídek a povyprávěl nám, jak to chodilo u nich doma. „*Tatínek jednou za týden svolal rodinnou medvědí radu. Všichni jsme se sešli kolem velkého dubového stolu a zazpívali si naši oblíbenou písničku. Pak si vzal tatínek svůj sváteční klobouk a vylosoval každému z rodiny, co bude jeho úkolem na příštích 7 dní. Celý týden jsme pak plnili svoji medvědí misi a další týden jsme se vystřídali. Pokud by to neudělal, chtěli by všichni bráškové dělat zrovna to, co ten druhý, a skončilo by to pořádnou melou, možná by až chlupy lítaly.*“

Jelikož medvídek je pro děti přirozenou autoritou, neměly problém uvěřit, že na tomto principu jejich rodinka dobře a bezproblémově fungovala. Příběh, který si děti vyposlechly, pro ně byl pozitivní motivací, vzorem, jak to udělat, aby se i nám vedlo také tak. Děti pak nadšeně souhlasily, aby se ve třídě medvídek ujal **losování Medvědí rady**, a tak se zrodil **naš nový rituál** přidělování funkcí s týdenní platností.

3.9 Vlastní postup volby do Medvědí rady

Aby byl rituál rituálem, musí dostat jisté obřadnosti a cyklickému opakování. Nový rituál se odehrává vždy v pondělí na začátku ranního kruhu, kdy se vítáme ve školce po víkendu, což symbolizuje přechodový rituál slučovací (přijetí – *ahrégation*, neboli postliminární).

Medvídek přichází na tuto akci **krásně nazdoben**, má mašli kolem krku a na hlavě klobouk, což dělá situaci slavnostnější, oproti jiným dnům. **Zazní fanfára** (hraná na flétnu) a po ní medvídek **přistoupí k losování**. Na koberec si rozloží fotografie dětí, které ještě tu kterou funkci nezastávaly, rubovou stranou. Po té děti zpívají jednu sloku písničky, kterou se zrovna učí v příslušném tematickém bloku a doprovází se hrou na tělo. Medvídek při tom v rytmu písničky ukazuje na jednotlivé fotografie a na konečné slabice textu sloky se zastaví. Fotografii, ke které se dostal ukazováním, **otočí lícovou stranou směrem k dětem**, a tím je volba provedena. Takto postupně losuje jednu funkci za druhou, přičemž se přirozeně zpívají další sloky písně. Vybrané dítě si od medvídka **převezme svoji fotografii a připne si ji na magnetickou tabuli** vedle role, která je charakterizována jak slovem, tak obrázkem - piktogramem. Tímto gestem přijme svoji roli a zároveň se představí v nové funkci kamarádům. Potom **řekne, co jeho nová role obnáší**, tedy jaké konkrétní úkoly bude celý týden plnit. Pokud neví, mohou mu se sdělovaným obsahem funkce pomoci ostatní děti nebo případně pedagog. Děti každému **nově zvolenému zatleskají**. Medvídek pak rukou pedagoga provede **záznam do medvědí kroniky**, ke jménu dítěte napíše značku, aby se pro příště vědělo, kdo už jaký úkol zastával, čímž se volba zpřehlední a systematizuje. Po zvolení všech členů Medvědí rady **zazní opět fanfára** a obřad je u konce. Při loučení medvídek ujistí všechny přítomné, že příště zase budou vylosováni jiní a všichni se tudíž vystřídají.

Děti, které byly zvoleny, si mohou užívat svého vstupu do nové role a ti ostatní se mohou těšit na příští výběr, byť je to pro některé ne zrovna lehké čekání. Medvědí ceremoniál je důležitý pro akceptaci nově zvoleného dítěte kolektivem i přípravu samotného dítěte na plnění týdenních povinností. Pro toho, kdo zrovna vybrán nebyl, to může být těžké, ale i tato situace má v sobě potenciál něčemu člověka naučit, dostane příležitost učit se trpělivosti a posilovat v sobě správný model chování.

Los padl =	nelze si funkci vykřičet nebo nějak obejít, lze se s tím jen smířit a trpělivě čekat na další možnost.
------------	--

Význam přítomnosti všech dětí na rituálu je důležitý také v tom, že si můžeme vytvořit pomyslný bod, ke kterému se můžeme kdykoliv v mysli vrátit. Toto se nám může hodit pro **moment připomenutí u případné regrese** k předchozímu nechtěnému chování, kdy by se děti dožadovaly plnění úkolu, i když nebyly zvoleny. Celý týden se také všichni kdykoliv mohou přijít podívat k tabuli a zjistit nebo si připomenout, kdo má co na starosti. Funkce v Medvědí radě jsou platné vždy pro jeden školní týden a rámuji konkrétní obsah činností. [Tabulka 9 v příloze]

Obrázek 2: Funkce Medvědí rady na magnetické tabuli



3.10 Průběh začleňování nového rituálu

O průběhu začleňování nového rituálu jsem si vedla terénní poznámky, zapisovala jsem si je do diáře. Na následujících řádcích z nich čerpám při popisu reálných situací probíhající případové studie.

Vstupní volba

Prostřednictvím medvídky se děti dozvěděly o nové možnosti rozdělení úkolů a samy si odsouhlasily, že to chtějí zkusit podle nového modelu. Při prvním losování byly děti krok po krůčku vedeny ve všem, co mají napoprvé udělat, a byly podrobně seznámeny s tím, co která funkce obnáší. V určitých momentech bylo třeba dětem přímo v kroužku vysvětlit a transparentně předvést, jak je co myšleno. Veškeré cizí výrazy byly ihned vysvětleny a doloženy příkladem z dětského světa, a to buď odkazem na situaci, s níž se již nejspíše setkaly, nebo pomocí obrazového materiálu, který vysvětloval význam nepochopeného. Funkce **hlavních tahounů** jim nečinila v porozumění žádné problémy, neboť téma mašinky se prolíná dětským světem od nejtělejšího věku. Role **tabulátora** se možná jeví zvláště nám dospělým, kteří máme s tímto výrazem neodmyslitelně spojenou specifickou funkci tlačítka na počítačové klávesnici, nikoliv však dětem. Pro ně je tabulátorem ten, kdo mění kartičky příslušného dne a měsíce na magnetické tabuli při každodenní práci s kalendářem. Menší potíže činil pojem **meteorolog**, neboť pro mnoho dětí to bylo úplně nové slovo. Stačilo však krátké ztvárnění televizních zpráv o počasí, které všechny děti již někdy viděly, a problém s pochopením byl vyřešen. Modelová situace pomohla přiřadit správný obsah k nové významové spojnici a role meteorologa tím byla vyjasněna. Trochu vysvětlení si žádala také funkce **pravé ruky**. Dětem nebylo moc jasné, proč je pravá ruka symbolicky nadřazena levé a má tudíž právo užívat jistých privilegií, v našem případě počítání dětí v řadě a dalších speciálních pověření. Bylo jim vysvětleno, že podání pravé ruky je nejrozšířenější forma elegantního pozdravu, kterým si vzájemně projevujeme úctu. Pravá ruka proto zaujímá jakési výsadnější postavení. Děti ostatně podání ruky dobře znají z každodenního rituálu vítání a loučení s učitelkou ve školce. Většina lidí také pravou rukou píše, je tedy jejich dominantní (určující) rukou. Funkce **zahradníčka** nepotřebovala většího přiblížení, děti samy uměly popsat, kdo je zahradník a o co činí. Zúročilo se zde již probrané téma povolání. Stejně tak i role **šéfa kuchyně** nečinila dětem žádnou překážku v pochopení.

Prostředí kuchyně znají všechny děti důvěrně již od narození, znamená pro ně nejen místo, kde se stoluje, ale také prostor pro sociální interakci s matkou, otcem a se širší rodinou. Při specifikaci pojmu šéf jsem zjistila, že děti celkem přesně vědí, co tento pojem znamená. Přispívá k tomu nejspíše fakt, že mnoho rodičů vedoucí funkci zastává nebo se o šéfovi v domácím hovoru zmiňuje. Malý oříškem byla role **šerpy**, v našem případě rovnou dvou šerpů. Pro vysvětlení tohoto pojmu jsme se prostřednictvím mapy a encyklopedie vydali do himálajského pohoří, kde žijí vytrvalí lidé, zvyklí nosit těžká břemena do velkých nadmořských výšek. Ač Šerповé jsou etnikum obývající pohoří Himálaj v Nepálu a v tibetštině tento název značí „člověka z východu“, pro náš účel jsme vyzdvihli jejich úlohu nosičů, jež jiným pomáhá k dosažení jejich cíle. Toto vysvětlení pro nošení společných hracích potřeb na hřiště a zpět do školky zcela stačilo.

Po exkursi výrazivem nových rolí, ve kterých se děti celkem rychle zorientovaly, však vyvstal ještě jeden problém. Dětem nebylo jasné, jak si medvídek bude pamatovat, kdo už roli zastával, a kdo ještě ne. Přímo před očima dětí proto medvídek učinil zápis do Medvědí kroniky a následně ho všem ukázal. Ubezpečil také děti, že značky u jmen v kronice mu vždycky řeknou, kdo už roli prošel a na koho ještě čeká. Zápisem je tedy zpřehledněno, kdo jaký úkol již zastával a kdo ho ještě neplnil. Děti byly také ujištěny, že se nemůže stát mýlka, aby byl někdo zvolen dvakrát za sebou na stejnou službu nebo naopak vůbec.

První volba se uskutečnila za napjatého očekávání, co a jak bude. Děti prvotní výběr vesměs akceptovaly jako novinku, přesto se ale losování neobešlo bez projevů nevole. I přes důkladné vysvětlení systému střídání vycházejícího z rituálu se objevilo hlasité upozorňování na svoji osobu, jako výraz dožadování se plnění úkolu a také pláč či lítost při nezvolení. Mírně se sice oslabil vizuální syndrom nevole a nazlobení, vysílaný ke zvolenému přímo v kroužku, ale pouze krátkodobě. Naučené chování z minulých dní bylo velkou měrou vryto do vzorců chování dětí a ony se od něho nedovedly napoprvé plně odpoutat. Děti ještě neměly možnost zažít opakování činnosti a pocítit na sobě věrohodnost slíbeného. V této nedůvěře v neprozkoumaný terén pak staré návyky převážily a podnítily předchozí zafixované reakce.

