

Význam a miesto rituálov v pedagogickej teórii a praxi

Ondrej Kaščák

Abstrakt: Predmetom tematizácie sú súvislosti oblasti tzv. rituálnych štúdií s pedagogickými otázkami. Ukazuje sa, ako problematika rituálov súvisí s otázkami formovania a učenia človeka, aké miesto má problematika rituálov v pedagogických diskusiách, aké sú kritériá pre analýzu a identifikáciu rituálov vo výchovnovzdelávacích súvislostiach a pre diferenciaciu rôznych foriem rituálnych aktivít vo výchovnovzdelávacích kontextoch.

Kľúčové slová: rituál, ritualizácia, telesná performácia, mimesis, symbolika, formalizácia

Abstract: The study reports on relations between the field of so-called ritual studies and the educational sphere. The author points out the relations between rituals and the process of human shaping and learning, the state of ritual-discussion in pedagogical sphere, the criteria for analysis and identification of rituals in educational contexts, the possibilities of differentiation of various forms of ritual activities in educational contexts.

Key words: ritual, ritualization, bodily performance, mimesis, symbolism, formalization

Úvod

Účasťou človeka na nejakom rituáli sa dáva do pohybu pedagogická mašineria. Rituál je pre jeho účastníkov komplex záväzných aktivít, ktorý svoju legitimitu čerpá z tradície, a preto nepotrebuje racionalizáciu svojej oprávnenosti. Účastník rituálu sa tak nachádza v situácii, keď sú stanovené relatívne pevné interakčné rámce, keď je stanovená jasná vzťahová štruktúra, a keď sú predvolené obsahy interakcií. V tomto sociálne preddefinovanom rituálnom rámci je účastník rituálu vedený od činnosti k činnosti s cieľom dosiahnuť určitú zmenu v jeho správaní, pohľade na svet či zmenu v jeho sociálnej pozícii. Zmyslom rituálov je teda riadená osobnostná transformácia.

Rituály sú preto pedagogickými prostriedkami. Veď pedagogika sa odjakživa zaoberala efektívnymi spôsobmi vedenia a regulácie správania s cieľom meniť ho spoločensky očakávaným smerom. Pedagogika navrhovala systémy takejto regulácie, ktoré sa v určitom historickom čase stabilizovali a stali sa

súčasťou pedagogickej tradície. Tá teraz tvorí relatívne stabilné jadro formujúcich snáh, založené na jasne stanovenej vzťahovej štruktúre (učitelia a žiaci), jasných pravidlách pedagogickej interakcie (hlásenie sa, vzorce úcty v komunikácii a pod.), na predvolených obsahoch pedagogickej komunikácie (učivo) v sociálne pripravených a špecificky usporiadaných podmienkach (škola, trieda a ich režimy). Z formálneho pohľadu sú teda formatívne procesy odohrávajúce sa v škole a na vyučovaní rituálnymi procesmi. Škola je nespochybniteľnou rituálnou autoritou so sociokultúrnou licenciou navodzovať prostredníctvom svojich stabilizovaných prvkov spoločensky očakávané zmeny v správaní, myslení a dokonca identite detí.

Z hľadiska svojej sociálnej genézy a formálnych prvkov teda školské dianie splňa znaky rituálu ako tradičná podoba, rutinný priebeh, osobnostná transformácia. Ďalším špecifickým znakom rituálov je však ich intenzívna symbolika, ktorá je príčinou hlbokšej pokory ich účastníkov a z ktorej sa odvíja akceptácia rituálu. Podľa mnohých klasických kultúrnych antropológov či etnológov má daná symbolika náboženský podtext, a preto je pravým rituálom najmä rituál náboženský. Je škola schopná naplniť aj toto očakávanie? Bezpochyby áno. Umožňuje to vzrastajúca symbolická hodnota školy v našej kultúre, ktorá podľa mnohých, najmä kritických autorov dosiahla rozmery nespochybniteľnej, ba až božskej autority. Jedným z nich je známy kultúrny analytik a kritik I. Illich. Podľa neho sa školstvo stalo „centrálnym, mýty tvoriacim rituálom industriálnej spoločnosti“ (1984, s. 11). Škola sa v našej kultúre stala doslova „posvätnou kravou“ (ibid.). Vzdelanie a školské diplomy sa považujú za záruku osobného šťastia a sociálneho progresu, sú predmetom sociálnej viery, čím sa škola ako ich pôvodca stala nespochybniteľnou cieľovou hodnotou a vzdelanie nadobudlo takmer transcendentálnu podobu. „Svätej katolíckej a apoštolskej cirkvi vyrástol rival v podobe potvrdenej, povinnej, nedotknuteľnej a všeobecnej školy. Alma Mater nahrádza matku cirkev“ (ibid., s. 11).

Illich dokonca obracia zažitý symbolický rozdiel medzi sekulárnym a sakrálnym v prospech školy, keď hovorí, že „rozdiel medzi cirkvou a školou spočíva predovšetkým v tom, že školské ríty sa dnes stali omnoho prísnejšími a nátlakovejšími ako boli cirkevné ríty v najhorších časoch španielskej inkvizície. Škola sa stala štátnou cirkvou sekulárnej epochy“ (ibid., s. 15). Tým, že sa škola stala všeobecne akceptovaným symbolom osobného šťastia a progresu, možno v súčasnosti školu chápať ako „rite de passage, ktorý považujeme za samozrejmy“ (ibid., s. 26). Školská dochádzka sa tak stáva prechodovým rituálom (rite de passage) k osobnému šťastiu a naplne-

niu. Škola dáva metafyzické prísluby, jej symbolika má sakrálny charakter. „Zdá sa, že škola sa výborne hodí k tomu, aby bola svetovým náboženstvom našej upadajúcej kultúry“ (Illich, 2000, s. 44). V súčasných sekularizovaných podmienkach totiž „živí...rastúci dopyt po modernej spáse“ (ibid.). Jej prísluby sú metafyzické, no cesta k spáse je nekonečná – „Každému žiakovi dáva na cestu nikdy neutíchajúci apel, že nie je hotový – teda ešte nie“ (ibid.). Symbolická moc školy tak zaberá celú ontogénu človeka.

Otázka rituálov je však pedagogická aj bez toho, aby sme porovnávali štruktúru školy so štruktúrou tradičného rituálu a pátrali po rituálnej symbolike školy. Ako predmet záujmu pedagogiky môžu slúžiť aj tie rituálne aktivity, ktoré sa dokonca ani nedejú v školskom prostredí, ale do ktorých sú zaangažované deti. Aj v týchto rituáloch sa deje pedagogika, čiže sociálne vedenie detí. Rodinné rituály, náboženské rituály či športové rituály pracujú síce s neškolskou symbolikou, no s pedagogickými prostriedkami. Pri tomto pohľade na pedagogický význam rituálov potom nie je dôležitá formálna či symbolická spätosť s výchovno-vzdelávacím sektorom, ale najmä spätosť procesuálna. Základnou otázkou je, ako je správanie vedené, k akým premenám v správaní či v myslení dochádza, teda jednoducho – ako prebiehajú procesy učenia dieťaťa. Bez procesov učenia totiž neprebíha žiadny rituálny proces. Ich opis a analýza sú okrem iného predmetom aj pedagogického záujmu, pretože nám pomáhajú odhaľovať faktory sociálneho pôsobenia na dieťa, jeho priebeh a účinnosť pôsobenia či jeho dôsledky.

Rituálne rámce tak ponúkajú rôzne možnosti pedagogickej reflexie, ktorá však v našich podmienkach ešte neprebíha.

1. Rituálne aktivity a ich miesto v pedagogických súvislostiach

„Ak pedagogiku úplne všeobecne chápeme ako také praktiky konania, ktoré zabezpečujú podmienky k tomu, aby sa ľuďom umožnilo dospieť k určitému požadovanému správaniu a konaniu, tak potom tvoria rituály často centrálné rámce výchovných a vzdelávacích snáh“ (Zirfas, 2004, s. 23). Rituály možno chápať ako špecifické rámce, v ktorých dochádza k formujúcemu pôsobeniu na ich účastníkov a síce k sociálne očakávanému a požadovanému pôsobeniu. Rituály teda predstavujú aktivity schopné formovať správanie ľudí, socializovať ich a sú (alebo mali by byť) súčasťou pedagogického záujmu, čiže záujmu systematicky viesť ľudí k očakávaným dispozíciám.

Pedagogická diskusia o rituáloch sa pomerne dlhé obdobie nesie vo svetle varovaní pred príliš veľa alebo pred príliš málo rituálmi vo výchovno-

-vzdelávacích situáciách (Audehm, 2007, s. 21). **Varovania pred príliš veľa rituálmi sa odvolávajú na funkciu rituálov stabilizovať a reprodukovať mocenské vzťahy v societe, udržiavať sociálne hierarchie a podporovať stereotypné, závislé a neautonómne správanie.** Orientácia na tradície a status quo je pomerne dlho trňom v oku (najmä neoliberalnej) pedagogiky zakladajúcej svoju identitu na prísluboch sociálnej zmeny či transformácie spoločnosti prostredníctvom školy.¹ Zároveň sa často objavujú hlasy o príliš málo rituáloch v školskom prostredí, pričom sa rituály často ponímajú ako terapeutické prostriedky zvládania určitých spoločenských, školských či osobných problémov. Často sa argumentuje rozpadom spoločenstiev, krízou rodiny, súčasnou fragmentarizáciou spoločnosti, čím sa množia pocity izolácie, bezmocnosti, oslabuje sa ukotvenosť indivíduí v ich okolí prostredí, čím sa zvyšuje ich osamelosť, sociálna dezorientácia, individuálne záťaž a pod. V súvislosti s rituálmi sa poukazuje na ich sociálne integračný efekt, efekt tvorby pocitov spolupatričnosti a vzájomného zdieľania, efekt kontinuity včerajška a dneška, ktorý vyúsťuje do silnejšieho sociálneho ukotvenia aktérov rituálov a ich jasnejšej orientácie v sociálnom dianí.