3.10.1 Fáze očekávání a budování důvěry

1. týden

Po seznámení s novým rituálem a uskutečněné první volbě nastala fáze očekávání a budování důvěry. Pro tuto etapu bylo velice důležité podrobné vysvětlení fungování systému, které proběhlo při losování v pondělním ranním kruhu, a poté i několikeré zopakování v průběhu dalších dnů. První týden byla v chování dětí patrna **počáteční nejistota a nedůvěra**, neboť vstupovaly do neznámého terénu. Nevěděly jak, a jestli vůbec bude nový návrh fungovat, neměly vlastní prožitek cyklického opakování rituálu. Některé děti téměř ihned zapomněly na novou strategii rozdělování úkolů a snažily se opět dosáhnout svého doposud zakódovaným způsobem chování. Zpočátku jsem musela mnohokrát připomenout, že se nyní řídíme podle nového schématu a není zapotřebí se o 1. místo v řadě předbíhat, překřikovat atp. Stačil však časový **úsek jednoho zaměstnání** nebo pobytu venku, aby **děti na vše zapomněly** a použily doposud zažité způsoby chování. Některé děti si na nový model rozdělení rolí opravdu neupamatovaly, jiné zkoušely, jestli jsem na novou dohodu náhodou nezapomněla já. Děti se první týden učily ve svých funkcích pohybovat a často se chodily dívat k tabuli na nové piktogramy. Opakovaně se ptaly, co je jejich obsahem, i když jsme si to v kroužku vysvětlovali.

Děti postupně **objevovaly, jak je která funkce náročná**, a také **jaká pravidla chování k ostatním při ní musí dodržovat**. Například v roli šéfa kuchyně je pomáhání v kuchynce pro děti nejen hrou, ale jejich činnost má konkrétní výpovědní hodnotu. Děti si při ní zlepšují svoji motoriku, naučí se spoustu nových věcí a mají možnost zažít dobrý pocit z práce vykonané pro ostatní. Šéf kuchyně 1. týdne s nadšením hlásil všem přichozím, že okurek k dnešní svačině celý oloupal a nakrájel sám a bylo vidět, že z toho má velkou radost, i když na to vynaložil velké úsilí. Do své role se dokázal vžít opravdu dokonale. Velmi důsledným způsobem vyžadoval, aby si každý své prostírání hezky urovnal a všechno si po jídle uklidil. Kdo tak neučinil, byl jím vyzván k nápravě. Předem bylo vysvětleno, že připomenutí nebude probíhat křikem, neboť všichni dobře slyšíme a rozumíme, ani ostrou donucovací formou za použití fyzického kontaktu (žádné tahání a smýkání), protože zapomenout může někdy každý. Bylo však také zdůrazněno, že co šéf řekne, to platí, proto kamarádi mají jeho připomínku brát vážně, až budou oni šéfové v kuchyni, také je ostatní budou respektovat.

2. týden

Děti byly další pondělí zvědavé, zda bude opravdu probíhat nová volba. Od rána se ptaly, jestli na to medvídek třeba nezapomněl, ale hlavně se, myslím, těšily. Druhé rozdělení úkolů bylo naplněno **velkým očekáváním**, zda budou vylosovány. Když se jejich očekávání nesetkalo s kladnou odezvou, objevily se u některých dětí výrazné nesouhlasné reakce s nezvolením své osoby, přítomen byl křik, vztek i plačtivé štkání. Protože však v programu losování bylo více rolí, nepříznivé reakce se rozmělnily dalším losováním. Funkcí byl naštěstí poměrně velký počet, proto mohlo dost dětí zažívat novou radost. Po skončení volby děti zjistily, že Medvědí rada na další týden je opravdu složena z docela jiných dětí, čímž byla posílena důvěra v nový rituál.

Některé děti však neměly dost trpělivosti čekat celý týden do dalšího losování, a tak se zrodil **nápad, jak medvědí volbu obejít**. Objevila se snaha přemluvit kamaráda k postoupení úkolu za úplatu. Za přenechání možnosti služby byla nabídnuta hračka z domova či věnování „vzácné“ samolepky. Výhodou je, že děti v tomto věku se víceméně se vším přijdou svěřit pedagogům, proto jsme se o nabídce soukromé odměny ihned dozvěděli. Tyto způsoby chování byly rázně odmítnuty a vysvětleny dětem, jako nepovolené. Ilustrovala jsem je na principu sportovních utkání, kde hráč **za nedovolené chování** dostává červenou kartu, a tím **je diskvalifikován ze hry**. Děti hravě pochopily, že dostat od medvídka červenou kartu by znamenalo vyloučení z příštího losovacího ceremoniálu a to nechtěly riskovat.

Ke konci 2. týdne již jeden předškolák připomínal mladším dětem, co mají dělat: „*Ty počítáš, ty jsi pravá ruka*“. Některé děti následně vznášely dotaz, jestli mohou výsledek ještě zkontrolovat a počítat znovu a opět se hlasitě dožadovaly plnění jimi přidáného úkolu. Tato varianta v sobě nesla starý model domnělé újmy projevované křikem a jinými nesouhlasnými projevy, pro jejichž zmírnění se funkce „pravé ruky“ zavedla, a proto tento návrh neprošel. Znovu byl objasněn princip spravedlivého střídání a děti byly ujištěny, že se na každého řada dostane. Pro možnost vlastní kontroly bylo vysvětleno, co je to počítání v duchu nebo polohlasem, v souhlasném rytmu s dikcí počítání „pravé ruky“.

3. týden

Rituál volby do Medvědí rady proběhl za občasných výbuchů negativních projevů, jejichž autory byly hlavně ti, kterým se nepodařilo uspět v jejich vysněné roli. V průběhu týdne se objevilo mnoho reakcí vykazujících staré jednání, došlo k boření staveb, předhánění či přemlouvání na nekalou výměnu prvního v řadě a funkce šerpy. Poslední ze zmíněných (role šerpy) se však u některých dětí nesetkala s tak velkým nadšením, takže její přenechání bylo víceméně účelné.

V tomto týdnu se však vyjevila zajímavá věc, kterou jsme doposud nezaznamenali. Z jednotlivých rolí se nám prakticky jakoby začal „ztrácet“ zahradníček. Byl sice zvolen, ale činnost někdy nebyla provedena, z čehož následně pramenil smutek dotyčného dítěte. Přemýšlela jsem, jak je to možné, když před tím byl o zalévání takový zájem. Domnívám se, že to bylo dáno tím, že jako jediná z funkcí nemá tato přesně stanovenou dobu konání. Není zakomponována do žádné konkrétní činnosti v rámci dne, neuvozuje ji ani nekončí, a také nečiní jakýkoliv přechod k jinému zaměstnání. Tato neukotvenost klade zvýšené nároky na schopnost upamatování se ze strany dítěte, proto na její plnění bylo někdy zapomenuto. Jak si ale vysvětlit předchozí nesourodý, až přehnaný zájem o zalévání květin? Dřívější přemíra zájmu byla nejspíše nahrazena rozšířenou možností - paletou nových úkolů, kterými se děti nyní zabývají, a tudíž odvedením pozornosti jiným směrem.

Nový rituál losování Medvědí rady a z ní plynoucích úkolů není ještě zdaleka ve třídě zabydlen a nepřestává překvapovat rozličnými **experimenty ze strany dětí**. Dvojici starších chlapců nové změny zaujaly natolik, že si k nim přidali ještě nadstavbu ve formě **vlastního kontrolního systému**. Začali vykazovat zvýšenou míru samozvaného dohledu nad jednotlivými funkcemi a jakýkoliv nedostatek, viděno jejich pohledem, chodili ihned hlásit pedagogovi. A tak mj. přišli oznámit, že kamarád přehazuje kartičky či fotky dětí na tabuli, přitom skutečnost byla taková, že si chlapeček jen důkladně prohlížel obrázek mašinky (hlavní tahoun) a obkresloval si ji prstem na tabuli. V tomto ohledu bylo na místě dětem vysvětlit, a také se tak stalo, že není třeba bedlivě dozírat na to, co kdo dělá špatně, ale spíš se soustředit na to, abych svůj úkol já sám plnil dobře.

4. týden

Čtvrté pondělí se děti chovaly smířlivěji, neprojevovaly strach z možnosti opomenutí volby jako v počátcích uplatňování nového rituálu. Ráno hodně postávaly před magnetickou tabulí s piktogramy funkcí a sdělovaly si mezi sebou, kdo jakou službu již zastával. Děti také mluvily o tom, kdo by čím chtěl být při dnešním losování, ozývalo se i **tipování jmen možných adeptů budoucí Medvědí rady**.

Při čtvrté volbě jsem si všimla počáteční změny reakcí dětí. Byly si jistější při přebírání role a věděly již bez napovídání, co jejich plnění obnáší. Další změnou byla první projevená pozitivní reakce v náznaku **držení pěstí kamarádovi**, který ještě funkci nezastával a přál si ji. Při souhlasném výsledku (přání a vylosování) se objevilo za strany kamaráda **expresivní slovní ocenění**: „*Jó, dobrý,....*“ Tato kladně nabitá reakce strhla i ostatní děti k podobným emocionálním projevům bez hlubšího přemýšlení o jejich vnitřní adresnosti. V dané chvíli však nebylo rozhodující, zda přející odezva vyvěrá z podstaty vlastního chtění, důležitá byla její existence. Převažující kladné emoce pak byly podpořeny oceněním pedagoga, získaná podpora tak napomohla zrcadlení této reakce jako žádoucí, hodné opakování. V souhrnu byla zřetelná faktická proměna v chování dětí, kdy předchozí negativní projevy ustoupily převaze pozitivnějšího naladění kolektivu. Zajímavé na tom všem bylo, že tak jak se skupina nechala před tím strhnout ke stupňování negace jedním či dvěma výraznými jedinci, tak se nyní tento model uplatnil i v opačném směru. Dalo by se říci, že projevená **pozitivní reakce byla jakýmsi bodem zlomu – vstupní branou pro vnitřní přijetí nového rituálu do života třídy**.

V průběhu týdne plnily děti dané úkoly víceméně spolehlivě, při nejasnostech jim byly ochotny pomoci ostatní děti, které si již roli vyzkoušely. Přesto se však ani v tomto týdnu nedalo vše vyřešit smírnou cestou. Ne každý dokázal přát možnost vykonávání služby druhému, což vedlo k občasnému výskytu záporných způsobů chování a jednání.

3.10.2 Fáze přijetí rituálu a prorůstání do života třídy

5. týden

Teprve nedávno započatý systém rituálního rozdělení týdenních rolí se stal netrpělivě očekávanou součástí ranního kroužku prvního dne v týdnu. Při volbě převládaly pozitivní reakce a přibylo kladných slovních doprovodů mířených k právě vybraným: „*Hurá, super, dobře ty....*“ Nově zvolené děti, pro něž byly jejich role premiérou, se v případě potřeby radily s dětmi, které již funkci zastávaly. V tomto momentě se jakoby zúročila výchovná zásada uplatňovaná programem Začít spolu: „*Když nevíš, zeptej se nejdřív kamaráda (jednoho, dvou, několika,...), a teprve až potom se jdi zeptat pedagoga.*“

V tomto týdnu se objevil **dotaz ze strany rodičů**, kdo že je ten hlavní tahoun a šerpa, o kterém jejich dítě doma neustále hovoří a co to celé znamená? Starostlivě se také ptali, jestli děti náhodou nepřetěžujeme, když musí něco tahat? Po následném vysvětlení obsahu funkce (pedagogem i samotnými dětmi ve školce) a ve výsledku tedy **ujištění, že se nejedná o zneužívání dětské síly**, bylo vidět ve tváři rodičů znatelný oddech, a také pobavený úsměv. Po podrobném seznámení s naším systémem se pak mnozí z nich počali zaobírat myšlenkou, že něco podobného musí zavést i doma, když to jejich ratolesti tak baví. Je možné, že vhodná alternativa našeho třídního uspořádání by mohla napomoci k hladšímu průběhu různých domácích činností, do kterých by se děti přiměřeně svému věku mohly hravě zapojit. Zájem rodičů byl pro mě výtečnou zpětnou vazbou – známkou, že děti změna zaujala, když o ní doma barvitě povídají.

Děti si již dobře pamatovaly, kdo jakou funkci zastává, neboť na můj dotaz: „*Kdo je tento týden pravá ruka, šerpa, šéf kuchyně,....?*“ se ozývaly jak službu konající, tak i většina ostatních dětí, správně říkajíc jejich jméno. Hlavní tahouni tohoto týdne byli velmi akční chlupci, vždy první oblečení na vycházku se chopili organizování ostatních, jimž důrazně připomínali, aby si stoupli za ně, protože ONI vedou dvouřad. Z jejich sice dobře míněného, avšak trochu přehnaného postoje, vyvstala nejedna šarvátka, proto bylo záhodno jejich vedení trochu usměrnit. Dětem bylo znovu připomenuto, že **zastávat důležitý úkol nespočívá v despotickém rozkazování, ale v pomoci ostatním.**

6. týden

Rituál volby do Medvědí rady se tento týden odehrával standardní formou jako minulé týdny, v jistém momentě však nastal nečekaný problém. Jedna holčička se na svoji volbu netvářila nadšeně a s nabručeností ve tváři **odmítala přijmout funkci šéfa kuchyně**, neboť chtěla být tento týden meteorologem. Bylo jí vysvětleno, že to není možné, protože meteorolog je již vylosován. Přestala s námi komunikovat a do medvídka dokonce kopl. Bylo jí tedy navrženo, že pokud nechce, nemusí roli šéfa kuchyně zastávat a učiníme novou volbu. Ona už ale bude stát „mimo hru“ a na další šanci si bude muset počkat do dalšího týdne. Řekla jsem jí, že nemusí mluvit, když nechce, ale vyjádřit by se měla. Pokud se rozhodne přijmout roli šéfa kuchyně, pak stačí svoje rozhodnutí projevit výrazným zakýváním hlavou ve svislém směru „ANO, ANO“, pokud ji opravdu nebude chtít, pak to může vyjádřit otočením hlavy ve vodorovném směru „NE, NE“, pokud neudělá vůbec nic, pak to budeme považovat také za „NE“. Potom jí byl dán krátký čas na rozmyšlení, než jsme si zazpívali jednu sloku písničky „*Kdo jsi kamarád, tak pojď si s námi hrát*“. Princip nabídnuté hry a možná i veselá melodie písničky s napodobovací tematikou odlehčila tuto situaci a holčička se rozhodla pro první možnost - funkci přijala. Při obědě pak byla tím nejlepším šéfkuchařem, jakého jsme doposud měli a celá radostná se novou rolí pak chlubila rodičům při vyzvedávání ze školky. Kdyby se ale tak nerozhodla, musela bych setrvat na mnou vyslovených pravidlech pro tuto mimořádnou situaci a důsledně podle nich postupovat, byť by to bylo méně příjemné. **Povolením vynucené výjimky či nedodržením předem vyřčeného postupu by se mohl zrodit neblahý precedens pro napodobování obdobného chování**, čímž by byla ochromena důvěra v zatím dobře se začleňující rituál.

Plnění jednotlivých úkolů se tento týden dařilo bez větších problémů, nebyly znatelné dřívější problematické projevy nevole při rozdělení úkolů. Většinou si děti samy dokázaly myslet na vše, co jejich role obnáší, jenom občas bylo nutno někomu připomenout, co má dělat. Více než zapominání se zde ale projevilo **oslabení předchozí atraktivity výkonu některých činností**. Děti zjistily, že obsahem nových rolí daných rituálem je smysluplná pomoc a potřebná činnost, nikoliv zviditelnění vůdcovských schopností při přidělování houbičky k mytí stolů. Celkově byly děti velmi motivované

a při klíčových momentech v předstihu upozorňovaly, kdo je pravá ruka a počítá při řazení, předem hlásily, kdo zastává místo šerpy, a tudíž má nést pomůcky na hřiště, a nechávaly automaticky volné místo prvním v řadě – hlavním tahounům.

7. týden

Do této doby se každému z dětí dostalo příležitosti k vyzkoušení alespoň jedné či dvou rolí. Všechny děti tedy prožily pocit uspokojení z vylosování i výjimečný pocit transparentního umístění své fotky na magnetické tabuli vedle příslušného piktogramu služby, čímž se mohly náležitě pochlubit rodičům. Rituál volby do Medvědí rady probíhal standartním způsobem, nikdo z dětí nevyjádřil nespokojenost při výběru, tak jako holčička v minulém týdnu. Děti projevovaly nadšení z možnosti být v Medvědí radě a starat se o cokoli. Opakovalo se **kladné slovní vyjádření dětí**, adresované vylosovanému kamarádovi, již zmiňovanými expresivními výrazy (jó, hurá, super,...) a přibýly i **další novotvary ocenění**: „*Seš král, já věděl, že ti to dnes vyjde,*“ Do nadšeného, přejícího provolávání se zapojil dokonce i chlapec, který se před zavedením rituálu o možnost provedení úkolu často hlásil velmi zvučnými silovými prostředky s mimikou tygra, který chce všechny odehnat za „svého“ teritoria. V jednom případě děti moc hezky zareagovaly na výraz smutku zapříčiněný nezvolením a snažily se kamaráda slovně povzbudit: „*To nevadí, příště medvídek vybere třeba tebe.*“ Potom si prohlížely medvědí kroniku a sledovaly, kdo již který úkol zastával. **Předškoláci počítali skóre obsazení služeb** jednotlivými dětmi, což nepřímo rozvíjelo jejich předmatematické představy. Rozlosované služby nečinily žádných větších problémů při jejich uskutečňování. Děti již věděly, kdo co má celý týden dělat, nehádaly se ani nebyly v disharmonických kamarádských vztazích kvůli plnění úkolů. V první polovině týdne nám však **onemocněl hlavní tahoun**, což byla nová situace. Protože tato funkce je zdvojená, byl pověřen druhý z dvojice, aby si k sobě vybral náhradníka místo nemocného kamaráda. Tento model náhrady jsme uplatnili i v dalších dnech a nepůsobil žádné problémy. Kamarád, který si díky nemoci služby hlavního tahouna moc neužil, měl možnost pokračovat v těžce službě po vyléčení a návratu do kolektivu. Děti na tyto mimořádné změny reagovaly dobře.

8. týden

Rituál volby do Medvědí rady se již zabydlel v choreografii ranního kruhu 1. dne v týdnu natolik, že ho všichni vnímají zcela přirozeně. Děti si do této doby měly možnost ověřit, jak na sobě samých, tak u ostatních, jak vše funguje, cyklický běh činností podpořil důvěru v nastavený systém. Volba proběhla oproti předchozím týdnům o poznání rychleji, což vykazovalo, že se **nedávno zavedený postup stal již rutinní záležitostí**. Úkoly vycházející z rolí jsou dětem dobře známy, s určitostí vědí, co obnáší, není třeba dětem obsah napovídat ani moc podrobně opakovat při samotném losování. Děti si průběžně všimají, jak kdo plní úkoly kvalitně, ale nemají tendence k přehnané kontrole jako v počátcích zavádění rituálu.

Tento týden však došlo ke **sporů hlavních tahounů**, kteří se nepohodli kvůli systému společné stavby při volné hře a nechtěli pak jít spolu ve dvojici na vycházku. Nutno podotknout, že tento způsob negativní prodlevy se již od zavedení rituálu neobjevil. Děti byly vedeny k uvědomění, že i přes tuto momentální neshodu mají důležitou, jimi vysněnou a ještě včera s nadšením vítanou funkci, a tak se musí rozhodnout. Jako příklad jim byl dán tým lékařů, kteří by kvůli svým osobním sporům odmítli léčit a lidé by proto stále jenom seděli v čekárně. Asi by je to čekání zanedlouho omrzelo a šli by jinam, vybrali by si jiné lékaře, kteří se nehádají. Děti dostaly na výběr, buďto se dohodnou a půjdou první jako obvykle v tomto týdnu, nebo ani nás ostatní nebude bavit čekání a vybereme si jiné hlavní tahouny. Tento nápad se jim líbil daleko méně, než jejich původní vzájemné nemluvení, a tak jsme nové hlavní tahouny určovat nemuseli. Výtka byla vedena ne jako pokárání, ale formou ilustrativního sdělení, z něhož mělo být patrné, že takové způsoby chování jsou ve své podstatě pro ně velmi nevýhodné. Volba rozhodnutí však byla ponechána na nich samotných. „*Faber suae quisque fortunae*“⁴³

Zdalo se, že **regrese starých nešvarů** tento týden pokračuje, a to prostřednictvím přehazování kartiček v meteorologickém okénku. Jak se však záhy zjistilo, nebyl to šprýmový kousek některého z dětí, jak se to dělo ve dnech před zavedením rituálu, nýbrž samotný meteorolog chtěl službu vykonávat tak přesně, že sledoval každou sebemenší změnu počasí a ihned ji šel podle svého přeměnit. Nebylo však dostatek

⁴³Každý je svého štěstí strůjcem.

kartiček na vyjádření jemných nuancí změn počasí dle vnímání meteorologa, proto někdy vykazovalo počasí v okénku jiný obsah, než který odpovídal skutečnosti. Jinak se děti snažily ostatní úkoly plnit svědomitě, za což jim bylo vyjádřeno uznání. Řádně vykonávaná služba byla vždy oceněna **pochvalou pedagoga** jako okamžitou reakcí na zaregistrované kladné jednání.

3.10.3 Fáze akceptace rituálu jako nové reality

3. měsíc

Rituál se stal novou realitou, pevným bodem našeho týdenního režimu a svým jasně vymezeným působením i páteří silou základní organizace průběhu dne. Děti akceptují rozložení i organizaci nově vzniklého systému a panuje mezi nimi přátelská atmosféra. Plnění úkolů se již neděje vynucováním, úmyslem záměrného předběhnutí nebo snahou o zamlouvání si místa u pedagoga a výrazně se snížila i zvuková hladina při klíčových činnostech. U některých funkcí **je znatelná snaha vykonávat službu lépe než kamarád** minule. Toto snažení bylo mnohdy doprovázeno dotazy: „*Jsem lepší šéf kuchyně než byl Pepík?*“ „*A že jsem nejlepší hlavní tahoun, jaký kdy byl?*“ Domnívám se, že toto úsilí krystalizuje ze zdravé rivality mezi nynějším a předchozím držitelem kompetencí a směřuje k sebepotvrzení.