Požiadavka na zvýšené využívanie rituálov vo výchovno-vzdelávacích situáciách súvisí s inštrumentálnym chápaním rituálov. Majú sa stať účelovými prostriedkami v službách rôznorodých výchovno-vzdelávacích cieľov. Preto napr. v súvislosti s teóriou tzv. prechodových rituálov A. van Gennepa (1997) a ich fázami zaznievajú odporúčania, že „školský poradca musí starostlivo plánovať všetky tri štádiá rituálu...“ (Mullis a Fincher, 1996, s. 250). Rituál má byť teda súčasťou pedagogickej normativity, pričom napr. spomínaná S. Fincherová navrhla trojfázový model prechodového rituálu (v podobe tvorby a pomenovávania školského maskota), ktorým sa má zabezpečiť lepšia identifikácia detí so školskou komunitou.

Obe názorové spektrá pracujú či už v pozitívnom alebo v negatívnom zmysle slova s takými znakmi rituálnych aktivít ako ich formalizmus, ustálená podoba, stereotypný priebeh, čím sa docieľuje úcta k tradícii a teda

¹Jednou z mála prác, ktoré vyšli u nás a ktoré sa snažili na teoretickej úrovni tematizovať povahu rituálnych aktivít v škole bola všeobecnopedagogická práca od Kaisera a Kaiserovej (1993, s. 136–137). Na základe ich príkladu ritualizovaného žiaka možno vyvodiť, že ich postoj k rituálu v škole je v súvislosti s vyššie uvedenou líniou neoliberalny – rituály chápu ako prostriedky nevedomého osvojenia hierarchických a mocenských štruktúr školy, ktoré potláčajú autonómiu dieťaťa.

aj mocenská podriadenosť, pričom z tejto podriaďujúcej funkcie vyplýva aj schopnosť rituálu dať ľuď dokopy, zabezpečiť medzi nimi konsenzus, pripútať ich k sebe, vzájomne sa spolu identifikovať.

Otázkou však zostáva, či je debata o tom, či je rituálov vo výchovno-vzdelávacích situáciách príliš veľa alebo naopak príliš málo, nejakým spôsobom produktívna a či je vôbec oprávnená. Klasický etnológ by zrejme povedal, že rituály sú kultúrne evidencie a praktiky, ktoré sa za určité pomerne dlhé obdobie etablovali v určitom prostredí a ako také v ňom fungujú. Tieto historicky kontinuálne praktiky tu prosto sú a nie sú podriadené vôli jednotlivca, sú jednoducho sociálne zdieľané a tradované. Rituál preto nemožno tak jednoducho zrušiť a nemožno ani tak jednoducho vymyslieť rituál nový. Ten sa vynára zo sociálnej praxe, z kultúrnych súvislostí a nie je naplánovanou didaktickou formalizáciou tak, ako si ju vymyslela napr. vyššie uvedená S. Fincherová.² Vnútna podstata rituálu sa taktiež vymyká úplnej reflexii jeho účastníkov, učiteľov nevynímajúc. Prosto rituál svojimi efektmi a symbolikou presahuje jeho účastníkov, nedá sa uvedomele riadiť a nasadzovať zo strany akýchsi osnovateľov (učiteľov). Namiesto teda nie je ani skepsa voči rituálom a ani snaha dostať sociálne rituály pod pedagogickú kontrolu.

2. Podstata rituálnych aktivít v pedagogických súvislostiach

Ako uvádza R. A. Quantz (1999, s. 493), „momentálne sa málo robí preto, aby sa rituály stali kľúčovým komponentom sociálnej analýzy výchovy a vzdelávania“. Je to preto, lebo v pedagogickej komunite absentuje povedomie o povahe a význame rituálnych aktivít, no taktiež k tomu prispievajú aj komplikácie v uchopení fenoménu rituálov, najmä to, ktoré aktivity majú charakter rituálu a ktoré nie. K. Audehmová (2007, s. 24) upozorňuje na skutočnosť, že jednota názorov panuje len v téze, že rituály predstavujú opakovateľné konanie. Ďalšie proklamované znaky rituálov vyvolávali a naďalej vyvolávajú mnohé kontroverzie vychádzajúce z rôznorodého disciplinárneho pozadia používania pojmu rituál.

Pojem rituál sa v akademických súvislostiach objavuje v 19. storočí v súvislosti s konštituovaním rôznych vedeckých disciplín a ich špecifickým pohľadom na spoločnosť, a preto sa priekopníci týchto disciplín stávajú aj prvými teoretikmi rituálov. Platí to najmä v súvislosti so sociológiou, etnoló-

²Nehovoriac o tom, že v jej podaní naplánované fázy prechodového rituálu vôbec nezodpovedajú zmyslu prechodovej schémy opísanej A. van Gennepom (1997) a vychádzajú z nepochopenia celej koncepcie.