Dětem jakoby přestalo stačit ocenění, jehož se jim dostávalo vždy, když byl pedagogem zaregistrován důvod k jeho provedení. Uvědomila jsem si, že pochvala je spíše namátková a je vyjadřována směrem k jednotlivci v určitém náhodném místě, bez systematického očekávání hodnocení. Děti tak přibývají dotazy, zda v roli obstály lépe než ten druhý, **akcentovaly absenci pravidelné zpětné vazby**. Můj záměr se proto nasměřoval k cíleně prováděné reflexi konaných služeb. Postup provádění reflexe jsem konzultovala s kolegyněmi, které byly ochotné tuto reflexi provádět i v době, kdy jsem nebyla zrovna přítomna.

Zavedení systematické reflexe

Do této doby se děti s rituálem seznamovaly, nyní ve fázi přijetí rituálu nastal čas ponořit se do jeho jemnějších odstínů v zájmu jeho vylepšení a využití celého potenciálu, kterým disponuje.

Pro možnost průběžného a pravidelného poskytnutí zpětné vazby jsem se snažila **včlenit reflexi do stabilního místa v režimu dne**. V souladu s kolegyněmi jsem se dohodla na jejím každodenním provádění v úvodu ranního kruhu. Určením místa v rozvrhu dne je zajištěno cyklické vykonávání reflexe, jež se děje stále stejným nebo obdobným způsobem, což je základem rituality. Všichni zúčastnění dostávají prostor k možnosti vyjádření o průběhu plnění úkolů. **Dětem je pomáháno otevřenými otázkami**, na něž se nedá jednoduše odpovědět ANO – NE. Cílem je podpořit u dětí bohatou myšlenkovou konstrukci směřující k obsažnějšímu vyjádření vnímaného, proto se záměrně snažíme vyvarovat otázek typu, jestli se jim daná služba líbí nebo nelíbí. Návodné otázky se kupříkladu zaměřují na to, co děti řešily ve službě obtížného, jestli se na někoho obrátily s prosbou o radu či pomoc a zda byla tato žádost naplněná, co se jim podařilo, s čím byly nebo naopak nebyly spokojené, co je překvapilo, jak by nějakou neblahou situaci zlepšily a mnoho dalšího. Díky systematické reflexi mohou děti sdělit úskalí, kterým v dané roli procházely, ale i pohovořit o jejich kladných stránkách. Při odkrytí problémů se mají možnost všichni vyjádřit i k možnostem nápravy. Reflexe také otevírá plošný **prostor k projevení pochvaly** dětem, jež dobře zastávají svěřený úkol. Pochvala pak přispívá k posílení kladné zpětné vazby jak přímo pro službu vykonávajícího, tak nepřímo pro ostatní přítomné děti. Konfrontací právě vnímaného si utvářejí vnitřní obraz, jenž se zrcadlí v jejich roli v pozdějším čase. Tím vším se otvírá rozměr pro efektivní působení rituálu.

3.10.4 Fáze profesionalizace a neustálého upevňování rituálu

4. měsíc

Děti se už od začátku zavedení rituálu **vystřídaly ve všech rolích**, jeden cyklus se jakoby uzavřel. Byly si dobře vědomy, že již všechny funkce zastávaly, což dokládaly i zápisy v Medvědí kronice. U každého dítěte byla značka ve všech kolonkách (tzn. u všech rolí), a tak se zajímaly, co bude dál, konkrétně se ptaly, jestli už proto s losovacím rituálem musíme končit. Zeptala jsem se jich, zda by se chtěly vrátit k dřívějšímu způsobu určování služeb, nebo by rády pokračovaly v tomto nově nastaveném. Po chvíli přemýšlení děti prohlásily, že by se navracet nechtěly, jeden chlapec to však zpochybnil slovy: „*Ale asi budeme muset, když už jsou v kronice samé puntíky.*“ Jaké bylo jejich překvapení, když medvídek „vyčaroval“ nový list kroniky, a tudíž se rituál mohl opakovat.

Na nynější rozdělení rolí si již děti zvykly a **zdokonalují se v jejich realizaci**. Přešli jsme tak do fáze profesionalizace a neustálého upevňování rituálu. Ten je nyní neodmyslitelně propojen se všemi klíčovými oblastmi dne, je jejich osou. Všichni vědí, co přesně ta která služba obnáší a nemají potřebu s něčím radit. Nečiní jim žádný problém fakt, že nejsou zvoleni, **volbu kamarádům přejí** a podkládají potleskem a svými bohatými slovními superlativy: „*No vidíš, konečně ses dočkal,....*“ Se získáváním zkušeností s větší paletou služeb se dostavuje i pocit uspokojení a klidu, komentovaný slovy: „*To já už dělal, to už znám.*“ Dřívější potřeba halasně se projevovat na úkor ostatních se zmírnila na minimum, nejsou zřetelné tendence k tajnému přehazování kartiček počasí v meteorologickém okénku, děti nemají potřebu předbíhání a vyvyšování se nad ostatní při plnění úkolu.

Zdálo by se, že v této fázi již není možné ničím překvapit, ale opak je pravdou. Děti si v průběhu tohoto měsíce vymyslely jiný model výsady. Začaly upřednostňovat místo na konci dvouřadu, srocovaly se u zadních míst a zamlouvaly si místo poslední dvojice. Zatím však nedochází k větším nesrovnalostem a vše se dá vyřešit běžnými pedagogickými prostředky. V případě nutnosti však víme, že můžeme k rituálnímu rozdělování rolí přidat funkci „koncových světél“ pro poslední dvojici.

3.11 Přínos rituálu

Začlenění nového rituálu do výchovy přispělo k **posílení a ukotvení třídních pravidel**. Děti zjistily, že existuje systém předem dohodnutého, který platí a měly možnost si ověřit jeho funkčnost. Samy prožily, že je v něm dána příležitost pro spravedlivé střídání. Na základě toho pak pochopily, že není možné si nic vymoci křikem, taktikou předbíhání, ani jinou nečestnou cestou a celkově se zklidnily. To je velký rozdíl od doby před zahájením změn, kde převládala panika, pramenící z nejistoty, zda budu či nebudu vybrán k plnění toho kterého úkolu. Tato obava pak byla vyjádřena nadměrným hlukem a doprovodné zklamání vztekem, pláčem a dalšími zápornými emocemi.

Jsou viditelné faktické změny v chování dětí. Negativní způsoby jednání nahradily jiné projevy, veskrze kladného charakteru. Vymizela dřívější nepřejícná gestikulace a slovní negace směrem ke službě vykonávajícímu i k učitelce a téměř se nevyskytují vzteklé výbuchy hněvu a vzdorovité (odmítavé) reakce. Významná je také absence nutkání bořit stavby či se jinak zlomyslně odvděčit tomu, jenž zastává určitou funkci a je tedy poživitelem jistých výhod.

Na základě fungování zažitého rituálu **děti nejsou puzeny k chování, jež profituje na úkor ostatních**, jsou k sobě navzájem ohleduplnější, dobromyslnější a více si pomáhají. Děti nyní drží pěsti kamarádovi, který se těší na určitou roli, výrazem podpory je bohatý, vstřícný slovní doprovod při vybrání jiných dětí k plnění úkolu. Odhlédnutí od osobních privilegií, přání úspěchu ostatním a radost z jejich pozitivního výsledku je velmi podstatnou změnou v porovnání s dobou před zavedením rituálu. Konstruktivní spoluprožívání dějů v kolektivu podpořilo přátelské vazby mezi dětmi, ve třídě panuje větší klid a pokoj. Děti nyní reagují na podněty, jež nepotřebují vyšší hlasové intenzity ze strany pedagoga. Není možné si nevšimnout, jak se na základě všech těchto změn **celkově pozitivně vyladilo sociální klima třídy**.

Svým nadšením z pomáhání a sdílenou reprodukcí v domácím prostředí bylo také několik rodičů podníceno k většímu **zapojení dětí do činností spojených s chodem domácnosti**. Došlo tak k přehodnocení názoru rodičů na vhodnost selekce úkolů pro všechny členy rodiny a míru jejich zvládnutí samotnými dětmi.

3.12 Analýza dat

Celý proces pozorování, jenž je popsán na předchozích stranách, jsem doplňovala značením jevů, které se objevovaly v průběhu uvádění rituálu do výchovy. Průvodní fenomény, které lemovaly inovativní období, jsem shromáždila do tabulky [Tabulka 10, Tabulka 11 v příloze], kde jsem číselně vyjádřila úbytek či gradaci toho kterého jevu v závislosti na čase pozorování. Zaměřila jsem se na negativní a pozitivní jevy, vyskytující se v daném období. Na základě těchto údajů jsem následně vývoj změn po zavedení rituálu znázornila v grafech.

První graf zobrazuje četnost **výskytu negativních jevů** sledovaných v průběhu zavádění nového rituálu a jejich proměnu.

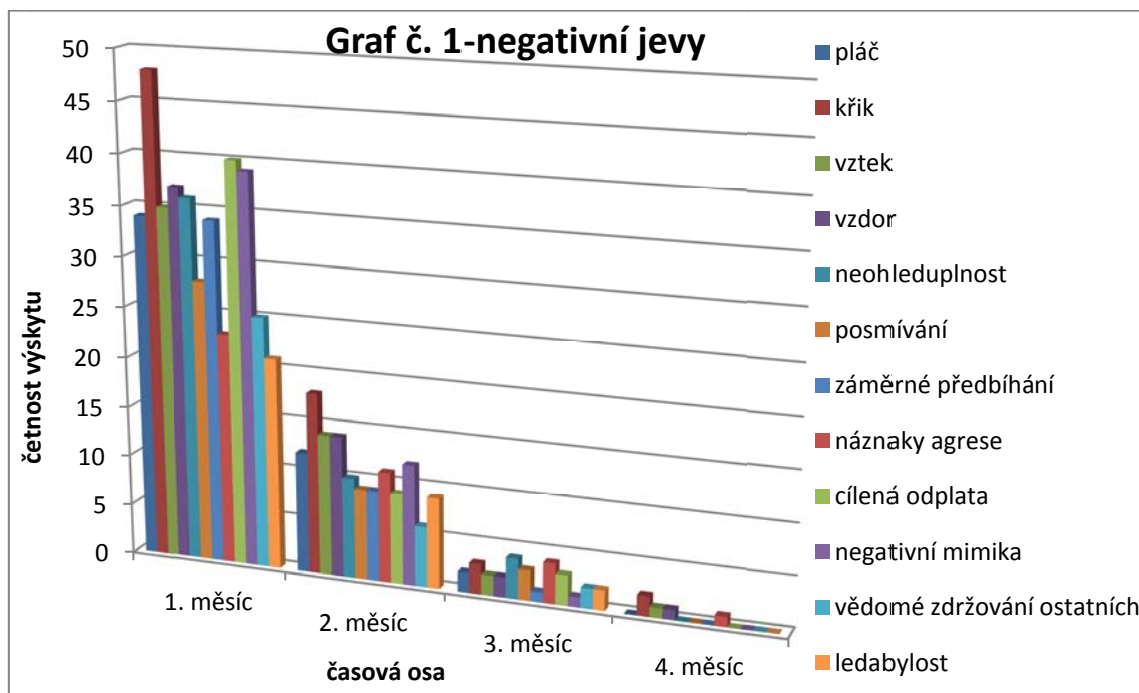
Druhý graf znázorňuje četnost **výskytu pozitivních jevů** sledovaných v průběhu zavádění nového rituálu a jejich proměnu.

Ve **třetím grafu** jsou hodnoty obou předchozích grafů zprůměrované a jejich **vývoj** v čase celého výzkumného období **porovnán**.

Vývoj interakcí mezi aktéry, zaznamenaný v průběhu výzkumu, ukázal na tyto čtyři etapy inovativního procesu:

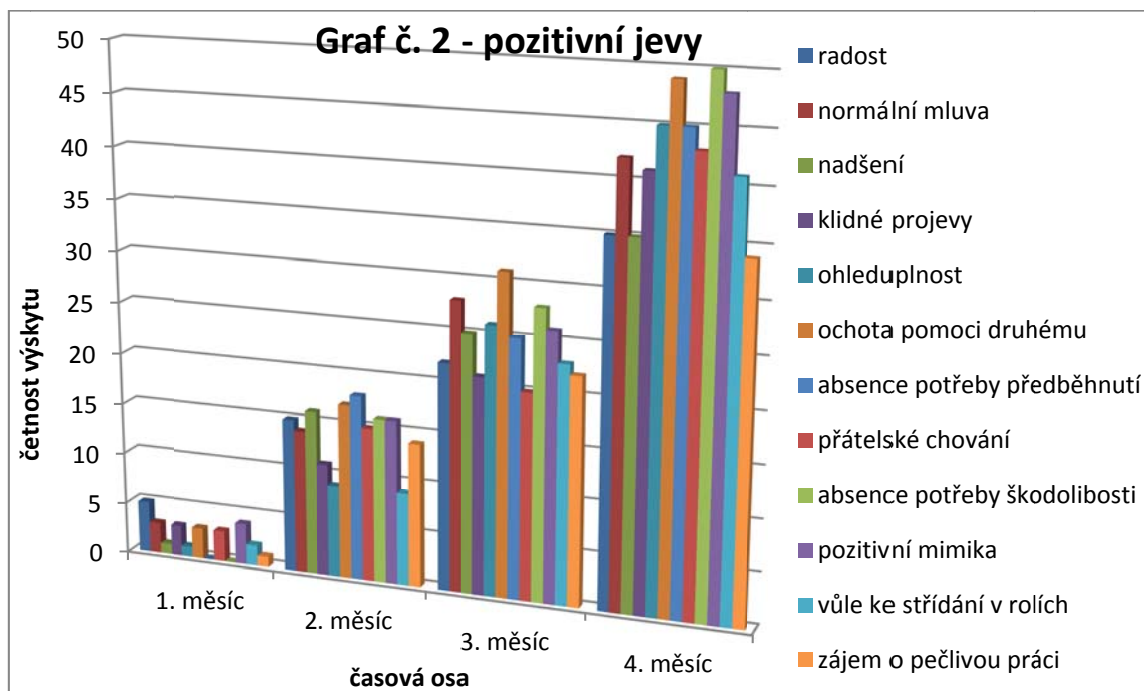
1. Fáze očekávání a budování důvěry
2. Fáze přijetí rituálu a prorůstání do života třídy
3. Fáze akceptace rituálu jako nové reality
4. Fáze profesionalizace a neustálého upevňování rituálu

Obrázek 3: Graf č. 1 - negativní jevy



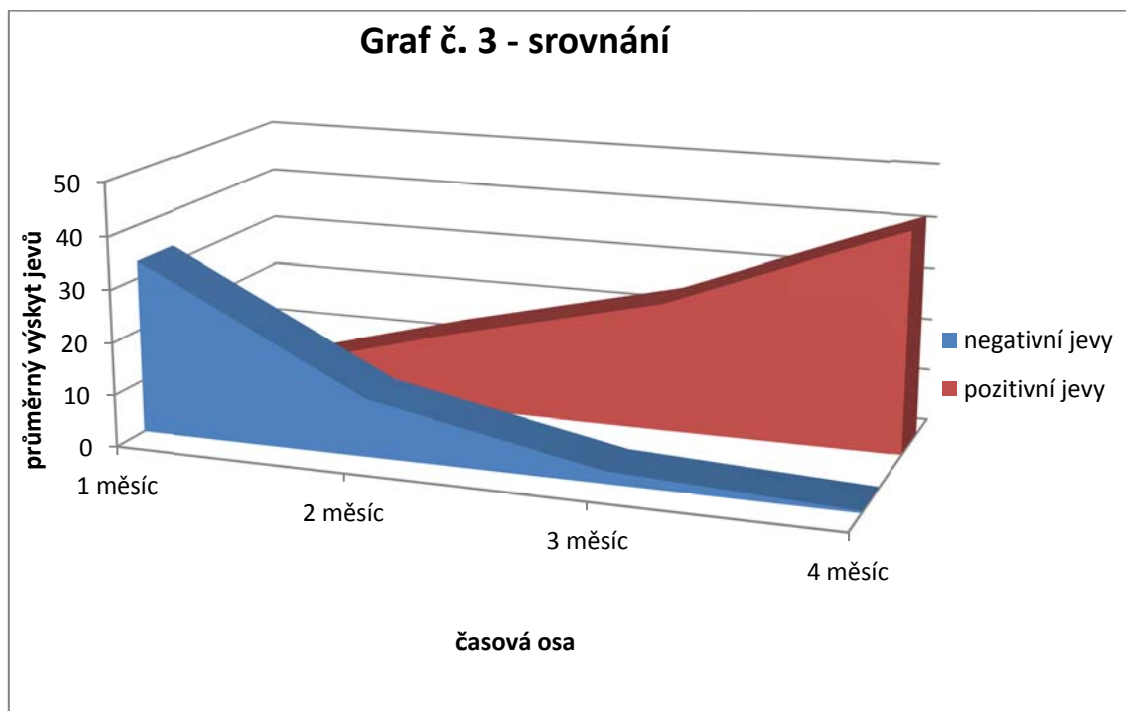
Z grafu je patrné, že negativní jevy přetrvávaly po zavedení rituálu nejvíce v **1. měsíci**, kdy si děti na nový systém teprve zvykaly a učily se mu. Nejvíce znatelný je stále přítomný hluk (křik dětí) a dost zakořeněný způsob usurpování si prvního místa (předbíhání). Tato doba se prolíná s **fází očekávání a budování důvěry**. Pro děti je toto období velice náročné, neboť prožívají velkou změnu. Musí se přeorientovat na nový systém a zvyknout si na jeho fungování, přičemž postupně zjišťují, že staré reakce pozbyly platnosti a nejsou akceptovány. Prudká změna nastává **2. měsícem**, který odpovídá **fázi přijetí rituálu a prorůstání do života třídy**, kdy se výskyt negativních jevů znatelně omezí. Přetrvává však ještě ve velké míře křik, předbíhání a často je ledabylye odbývání úklid vlastních věcí po obědě. Občasný vztek se prostřídá s pláčem, jakožto výrazem nesnadného čekání na vysněnou roli. Ve **3. měsíci** jsou chvílemi přítomné regrese nevhodného chování, jsou však zastoupeny v tak malém poměru, že nemají na třídní klima rozhodující vliv a **fázi přijetí rituálu jako nové reality** nijak neochromí. **4. měsícem** negativita téměř vymizela, jen vzácně probleskují návraty k minulým způsobům chování. Tyto výjimky však nemají vhodné pole působnosti. Celý kolektiv již rituál přijal a úkoly s ním spojené provádí velmi kvalitně a stále se v tomto konání zdokonaluje. To plně odpovídá **fázi profesionalizace a neustálého upevňování rituálu**.

Obrázek 4: Graf č. 2 - pozitivní jevy



1. měsíc třída teprve vstřebává nový systém, který ještě není plně přijat a zautomatizován, a proto i graf vykazuje velmi nízkou hladinu pozitivních jevů. Odráží se zde počáteční nedůvěra a opětovné zapomínání na nové způsoby, které rituál předestřel. Pozitiva, jež rituál přináší do života třídy, postupně narůstají od **2. měsíce** dále. Je zřejmé, že dětem se díky rituálu daří mírnit předbíhání, a také je zde viditelný nárůst ochoty pomoci a poradit kamarádovi ve chvílích nouze. Ve **3. měsíci** je patrný další posun v upevňování dobrých vzorců chování, které jsou v rituálu zakomponovány. Lze postřehnout, že se výrazně zlepšila (znormalizovala) hluková hladina, neboť křik přestal být prostředkem k dosáhnutí výhod. Dalším viditelným pozitivem je, že děti také významně absentovaly od potřeby škodolibě předělovat, přesouvat či schovávat určité komponenty, se kterými pracoval ten, který byl k provedení úkolu vybrán. Rituál ukotvil jasné hranice, kdo s čím je oprávněn zacházet a to je nyní dětmi akceptováno. Pozitivní jevy prostupují ve **4. měsíci** většinovým spektrem interakcí, což je patrné z grafu. V kolektivu nyní převažuje ochota pomoci a ohleduplnost, vymizela potřeba devastace staveb, jež byla v době před zavedením rituálu výrazem odplaty tomu, kdo směl provést nějaký úkol. Vůle ke střídání rolí je podpořena pozitivní mimikou i dobrým slovem, jak také dokládá graf. Mírné vybočení z běžně uplatňovaného systému daného rituálem nepůsobilo v tomto období žádné problémy.

Obrázek 5: Graf č. 3 - srovnání negativních a pozitivních jevů



Z předchozích grafů bylo zřejmé, že negativní i pozitivní jevy měly i přes různé výkyvy v čase podobnou souslednost. Proto jsem si dovolila hodnoty zprůměrovat a vykreslit jejich průnik a vzájemné ovlivňování grafickým znázorněním. Je zde nyní zřetelně vidět, že největší problémy se podařilo po zavedení nového rituálu podstatně zmírnit již v průběhu 1. měsíce. V dalších měsících je patrný pozvolnější ústup přetrvávajících záporných fenoménů s postupným slábnutím, téměř až vymizením ve 4. měsíci. Za povšimnutí stojí **úsek před koncem 1. měsíce**, kde se střetávají klady i zápory v jedné rovině a tedy i obdobné šíři výskytu. Je to období globálního propojení vyskytujících se jevů v analogickém poměru, v témž prostoru i čase. Dalo by se také charakterizovat jako území všech a vlastně nikoho, doba čekání jakým směrem se vše bude ubírat dál. Z jistého úhlu by se na toto krátké období dalo nahlédnout jako na liminární⁴⁴ fázi v samotném průběhu začleňování rituálu. A tak jako každá liminarita v sobě nese očekávání jisté změny, i **pozitivní jevy** (označené červenou barvou) vystupují z krátkého stádia neutrality, aby pozvolným nárůstem gradovaly **ve 4. měsíci**, kdy jakoby **nahradily záporné fenomény z počáteční škály**.