giou či religionistikou a autoritami ako W. R. Smith, J. Frazer, A. van Gennep, či É. Durkheim. V tomto období sa pod vplyvom J. Huxleyho dostáva pojem rituál aj do pojmového inštrumentária etológie. Až takmer o storočie neskôr vznikajú samostatné monografie venujúce sa rituálom, ktoré porovnávajú existujúce teórie rituálu a spájajú sa s menami ako R. Grimes, T. E. Lawson, C. Bellová, C. Humphrey a J. Laidlaw či R. A. Rappaport. Najprv sa samostatné skúmanie rituálov zameriava skôr na exotické kontinenty a kultúrne okruhy. Pôvodnú eurocentrickú skepsu voči významnosti rituálov strieda od 60. rokov 20. storočia snaha porozumieť rituálom ako komunikatívnym javom sprostredkujúcim bohatosť kultúrnych skúseností. Tento posun súvisí s ďalším rozvojom etnológie a s autoritami ako V. Turner, M. Douglas, R. Schechner, St. Tambiah alebo C. Geertz. Intenzívne pritom snaha identifikovať rituály aj v kontexte života moderných západných spoločností. Tak vzniká koncepcia interakčných rituálov (E. Goffman), vznikajú analýzy skrytej moci rituálov v západnej kultúre (P. Bourdieu, J. L. Kapferer), či sa zavádza analýza každodenných rituálov (H.-G. Soeffner). Hnutie rituálnych štúdií vrcholí v založení časopisu *Journal of Ritual Studies* v roku 1987 (Michaels, 2003). „Dejiny pojmu ‚rituál‘ sú teda aj dejinami rozširovania významového spektra...“ (ibid.).

Vzhľadom na pomerne veľkú rôznorodosť pohľadov na to, ako možno uchopiť a ponímať rituály, bude azda najadekvátnejšie nadviazať na práce tých autorov, ktorí tematizovali a sledovali rituálne aktivity vo výchovnovzdelávacích súvislostiach. Ukazuje sa pritom, že väčšina relevantných autorov kladie dôraz predovšetkým na **kritérium performativity, čiže inscenovanosti a predstavenia**. McLaren (1999, s. 48) hovorí o „performatívnej sile“ rituálov, Quantz (1999) definuje rituál ako „formalizované, symbolické predstavenie“. M. Wagner-Williová (2004, s. 57) uvádza, že „rituály sú telesné predstavenia, v ktorých sa symbolicky znázorňuje a mimeticky utvára sociálno“. Ch. Wulf a J. Zirfas (2001, s. 109) vidia vznik rituálov v „sociálnych aranžmánoch, v ktorých ľudia...predvádzajú ich vzťah k sebe, k iným a k svetu“ a ďalej (ibid., s. 97) zdôrazňujú, že „rituály sú inštitucionálne vzory, ktoré inscenujú kolektívne zdieľané vedenie a kolektívne zdieľané praxe konania a tým utvrdzujú sebastvárenie a reprodukciu inštitucionálneho resp. spoločenského poriadku“.

Vo všetkých uvedených definíciách sa nachádza moment predstavenia, čiže moment inscenovaného vykonávania určitých činností. V týchto činnostiach sú účastníci rituálov **aktívne telesne angažovaní**, čím sa do popredia dostáva problematika telesnosti, štruktúry pohybov, nasadenia tela. Táto von-

kajšia stránka rituálov má určitý význam. V rámci takéhoto predstavenia sa znázorňuje a utvára „sociálno“, čiže vzniká alebo sa inscenuje spoločenstvo účastníkov rituálu, predstavuje sa ako súdržná komunita, ktorá koná skupinovo a vo vzájomnej závislosti resp. nadväznosti. Správanie členov komunity utvárajúcej a prezentovanej v rituáli nie je ľubovoľné, ale podlieha tradovanej inštitucionalizácii, stanoveným kultúrnym vzorom správania, čím sa komunita podriaďuje sociálnemu poriadku, akceptuje ho a tým ho na svojom správaní reprodukuje. „Rituály majú normatívny poriadok, ktorý sa zabezpečuje vo formalizovaných a repetitívnych pragmatikách predstavenia a cez ne... V zdanlivo bezvýznamných interakciách a pedagogických pravidlách, v priestorových usporiadaniach a časových štrukturáciách každodenného života ako aj vo vedome inscenovaných sviatkoch a tradíciách sa praktizujú, žijú a prežívajú normatívne vzory, ktoré smerujú k sociálnym postojom, hodnotám a spôsobom vnímania“ (Wulf a Zirfas, 2001, s. 111). Ak začneme u ritualizovanej praxe hlásenia a skončíme pri rituálnej slávnosti privítania prvákov v škole, vždy je v týchto telesných performáciách obsiahnutý implicitný sociálny postoj – v prvom prípade pred žiakom stojí normatívita organizácie, akceptácia jej poriadku (vykrikovanie odpovedí bez telesnej performácie vedie k intervencii zo strany zástupcov organizácie), v druhom prípade si dieťa performatívnymi praktikami (zmenenou vyzážou a vybavením novými pomôckami, fyzickým oddelením od rodičov, samostatným prechodom so spolužiakmi do novej triedy a pod.) osvojuje sociálne vnímanie školy ako mocného kultúrneho prostriedku zrodenia nového človeka a ako kľúča k sociálnemu úspechu.