⁴⁴Během etapy liminarity zúčastnění jakoby stojí „na prahu“ mezi jejich předchozím a budoucím uspořádáním, a to novým způsobem, který stanoví rituál.[viz liminarita s. 23]

Změny v chování dětí, které vykazuje průběh pozorování zaznamenaný v grafech, vypovídají o působení rituálu jako **živoucím mechanismu přeměny třídního klimatu**. Vztah problémového chování a změny klimatu je vzájemně propojený s oboustrannou polaritou. Provedený výzkum jakoby potvrzoval pravidlo profesora Davida Fontany, citované v knize profesora Stanislava Bendla *Kázeňské problémy ve škole: „Problémové chování se nevyskytuje ve vzduchoprázdnu. Je středem sil, které působí ve směru jeho vytvoření a uchování. Chceme-li je změnit, musíme napřed vyvolat změnu v těchto silách. V případě učitele ve třídě to v nejjednodušším případě znamená **obrátit jeho dosavadní postupy**....“⁴⁵ Toto pravidlo se vztahuje k ignoraci negativního a posilování pozitivního chování. A jak dále uvádí prof. S. Bendl: „*Postupem doby se může chování dítěte změnit (obrátit) tak, že neukázněné chování je nahrazeno ukázněným.*“⁴⁶ V případě zavedení rituálu, který popisuje případová studie, se jakoby opravdu **vyměnil jeden soubor chování za druhý** (negativní za pozitivní). Ignoraci negativního chování provedlo samotné nastavení vycházející z rituálu, jež naprosto změnilo dosavadní postupy a tím i poměr sil, o kterých mluví prof. D. Fontana.*

Tím, že si mohl každý bez starosti, dostatečně vyzkoušet týdenní službu ve všech typech obměn, nezbylo již místo pro obavu a strach, zda budou vybráni. Negace jako křik, závist, škodolibost aj., jež zabíraly vzájemnému porozumění největší prostor, se staly zbytnými, jakoby ztratily živnou půdu pod nohama a vlastně i samotného adresáta. Uplatněním zcela jiné taktiky rozdělení rolí se **přerušila vazba, která vedla k nežádoucím projevům chování**. Otevřel se prostor pro posilování vazby nové, která nakonec bývalé místo negativity téměř zcela zaplnila. **Jiné vzorce chování, jež nahradily ty staré, pak proměnily i okolní prostředí.**

Psychologie pro učitele uvádí, že jedním z důležitých kroků při cílené práci na změně třídního klimatu je **hledání nejlépe vyhovujících pedagogických postupů**: „*Důležitou etapou při procesu budování pozitivní změny třídního klimatu je hledání optimálních*

⁴⁵BENDL, Stanislav. *Kázeňské problémy ve škole*. Aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Triton, 2011, 260 s. ISBN 978-80-7387-436-0., s. 182

⁴⁶BENDL, Stanislav. *Kázeňské problémy ve škole*. Aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Triton, 2011, 260 s. ISBN 978-80-7387-436-0., s. 182

*pedagogických postupů, které vedou ke zlepšení klimatu výuky.*⁴⁷ V tomto kontextu se mi nyní naskýtá příležitost dosadit onu neznámou. Optimálním pedagogickým postupem, jenž vede **ke zlepšení klimatu**, je právě **využití rituálu**.

3.12.1 Role osobnosti pedagoga

K dosažení pozitivních změn je však zapotřebí ještě velmi důležitého činitele, kterým je sám pedagog. Role osobnosti pedagoga je v průběhu zavádění a udržování rituálu velmi významná. Pedagog je **svrchovaným garantem procesu změn**, na něm závisí, jestli se vůbec bude rituálem v mysli zabývat, zda ho následně představí a uvede v život. Pedagog přináší rituál do spolupůsobnosti s prostředím, zavádí ho do konkrétní reality, určuje míru jeho cykličnosti a dohlíží na jeho naplňování. Je tedy jeho **aktivátorem** i **ručitelem**, svrchovaně odpovědnou osobou za jeho uskutečňování. Pozitivní změny, jež rituál přinesl ve výše zmíněném výzkumu, by se však s největší pravděpodobností neprojevíly, kdyby se v jakékoli etapě zavádění rituálu do výchovy s jeho důsledným uplatňováním přestalo. Záleží tedy na osobnosti pedagoga, aby dokázal **rituál podněcovat a zachovávat v každodennosti své edukační činnosti**. V zájmu dobrého spolupůsobení by měl pedagog spatřovat v rituálu onen motor možnosti změny a přistupovat k jeho uvádění do praxe s **očekáváním pozitivního souběhu okolností**. Při opačné konstelaci by se jeho působení mohlo minout účinkem.

V prostředí, kde se na výchově spolupodílí více pedagogů, je velmi důležité, aby i ostatní byli ochotni zmíněnou linii následovat. V případě mého výzkumu se stali **garantem rituálu** postupně **všichni pracovníci**, kteří mají na výchově svěřených dětí účast. V kontextu základní školy by bylo záhodno, aby shodným směrem postupovali jak kmenoví učitelé tříd, kteří pracují se třídou v dopoledním režimu, tak i vychovatelé, kteří zmíněnou skupinu přebírají po skončení vyučování do odpolední výchovné péče. Potvrdilo se mi, že **za úspěchem fungování rituálu stojí přijetí všemi účastníky edukačního procesu**, kteří na výchově dětí participují.

⁴⁷ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, 655 s. ISBN 978-80-7367-273-7, s. 577 – 578

4 Závěr

Bakalářskou práci jsem zpracovala na téma „**Jaké jsou možnosti využití rituálů v prostředí mateřské školy**“. V rámci této práce byly vytyčeny tři cíle:

1. Transformovat nově zavedeným rituálem třídní a školní klima.
2. Modifikovat výchovu nově zavedeným rituálem v linii prosociální edukace.
3. Poukázat na funkci rituálu jako možného prostředku výchovy.

Výzkumná případová studie se týkala procesu začleňování nového rituálu do edukačního procesu a byla realizována ve skupině dětí předškolního věku. Případová studie byla provedena metodou přímého zúčastněného pozorování. Také byla uplatněna metoda ohniskové skupiny (*focus group*), jež má stálé místo ve způsobu pedagogické práce v programu *Začít spolu*. Ve výzkumné studii byl podrobně popsán průběh začleňování nového rituálu, pozornost byla věnována zejména výskytu četnosti specifikovaných projevů chování a interakcí aktérů.

Výzkum byl realizován po dobu 4 měsíců, což je téměř polovina školního roku, tzn. doba dost dlouhá na stabilizaci kolektivu. Během této doby vykrytalizovaly tyto etapy začleňování rituálu:

1. Fáze očekávání a budování důvěry
2. Fáze přijetí rituálu a prorůstání do života třídy
3. Fáze akceptace rituálu jako nové reality
4. Fáze profesionalizace a neustálého upevňování rituálu

Analýza dat byla provedena vyhodnocením položek (sledovaných jevů) zjištěných v procesu změn při zavádění nového rituálu do výchovy. Výsledky byly zaneseny do grafů.

Bakalářská práce měla přinést odpověď na hlavní výzkumný problém:

Jaké změny způsobí zavedení a používání rituálu v prostředí mateřské školy?

Pozornost byla soustředěna na tyto dílčí oblasti:

➤ **Napomohl nově zavedený rituál ke zmírnění intenzity hluku ve třídě?**

Na počátku výzkumu byl ve školce přílišný hluk, děti se překřikovaly a neposlouchaly ostatní. Hlučnými projevy si chtěly zajistit možnost plnění úkolů přidělovaných pedagogem na základě náhodného výběru. Křik a někdy také i pláč byl pro děti prostředkem k dosažení výhod obsazení prvního místa v řadě, možnosti počítání dětí před odchodem na WC, aktualizaci denního kalendáře, výměny kartičky počasí v meteorologickém okénku, aj. Díky nově zavedenému rituálu se dosáhlo jasného vymezení rolí, se zárukou spravedlivého střídání. Akceptováním nového systému děti pozbyly důvodu upozorňovat na svou osobu křikem a počaly komunikovat v přirozeném zvukovém spektru. Tuto změnu dokládá druhý graf [Graf č. 2 - pozitivní jevy], z něhož je zřejmé, že na konci výzkumu vykazují pozitivní komponenty, klidné projevy a normální mluva dětí, velmi vysokou úroveň. Jistě nelze očekávat ani vyžadovat, aby v dětském kolektivu bylo úplné ticho, podstatnou změnu k lepšímu však vnímají i kolegyně, které potvrzují, že díky rituálu a z něho vyplývajícimu pevnému stanovení rolí, se omezila intenzita hluku ve třídě a pracuje se jim nyní lépe. Lze tedy konstatovat, že výsledkem procesu začleňování nového rituálu je výrazné snížení hladiny hluku ve třídě.

➤ **Přispěl nově zavedený rituál k lepším vztahům mezi dětmi s orientací na prosociální chování?**

V období před zavedením rituálu bylo rozdělení úkolů provázeno zápornými emocemi, velmi výraznou negativní mimikou, mířenou jak na dítě, které mělo zrovna štěstí k vykonávání úkolu, tak na pedagoga, jenž byl autorem této volby. Cílená odplata, jako ventil vzteku, pak vedla k boření staveb, k urážlivému a místy až agresivnímu chování mezi dětmi. Projevovaný nesouhlas se ve formě vzdoru, záměrného zdržování a jiných záporných postojů přeléval i do dalších činností v průběhu dne. Děti neponechávaly prostor kamarádům k provedení činnosti a řídily se „právem silnějšího“ a heslem: „*Kdo, když ne já – kdy, když ne teď.*“ Tyto dimenze chování jsou zaznamenány v prvním grafu [Graf č. 1 - negativní jevy]. Rituál otevřel cestu k spravedlivému rozvrstvení rolí, v němž byly uspokojeny potřeby dětí, a tím i k absenci záměru uplatňovat svůj prospěch před ostatními. Jak je vidět z grafického znázornění [Graf č. 2 - pozitivní jevy], ve 4. měsíci užívání nového rituálu se prudce zvedly linie pozitivního chování mezi dětmi, nejmarkantnější je nárůst ochoty pomoci

druhému a zcela absentuje potřeba škodolibých reakcí, dříve hojně zastoupených ve formě záměrného boření staveb. Děti se nepředbíhají, jsou k sobě navzájem ohleduplnější a bez problémů se střídají v rolích daných rituálem. Spontánně projevují nadšení z volby jiného kamaráda, což doprovázejí mnohými expresivními výrazy: „*Jó, hurá, super, seš král, ... já věděl, že ti to dnes vyjde.*“ V třídní kolektivu převládá snaha a ochota pomoci tomu, kdo ještě neměl příležitost k získání určitých kompetencí. Někteří nově příchozí rodiče vyjadřují obdiv, že jejich dítě nepřináší domů zprávy o ústrcích a ubližování mezi dětmi a diví se, jak je to možné. Otázka jedné maminky zněla: „*To přijímáte výběrově jenom hodné děti, nebo se vám takové náhodou sešly?*“ Tento samotný dotaz nejen potěší, ale je spolu s dalšími zde předloženými fakty jasným důkazem, že nově zavedený rituál byl nápomocný k rozvoji lepších vztahů s jasným prosociálním kódem.