Tieto performatívne procesy majú „...efekt vtelenia mocenských štruktúr cez štruktúraciu a konštituovanie sveta a vnímania... Telo sa stáva pamäťou sociálna... Chápať performativitu ako produktívnu mimetickú normativitu teda znamená chápať individuálne predstavenie ako miesto predstavenia noriem, ktoré individuú umožňuje prezentovať normy, ktorým sa podrobuje... Individuá sú tak zapojené do dialektického procesu, ktorý ich necháva rešpektovať pravidlo, ktoré ich samé drží v určitom vzťahu uznania. Lesť performatívneho rozumu moci spočíva skrátka v tom, ...cez zdôrazňovanie dodržiavania foriem a cez zdôrazňovanie foriem úcty vychovávať aj k zodpovedajúcemu telesnému správaniu, ktoré sa zase javí ako prirodzené a nezmeniteľné“ (Wulf a Zirfas, 2001, s. 112–113).

Rituály sú tak **miestami sociálnej stabilizácie a konformizácie v telesných predstaveniach**. Ale nielen oblasť telesnosti je v rituáloch predmetom kultúrnej reglementácie, ale aj oblasť jazyka sa v predstavení pod-

riadiť kultúrnym predpisom. „Rečové akty fungujú v rituáloch...inak ako v jazyku mimo rituálov, rituálna reč nezodpovedá modelu dialogickej reči...rituálna reč je zaužívané a repetitívne hovorenie, ktoré svoju účinnosť nezískava zo svojho významu, ale z opakovania jazykových stereotypov...Hovorenie v inštitucionálnych rituáloch nerezultuje zo slobodnej vôle alebo intencií hovoriacich indivíduí, ale z nadosobnej moci inštitúcie, na ktorej sa podieľajú hovoriaci. Prehnane sa dá aj povedať, že rituál nefunguje ako komunikácia...rituály sú nasadzované tam, kde panuje presvedčenie, že nemožno riskovať komunikáciu...Rituály obmedzujú slobodu individuálneho pripisovania významu, rituál teda zabraňuje (inter-)subjektívnej interpretácii významu hovoreného“ (Audehm, 2007, s. 47–48). Školským príkladom takéhoto rituálneho aktu sú napr. pozdravné rituály pri vstupe učiteľky do triedy, rituály modlitby na začiatku alebo konci vyučovania alebo v materských školách želacie rituály (napr. pri spoločnom stolovaní). Táto formálna a významová ohraničenosť a redukcia hovoreného v rituáloch rezultujúca z ich podriadenosti sociálnemu poriadku však zväčšňuje telesné chápanie rituálnych aktivít. Reč je redukovaná na repetíciu stanovených foriem, je viac o synchrónnosti, presnosti a koordinovanosti pohybov (úst) ako o produkcii nových významov. Je taktiež súčasťou telesnej performácie.

Preto je pri skúmaní rituálov vo výchovnovzdelávacích situáciách nevyhnutný aj určitý metodologický obrat. R. A. Quantz (1999) upozorňuje, že „etnografi výchovy a vzdelávania radšej preferujú počúvanie toho, čo hovoria informanti, než aby pozorovali to, čo konajú. Etnografovo vnímanie čerpá viac z interview s informantmi než z detailných vizuálnych a auditívnych deskripcií, ktoré možno často nájsť v klasických etnografiách kmeňových spoločenstiev“. To Quantz považuje za zásadný problém pri vnímaní pôsobenia rituálov vo výchovnovzdelávacích situáciách. Obdobný názor zdieľa aj P. McLaren tvrdiac, že väčšina formatívnych procesov v rituáloch má skôr telesnú ako diskurzívnu podobu. Podľa neho je problémom, keď v pedagogickom prostredí existuje „väčšina pedagogických teórií, ktoré uprednostňujú jazyk v zmysle reči a písania“ (1998, s. 191). „Vedenie je viac ako len slová – viac ako len povedať niečo... Učenie zahŕňa fyziognomickú/somatickú zmyslupnosť...“ (1999, s. 233). Vedenie sprostredkované v rituáloch má svoje „telesné formy“ (ibid., s. 203). A takéto „telesné vedenie (vzťahujúce sa na telesné spôsobilosti, na ritualizácie, na mimesis a rytmus ulice)“ je „odlišné od *poznania* (analytického odhaľovania faktov a empirických informácií)“ (ibid., s. 256). Ako hovorí T. Alkemeyer (1999, s. 155), „základné formy učenia prebiehajú nemo, bez slov a pojmov, mimetickým