➤ **Eliminoval nově zavedený rituál časové prostoje a pomohl k plynulejšímu chodu činností?**

Výše zmíněné situace hlučného prostředí a záporně laděného chování, jež se projevovaly před začátkem uplatňování rituálu, vedly k časově náročným prostojeům na zklidňování dětí a řešení následných konfliktů. Děti se k domnělým újmám vracely i v průběhu dne v prostoru volném pro hru i při jednotlivých činnostech, kdy docházelo k dalším invektivám (nemluvení, nekamarádění, boření staveb, záměrnému přehazování kartiček, atd.) a opětovnému řešení a vysvětlování třecích ploch. Ačkoliv je tato poloha nedílným obsahem výchovné práce, je v zájmu každého pedagoga, aby podobných situací bylo co nejméně. Vzácnou dobu a prostor, který pedagog sdílí s dětmi, má prvořadě určenou pro naplánované výchovné činnosti, které slouží k harmonickému rozvoji dětí.

Nekompaktní, ostré a neutěšené přechody, plné vzruchu, křiku, nevole a neustálého urovnávání sporů nepřinášely radost ani pocit z dobře využitého času a vykonané práce, která se v důsledku toho mnohdy ani nestihla provést nebo dokončit. Po zastřešení dne již zmiňovaným rituálem došlo k zpřehlednění výchovných ploch, k lepší orientaci v čase pro děti, ubylo vzruchu se střídáním rolí a došlo k urychlení na sebe navazujících aktivit. Tento fakt potvrzují i další pedagogičtí pracovníci, kteří na výchově dětí participují. Vnímají výrazný rozdíl v plynulejších a pružnějších

přechodech mezi aktivitami a potvrzují, že v závislosti na fungování rituálu odpadlo zdlouhavé urovnávání sporů, a tím se eliminovaly časové ztráty mezi činnostmi i při jejich průběhu.

➤ **Posílil nově zavedený rituál přirozenou autoritu pedagoga?**

Pedagog je ručitelem kvalitní edukace dětí. Aby dosáhl svých zamýšlených cílů, musí mít nejen důkladně připravený obsah výchovných činností, ale měl by také používat zajímavé formy práce a účinné pedagogické metody a prostředky. Dobrá organizace práce, ale i průkazné vedení, které děti od pedagoga očekávají, pomáhá eliminovat mnohé nepříjemné situace, které s sebou proces výchovy přináší. V centru zájmu je zajistit dětem jak širokou škálu nového poznání, tak garanci bezpečného prostředí. K tomu je zapotřebí nejenom erudice⁴⁸ v příslušném oboru, ale také autority pedagoga. A to autority takového typu, při níž je láska k dětem propojena se schopností pevného vedení, jež v podmínce oboustranné důvěry poskytuje prostor pro zdravý rozvoj osobnosti dítěte. Je velmi důležité, aby tato důvěra nebyla ničím ochromena, což apeluje na důslednost a spravedlivost pedagoga v jeho mluvě, chování i soudech. Autoritou se nikdo nerodí, ale postupně se jí stává a v samotném procesu výchovy ji může ovlivnit mnohé. Jedním z velmi důležitých faktorů budování a posilování autority pedagoga je, zda dokáže spravedlivě a efektivně řešit situace, kdy dochází k nežádoucím projevům chování mezi dětmi.

Před zahájením výzkumu jsme stáli nejen před problémem vzdouvající se vlny negativního chování mezi dětmi, ale i poklesu důvěry k pedagogovi. Vnímání nespravedlnosti při náhodné volbě dítěte vybraného k plnění určitého úkolu nebylo možno přeslechnout ani přehlédnout. Zvolání typu: „*To není fér, on už byl a já ještě ne*“, negativní mimické výrazivo (mračení, cenění zubů) mířené nejen na adepta „výhry“, ale i na odpovědnou osobu za učiněné rozhodnutí, hlučné prostředí, vzniklé spory a jejich následné řešení, jež opakovaně působilo časové prostoje, oslabovalo i autoritu pedagoga. Zavedení pondělního rituálu rozdělení rolí Medvědí rady přispělo k jasnému rozvržení služeb a ukotvení v řádu dne, čímž nový rituál otevřel cestu k důmyslnější a spravedlivější organizaci fungování kolektivu. Ověření platnosti

⁴⁸erudice = důkladné vzdělání, znalost, zkušenost, schopnost

a objektivitu nového rituálu, bylo důležitou položkou pro jeho přijetí dětmi. Následkem toho započal proces uzdravování vztahů mezi všemi členy třídní komunity. Srovnávací graf [Graf č. 3 - srovnání negativních a pozitivních jevů] ukazuje, že ke vzestupu pozitivního jednání, jež podnítilo proces mezilidské rekonvalescence, došlo ve fázi přijetí rituálu a prorůstání do života třídy, což odpovídá druhému výzkumnému měsíci. Díky tomuto vývoji se významně zredukovaly třecí plochy mezi dětmi, a tudíž ubylo i kázeňských problémů. Efekt působení rituálu se odrazil ve vnímání pedagoga jako spravedlivého a nestranného, čímž se posílila i jeho autorita. Ta ve své provázanosti na rituální koncept, jenž je vystavěn na bázi herně-dramatického prvku, není vnímána jako striktní a nesmlouvavá, nýbrž jako přirozená. Tak je také chápána samotnými dětmi, které všem pedagogům projevují důvěru a poslechnou je mnohdy na daleko jemnější apel, než rodinné příslušníky. Výstupem provedeného výzkumu je nyní téměř nekonfliktní a spořádané prostředí, což vykazuje plusové body pro autoritu pedagoga a klade otázky vnějším pozorovatelům (rodičům, praktikantům, apod.), kteří se pídí po důvodu a metodě, jak toho lze docílit. Na základě výše zmíněného lze konstatovat, že nový rituál přispěl k větší disciplinovanosti dětí, a tím podpořil přirozenou autoritu pedagoga.

➤ **Zmírnil nově zavedený rituál nežádoucí hlasové přepětí pedagoga?**

Základní pracovní nástroj pedagoga je jeho hlas. Úskalím této profese je, že pedagog musí mluvit zněle, zřetelně a nahlas i v akusticky ztížených podmínkách, jakými bezpochyby třídní a jiné početnější kolektivy jsou, a to poměrně dlouhou dobu. Velkou devizou se jeví, je-li mluvní poloha hlasu jeho nejznělejší oblastí z hlediska typu hlasu a rozsahu. K tomu je zapotřebí nejen rodových dispozic, ale také vyváženosti fonační,⁴⁹ dechové a artikulační techniky. V zájmu revitalizace unaveného hlasového ústrojí by měl pedagog znát základní druhy hlasové rehabilitace a měl by být veden snahou o vytvoření takových podmínek ve svém zaměstnání, které by mu účelně pomáhaly přílišnému hlasovému přetížení předcházet. Asi lze těžko změnit zasazení školy do rušného středu velkoměsta nebo prostor učebny s klenutými stropy, které zvuk dětských hlásek znásobují, rezervy však skýtá vnitřní

⁴⁹technika tvorby hlasu

nastavení chodu skupiny a její citlivost na podněty vybízející k určitému chování. Zde sehrává velkou roli autorita pedagoga i systém práce, který je při edukaci uplatňován.

Ve zde předkládané případové studii je popisováno prostředí, jaké bylo na počátku výzkumu. Jednalo se o velmi hlučné a emocionálně nevyvážené prostředí, kde byl přítomen křik a pláč, nepřejícné, škodolibé či vzteklé reakce odrážely potlačovanou či již částečně přítomnou agresi. V této realitě řešil pedagog opakovaně neshody mezi dětmi, což znamenalo, že k jejich uklidnění a rozsouzení musel použít zvýšené hlasové intenzity. Samotná výchovná práce, jež spočívá z velké části v neustálé mluvní činnosti, byla ve spojení s výše popsáním reálnou hrozbou pro rozvoj hlasových indispozicí vzniklých z přetížení. Nově zavedený rituál, jenž strukturuje a překlenuje jednotlivé části výchovného celku, zastoupil plošně verbalizované podněty, (tzn. opakování povelů a frází k vykonání určité činnosti), částečně tak nahradil komunikaci pedagoga. Díky rituálu a z něj vyplývající jasné organizace rolí se omezil hluk ve třídě, předešlo se sporům mezi dětmi a jejich následnému rozsuzování, čímž se snížila i nutnost uplatňování silových vypjatých hlasových poloh, které jsou pro zachování zdravého hlasu tak nebezpečné. Intenzitu hlasového zatížení lze odečíst z grafického porovnání vyskytujících se jevů [Graf č. 3 - srovnání negativních a pozitivních jevů], kde stupeň hlasové náročnosti lze přirovnat ke křivce záporných jevů. Platí zde nepřímá úměra, čím vyšší je linie pozitivních jevů, tím nižší dynamika hlasu je ze strany pedagoga nutná. Zde je důležité podtrhnout zjištění, že veškeré faktory působení rituálu, díky nimž došlo ke zvýšení kreditu autority pedagoga, příznivě ovlivnily i možnost menší síly a optimálního používání hlasu. Je tedy možné potvrdit, že nově zavedený rituál významně pomohl ke zmírnění a zároveň i k prevenci nežádoucího hlasového přepětí pedagoga.

Z provedeného šetření vyplývá, že aplikací rituálu do výchovy je možné dosáhnout příznivých proměnných a pozitivních výsledků při práci s edukační skupinou. Všechny tyto aspekty výrazně **zlepšují třídní klima, a tím i klima celého zařízení**. Dle zjištěných změn s veskrze pozitivními dopady na třídní kolektiv, je možno rituál vnímat jako **prostředek výchovy**. Zvažování funkce rituálu jako formy organizace výchovy a způsobu práce by si zasloužilo další bádání v této oblasti. Pro budoucí, cílené využití

rituálů v pedagogické práci by mohl být potencionální výzkum rozšířen o detailní poznání skrytých aspektů působení rituálu ve výchově.