spôsobom, od tela k telu“. Znamená to, že „dôležitá komunikatívna funkcia rituálov spočíva v tom, sprostredkovať vedenie *in actu*, t.j. vedenie v konaní...“ (Eming, Kasten a kol., 2001, s. 218). Ako hovorí J. Roberts (1988, s. 12), „rituály...nehovoria o rolách, o pravidlách, o vzťahoch a pohľadoch na svet, ale v rolách, vo vzťahoch, v pravidlách a pohľadoch na svet...“. „Pretože rituály vznikajú v inscenovaní a predstavení tiel, wpisujú sa do tiel konajúcich. V predstavení rituálneho konania sa stelesňujú jeho sekvencie, vzory a schémy, ktoré sa stávajú súčasťou telesného vedenia účastníkov rituálu. Tak vzniká praktické telesné vedenie, ktoré predstavuje predpoklad úspešného rituálneho konania: Účastníci rituálu vedia, ako a kedy treba konať. Praktické vedenie je telesným vedením osvojeným v mimetických procesoch, pre ktorého vznik sú nevyhnutné opakovania“ (Wulf, 2004, s. 9). Preto by bolo podľa P. McLarena (1999, s. LIII) potrebné, konštituovať „oblasť pedagogického výskumu smerom k etnografii tela. Etnografia tela dáva výskumníkom možnosť preskúmať zlomové línie, kde sa diskurzívne vedenie stretáva s mimodiskurzívnym, a preskúmať subjektivity, ktoré vznikajú na tejto križovatke“. Telo a oblasť telesnosti sa tak podľa uvedených autorov stávajú kľúčom k rituálnemu poznaniu. „V tomto zmysle rituály dosahujú (inštitucionálne a recipročné) uznanie nie pojmovo-reflexívne, ale telesno-habituálne alebo v jazykovej interakcii, v scénicko-mimetickom spoločnom vykonávaní a precitovaní...“ (Wulf a Zirfas, 2001, s. 98).

3. Výchova, vzdelávanie a učenie v rituáloch

Rituálne rámce či aranžmány sú pre každého účastníka rituálu podnetom pre špecifické konanie, ktorého formy si účastníci osvojujú najčastejšie mimeticky, čiže opakovaním. Rituály tak vedú k „performatívnemu učeniu, v ktorom sa uvoľňujú emočné a sociálne energie, ktoré intenzifikujú učebné procesy“ (Wulf, 2007, s. 10). Intenzívna konatívna a telesná zložka učenia prebiehajúceho v rituáloch viedla Ch. Wulfa (ibid.) ku konštatovaniu, že kľúčovými formami učenia v rituáloch vo výchovnovzdelávacích situáciách sú „učenie ako konanie“ a „učenie s telom“.

Toto poznanie viedlo k rozšíreniu pojmu vzdelania: „Preto používame pojem vzdelanie v rozšírenom zmysle, ktorý si ponecháva reflexívny potenciál tradičného ustanovenia pojmu, ale nechápe vzdelávacie procesy len ako kognitívne a evaluatívne, ale aj ako telesné a sociálne procesy“ (Wulf, Zirfas, 2004, s. 361). Tým má pojem vzdelania stratiť svoj elitársky status. „Vzdelanie poukazuje na (reflexívne) prepojenie kultúry a individu-

ality a tým na rámcové podmienky, ktoré človeku umožňujú samostatne sa spolupodieľať na výchovných a vzdelávacích podmienkach“ (ibid.). Tieto rámcové podmienky sú často určované rituálmi, z čoho vyplýva, že „predovšetkým pre vzdelávacie procesy a s nimi spojené reflexie zohrávajú ritualizované štruktúry komunikácie a konania dôležitú úlohu – čo neznamená, že neexistujú vzdelávacie procesy mimo rituálov alebo proti nim, alebo že by vzdelávacie procesy odohrávajúce sa v rituáloch mali vyššiu kvalitu“ (ibid.). Dá sa ale povedať, že „vzdelávací potenciál rituálov spočíva v ich symbolicky-performatívnom charaktere, v ich kreatívnej a skutočnosť produkujúcej stránke, ktorá je schopná utvárať dispozície a disponibility účastníkov“ (ibid., s. 262). Okrem toho možno rituály chápať aj ako „katalyzátory sociálnych a kultúrnych procesov vzdelávania“ (ibid.). Ich významnosť pre vzdelávacie procesy je teda zjavná.

Význam rituálov pri podporovaní učebných a vzdelávacích procesov detailne opísali Ch. Wulf s J. Zirfasom (2007, s. 324–327). Prvým momentom je skutočnosť, že v rituáloch **dochádza k utváraniu učebných kultúr**. Z individuí vzniká v rituáli učiaca sa komunita, pretože rituály upriamujú pozornosť ich účastníkov na seba navzájom a tým ich nabádaajú k sociálnej a kultúrnej transmisii. Pritom sú v rituáli stanovené pravidlá, konvencie a celkový sociálny poriadok vzniknutej učebnej kultúry. Zjednocuje sa symbolický horizont učebnej kultúry, takže aj po formálnej a aj po obsahovej stránke sa zabezpečuje homogénosť učebnej kultúry.

Druhý význam rituálov spočíva v **sprostredkovaní špecifických foriem učenia**. Ide o učenie, ktoré čerpá z praktických skúseností účastníkov, ide o učenie v konaní, formálne a navonok orientované na rozvoj či upevňovanie telesných dispozícií, ktoré sa však v podmienkach rituálov interiorizujú a zasahujú aj do psychických štruktúr účastníkov.

Tretím aspektom je **performatívny charakter učenia**, čiže vzhľadom na materiálne telesnú orientovanosť učenia je učenie zjavné navonok a tým nadobúda aj svoju estetickú dimenziu. Je pozorovateľné, prezentované, predstavované, inscenované či dokonca štylizované – často smerované navonok, na verejnosť a pozorovateľov, čím sa nevylučuje ani oštentatívna dimenzia prejavov učenia.

Vo štvrtom aspekte smerujú rituály k **podpore kontinuity a koherencie učenia**. Vyplýva to z ich podstaty, keďže sú výsledkom dlhodobej kultúrnej genézy a ich praktiky sa často medzigeneračne opakujú. Spôsob učenia sa v rituáloch je repetitívny, čím sa stabilizujú efekty učenia a zabez-

pečuje sa zároveň aktualizácia tradičných učebných obsahov v aktuálnych podmienkach.

Piaty aspekt pôsobenia rituálov pri podpore vzdelávacích a učebných procesov spočíva v **stieraní učebných rozdielov** medzi účastníkmi rituálu. Diferencie medzi účastníkmi rituálu sa týkajú jednak osobnostných predpokladov, nadania atď. a jednak samotnej kultúrnej diverzity medzi účastníkmi rituálu. „V rituálnych aranžmánoch sa prebúdza, nasadzuje a aktualizuje implicitné vedenie, ako treba zaobchádzať s týmito diferenciami, aby naďalej boli možné procesy kolektívneho učenia“ (ibid., s. 325).

Šiestym aspektom je **legitimizačná funkcia rituálu**, čiže v rituálnych aranžmánoch sa reprodukuje viera a akceptácia rituálneho poriadku, jeho pravidiel a zvyklostí. Táto normatívna požiadavka však nezaznieva explicitne, je dôsledkom jednak širokej akceptácie rituálu v kultúre vzhľadom na jeho tradičný charakter a jednak nereflexívnych foriem socializácie, ktoré sa v ňom uplatňujú, najmä telesného učenia. Ak príde k spochybneniu rituálu, tak rituál prestáva byť rituálom, pretože stráca svoju základnú funkciu podporovať kolektívne učenie a kolektívnu transmisii skúseností.

S tým súvisí aj siedmy aspekt a tým je **podpora mimetických učebných procesov**. Učenie prebieha najmä formou opakovania rituálnych pohybov alebo formuliek, je to učenie založené na vzájomnom pozorovaní, porovnávaní a cibrení rituálneho konania. Oslovuje sa teda mimetická schopnosť tela.

Zdanlivo protichodným efektom učenia sa v rituáloch je ôsmy aspekt a síce **podpora individuality** účastníkov rituálu. Podpora sociálneho a praktického učenia totiž vedie k pocitom individuálnej schopnosti a kompetentnosti účastníkov rituálu. V rituáli jeho účastníci zažívajú úspech a pozitívne emócie. Tie im dávajú vieru v seba a vo vlastné schopnosti. Podporou rýchlosti a rytmu učenia v rituáloch získavajú účastníci rituálu istotu v konaní a taktiež schopnosť ďalej sami úspešne organizovať procesy učenia.

4. Kritériá identifikácie rituálov v pedagogických súvislostiach

Zhrňujúc diskusiu o chápaní rituálov vo výchovnovzdelávacích situáciách, zavádza R. A. Quantz (1999) tri kľúčové dištinktívne kritériá identifikácie rituálov v pedagogických kontextoch. **Prvým kritériom je už viackrát spomínaná performativita**. Rituálnou performáciou je podľa Quantza už aj školské odievanie. „Keď sa oblečieme do školy, nedáme si jednoducho oblečenie; okostýmujeme seba samých. Či už sme učitelia pokúšajúci sa obliekať ,ako profesionáli‘, učitelia snažiaci sa obliekať ,solidárne so študentmi‘

alebo sme kombinácia oboch prípadov, naše oblečenie nám pomáha v predvádzaní našej identity“ (ibid., s. 505). To isté sa týka sebaštylizácie žiakov. Samé osebe by však obliekanie neplnilo funkciu rituálnej aktivity.

Ďalším kritériom je preto symbolika performácie. Quantz však upozorňuje, že pri chápaní symbolickosti rituálnych aktivít ani tak nejde o chápanie kognitívnej referencie symbolov (zo strany účastníkov rituálu), ale skôr o „performatívne ukazovanie symbolov“. „Pri redukovaní rituálu na symbolickú performáciu vytvárame možnosť, aby hocikáky čiastkový súbor správania mohol byť v jednom kontexte rituálom a v inom nie, v závislosti od toho, či daný akt možno pochopiť ako symbolický. Napr. írsky zvyk vychutnať si polliter čierneho piva v lokálnom pube môže byť len bežným spôsobom relaxu v Dubline, zatiaľ čo v Bostone sa môže stať rituálom etnickej identity“ (ibid.). Tento zvyk môže byť v Bostone symbolom írskosti, ktorí je aktérom daného zvyku predvádzaný a je teda ritualizovaný.

Tretím dôležitým súbežným kritériom je formalizácia. Formalizáciou sa vyjadruje stereotypná stránka rituálov, tendencia k repetícii a k návratu. Performácia s jej symbolikou sa stáva rituálom až vtedy, keď sa pravidelne (pri určitej príležitosti) opakuje v určitom stabilnom usporiadaní. Jej forma a priebeh tak vykazujú časovú kontinuitu, priestorovú ukotvenosť, sú očakávateľné a predvídateľné.