Ačkoliv je v bakalářské práci popsána a potvrzena konstruktivní hodnota působení rituálu ve výchově, zůstává na zvážení, zda se tyto výsledky dají zúročit v širším měřítku. Nabízí se řada dalších témat, jež by mohly stát v centru dalšího zkoumání, a to v horizontální i vertikální rovině edukačního spektra či příbuzných oblastí.

a) v zařízeních podobného typu – plošně

Následným možným výzkumným krokem se jeví ověření platnosti této studie jejím opakováním v delším časovém horizontu, např. v novém kolektivu na začátku příštího školního roku. Zde prezentovanou případovou studii by bylo možné chápat také jako pilotní projekt, jenž lze v budoucnu rozšířit do dalších zařízení podobného typu. Vícečetná případová studie by mohla zpřesnit dosavadní výsledky výzkumu a potenciálním opakováním v předem stanovených periodách vytvořit podklad pro srovnávací šetření.

b) v zařízeních odlišného typu – příčně

Další eventualitou se jeví zjištění možnosti využití působení rituálů napříč edukačním spektrem, tzn. v různých výchovných zařízeních (ve školní družině, v domově mládeže, v zájmovém oddíle, atp.), s přihlédnutím a uzpůsobením pro určitou věkovou, genderovou či zájmovou kategorii.

c) v kolektivu pracovníků participujících na výchovně vzdělávací činnosti

Velmi aktuální by mohlo být začlenění ekvivalentního⁵⁰ rituálu do prostředí, kde se skupině dětí věnuje v téže době a prostoru více dospělých, zastávajících totožnou pozici v hierarchii práce. Může se jednat například o větší počet asistentů ve třídách v očekávané inkluzi dětí ze speciálního školství do běžných školních tříd nebo o rozšířenou dotaci počtu pracovníků v zařízeních s alternativními vzdělávacími či edukačně - sociálními programy. Střídání činností na základě rituální kompozice⁵¹ dává příležitost k učení a zdokonalování se v různých typech aktivit

⁵⁰ekvivalence = rovnocennost, stejná platnost

⁵¹kompozice = skládání prvků v celek

a k spravedlivému rozdělení vykonávaného obsahu práce. Rituál by tak mohl přispět k rozšíření dovedností, k rozvoji zdravé sebedůvěry a ke zlepšení mezilidských vztahů.

d) v rodinách

Podobný model rituálu, který předkládám v této práci, by se mohl uplatnit i v rodinách, jejichž výchovné působení by mělo být se školou ve vzájemné symbióze.⁵² Bylo by záhodno upoutat rituálem již děti v předškolním a mladším školním věku, kdy mají ze své podstaty aktivní zájem o vykonávání činností různého druhu. Oblast výzkumu by se poté mohla soustředit na možnost využití rituálu jako prevence pasivního přístupu účasti dětí na chodu domácnosti v období dospívání a vynořující se dospělosti.

Zde předložená studie zodpověděla souhlasně na všechny mé položené výzkumné otázky a otevřela mnohé další. Téma rituálů a možností jejich využití však není tímto nástinem zdaleka vyčerpáno. Rituál v procesu jeho začleňování rozkrývá nové a nové oblasti, jež vedou k dalším možnostem využití. Ve výchově, podobně jako v životě, je nakonec rozhodujícím činitelem změn člověk sám, na němž jako jediném záleží, zda najde motiv se rituály zabývat a využije jejich skrytého potenciálu pro nastavení vlastních edukačních konstruktů.⁵³ Tím nejlepším hodnotitelem správnosti cesty je pak sama praxe, která v reflexi ukáže své plody.

⁵²symbióza = plodná spolupráce; vzájemné, výhodné soužití

⁵³edukační konstrukty - jsou veškeré teorie, modely a plány, které nějakým způsobem ovlivňují reálné edukační procesy (Průcha – Walterová – Mareš: *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009)

5 Seznam použitých informačních zdrojů

1. BENDL, Stanislav. *Kázeňské problémy ve škole*. Aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Triton, 2011, 260 s. ISBN 978-80-7387-436-0.
2. BORECKÝ, Vladimír. *Porozumění symbolu*. 2., opravené a doplněné vyd. (v Tritonu 1.). Praha: Triton, 2003, 215 p. ISBN 80-725-4371-7.
3. ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, 655 s. ISBN 978-80-7367-273-7.
4. ERIKSEN, Thomas Hylland. *Sociální a kulturní antropologie: příbuzenství, národnostní příslušnost, rituál*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, 407 s. ISBN 978-80-7367-465-6.
5. FULGHUM, Robert. *Od začátku do konce: naše životní rituály*. Praha: Argo, 1995. ISBN 80-857-9444-6.
6. HANUŠ, Radek a Lenka CHYTILOVÁ. *Zážitkově pedagogické učení*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2816-2.
7. HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-717-8303-X.
8. HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-327-7.
9. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, 407 s. ISBN 80-736-7040-2.
10. KARLOVÁ, Jana. *Slavnosti a rituály jako zpráva o obrazu světa*. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2013. ISBN 978-80-7465-076-5.
11. KAŠČÁK, Ondrej. *Rituály a skryté kurikulum alebo kam v pedagogike zaradiť rituálne štúdie? Studia paedagogica*. 2009, roč. 14, č. 2.
12. KAŠČÁK, Ondrej. *Škola ako rituálny priestor*. 1. vyd. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2010. ISBN 978-80-8082-360-3.
13. KAUFMANN-HUBER, Gertrud. *Děti potřebují rituály*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1998, 94 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-717-8203-3.
14. MURPHY, Robert Francis. *Úvod do kulturní a sociální antropologie*. Vyd. 2. Překlad Hana Červinková. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2004. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 80-864-2925-3.

15. NOVÁKOVÁ, Marie. *Učíme etickou výchovu: manuál etické výchovy pro základní a střední školy*. 1. vyd. Praha: Vydalo Etické fórum v nakl. Luxpress, 2006. ISBN 80-713-0126-4.
16. OLŠOVSKÝ, Jiří. *Slovník filozofických pojmů současnosti*. Vyd. 3., V nakl. Grada 1. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3613-6.
17. *Online slovník etymologie* [online]. Douglas Harper, ©2001-2016 [cit. 2016-04-04]. Dostupné z: <http://www.etymonline.com/index.php>
18. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
19. *Sociální a kulturní antropologie*. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 1993. Sociologické pojmosloví. ISBN 80-901-4241-9.
20. ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Zapomenuté hodnoty a sny ve výchově: rozhovor s Christophem Wulfem* *Studia paedagogica*. 2012, roč. 17, č. 2.
21. ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014, 377 s. ISBN 978-80-262-0644-6.
22. THOMASSEN, Bjørn, *The Uses and Meanings of Liminality* (International Political Anthropology 2009), In: *Mezinárodní politická antropologie*, sv. 2, No. 1, 2009.
23. TURNER, Victor Witter. *Průběh rituálu*. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2004. Eseje/studie. ISBN 80-722-6900-3.
24. VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 978-80-246-0841-9.
25. VALENTA, Milan. *Dramaterapie*. 4., aktualiz. a rozš. vyd., V nakl. Grada 2. Praha: Grada, 2011. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3851-2.
26. VAN GENNEP, Arnold. *Přechodové rituály: systematické studium rituálů*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1996, 201 s. Mythologie. ISBN 80-710-6178-6.
27. VETEŠKA, Jaroslav. *Mediace a probace v kontextu sociální andragogiky*. Vydání první. Praha: Wolters Kluwer, 2015. ISBN 978-80-7478-898-7.
28. *Všeobecná encyklopedie ve čtyřech svazcích: Díl 3 M-R* Vyd. 1. Praha: Nakladatelský dům OP, 1996-. Encyklopedie Diderot. ISBN 80-858-4117-7.

6 Přílohy

Tabulka 9: Funkce Medvědí rady

TABULÁTOR 1 osoba	Mění datum v kalendáři na magnetické tabuli a stará se o to, aby kartičky nebyly zpřeházené, hlídá, aby čísla i měsíce byly seřazené ve správném pořadí.
METEOROLOG 1 osoba	Mění kartičky – obrázky s počasím v meteorologickém okénku dle aktuálního stavu venku.
PRAVÁ RUKA UČITELE 1 osoba	Počítá děti stojící v řadě při odchodu do šatny nebo venku a je k ruce učitelce pro mimořádné úkoly.
ZAHRADNÍČEK 1 osoba	Stará se o kytičky, zalévá je, kypří půdu, omývá listy, někdy s učitelkou i přesazuje.
ŠÉF KUCHYNĚ 1 osoba	Pomáhá připravovat svačinku, napomáhá pořádku v kuchyňce - připomene dětem, když si někdo zapomene uklidit prostírání po jídle či umýt své nádobí.
HLAVNÍ TAHOUN 2 osoby	Chodí první ve dvojici při venkovních přesunech, zastaví před přechodem, drží správné tempo, aby jim všichni stačili.
ŠERPA 2 osoby	Nosí baťůžky s hračkami na písek a balóny na hřiště a zpět do školky.

Tabulka 10: Četnost výskytu negativních jevů sledovaných v průběhu zavádění nového rituálu

Negativní emoce a projevy										
	1. měsíc				2. měsíc				3. měsíc	4. měsíc
	1. T	2. T	3. T	4. T	5. T	6. T	7. T	8. T		
pláč	10	8	9	7	6	3	2	1	2	0
křik	16	13	10	9	9	5	3	1	3	2
vzteky	12	9	8	6	6	4	2	2	2	1
vzdor	13	10	9	5	4	5	3	2	2	1
neohledupnost	14	8	7	7	5	3	1	1	4	0
posmívání	11	7	6	4	5	3	1	0	3	0
záměrné předbíhání	13	11	7	3	4	3	1	1	1	0
náznaky agrese	9	5	5	4	4	3	3	1	4	1
cílená odplata	15	13	8	4	3	3	2	1	3	0
negativní mimika	15	10	8	6	5	4	2	1	1	0
vědomé zdržování ostatních	10	7	5	3	2	2	1	1	2	0
ledabylost	9	5	4	3	3	3	2	1	2	0

Tabulka 11: Četnost výskytu pozitivních jevů sledovaných v průběhu zavádění nového rituálu

Pozitivní emoce a projevy										
	1. měsíc				2. měsíc				3. měsíc	4. měsíc
	1. T	2. T	3. T	4. T	5. T	6. T	7. T	8. T		
radost	1	1	1	2	2	3	4	6	22	35
mluva v normální zvukové hladině	0	0	1	2	1	2	5	6	28	42
nadšení	0	0	0	1	1	2	4	9	25	35
klidné projevy	0	0	1	2	2	1	3	5	21	41
ohleduplnost	0	0	0	1	1	2	3	3	26	45
ochota pomoci druhému	0	0	1	2	2	3	5	7	31	49
absence předbíhání	0	0	0	0	1	2	5	10	25	45
přátelské chování	0	0	1	2	2	3	3	7	20	43
absence potřeby škodolibosti	0	0	0	0	1	2	4	9	28	50
pozitivní mimika	0	1	1	2	2	3	4	7	26	48
vůle ke střídání v rolích	0	0	1	1	1	1	2	5	23	41
zájem o pečlivou práci	0	0	0	1	1	2	4	7	22	34