Tieto tri kritériá rituálov vytvárajú vhodné podmienky pre opis rituálnych aktivít vo výchovnovzdelávacích situáciách. Na druhej strane však klasickí kultúrni antropológovia alebo religionisti (napr. Michaels, 2003) namietajú, že dané kritériá sú nedostatočné. Okrem nich sa totiž často zdôrazňuje napr. **kritérium transformácie**, čiže premeny osobnej identity alebo aspoň sociálneho statusu účastníkov rituálov a najviac diskutovaným kritériom je kritérium transcendentálnosti rituálov, najčastejšie v zmysle religiozity rituálov, ich kontaktnej funkcie s nadprirodzeným alebo zmyslové vnímanie presahujúcim či metafyzickým. Podľa Quantza je však práve daná diskusia príležitosťou hovoriť skôr o silno a slabšie ritualizovaných aktivitách než o kvalitatívne zásadne odlišných formách správania.

Táto dištinkcia postupne prenikla aj do moderných teórií rituálov, pričom o tento prienik sa pričínal H.-G. Soeffner vo svojej koncepcii každodenných rituálov (1992). Zaviedol v nej rozlíšenie dvoch typov rituálnych aktivít. Prvý typ označil ako každodенно-akcesorický. Ide o aktivity, ktoré sú organizované rituálnym spôsobom, no samotní aktéri ich ako také nevnímajú. Sú to „každodenné rituály“, ktoré sa v novšej terminológii označujú aj ako tzv. „ritualizácie“. Druhý typ sú tzv. každodennosť transcendingujúce aktivity,

ktoré sú exkluzívne a ich (sakrálna) symbolika vzbudzuje u ich vykonávateľov pokoru.

Škola predstavuje špecifický kultúrny kontext, no ako novodobá a moderná organizácia predstavuje aj určitý problém. Je viac profánna ako sakrálna, jej kultúrne regulatívy nemajú (s výnimkou cirkevného školstva a povinnej alternácie náboženskej a etickej výchovy) magicko-náboženské obsahy, ktoré sú typické pre kultúrne regulatívy predmoderných alebo prírodných spoločenstiev (výnimku tvoria aj niektoré pedagogické alternatívy, napr. pozri analýzu materských škôl M. Montessori v Kaščák, 2008). Tým sa tradičné etnologické pojmové inštrumentárium až tak úplne nehodí na komplexný opis štruktúry školskej kultúry. Preto sa v aktuálnom výskume školských rituálov využíva tak pojem „rituál“ ako aj pojem „ritualizácia“ ako označenie pre každodenné rituály (príklady oboch kategórií rituálnych aktivít v školskom prostredí pozri v Kaščák, 2004). Ten umožňuje analyzovať zabehané kultúrne regulatívy školy vo forme rôznych tradícií, zvykov, obradov či ceremónií, no bez prehnanej väzby na intenzívne symbolické, ba až transcendentálne obsahy.

Záver

Etnologická diferenciacia rituálnych aktivít v podobe rituálov a ritualizácií ešte väčšmi priblížila problematiku rituálov pedagogickému sektoru, pretože týmto rozlíšením sa analyticky plauzibilnými stávajú nielen unikátne školské či rodinné slávnosti a ceremónie, ale aj špecifické každodenné formalizované „predstavenia“ a úkony, akými sú napr. pozdravné a uvítacie rituály. E. Goffman (1971) označil takéto aktivity ako „interakčné rituály“. P. McLaren (1999, s. 3) dokonca tvrdí, že takéto aktivity predstavujú „základnú osnovu školskej kultúry“. Podľa Ch. Wulfa a J. Zirfasa (2001, s. 102 až 103) ritualizácie „svojou komplexnosťou v ničom nezaostávajú za ‚veľkým‘ rituálom: aj u nich sa vo *funkcionálnom* aspekte vyjadruje potvrdenie a utvrdenie spoločenstva; v *koordinujúcom* aspekte sa ukazujú ich možnosti sociálnej integrácie spoločenstva a solidarity; zo *socializujúceho* hľadiska sú médium utvárania identít a rolí a zo *symbolického* hľadiska odkazujú na súvislosti histórie spoločenstva a sociálne prostredie“.

Tým sa otvára priestor pre analýzu mnohých formálnych a formalizovaných prvkov školskej kultúry, ktoré sa bežne považujú za výskumne neatraktívne, prípadne za archaické a v súčasnosti za formatívne neproduktívne, či dokonca nadbytočné. Tento názor však nemusí byť až taký samozrejímavý, ako sa na prvý pohľad zdá, ak disponujeme poznaním o mieste a význame

rituálov v ľudskej kultúre, o ich performatívnej sile a implicitných formách učenia, ktoré sú im vlastné, o spôsobe reprodukcie akceptácie a rešpektu v rituálnych aktivitách. Toto etnologické resp. kultúrnoantropologické poznanie sa začína v rámci pedagogického sektoru (a nielen u nás) prebúdať až v ostatných rokoch. Veď ešte v roku 2004 musel Ch. Wulf konštatovať, že doteraz neboli realizované „základné výskumy o vzťahoch medzi rituálmi a výchovno-vzdelávacími procesmi“ (2004, s. 8). V súvislosti s rituálnymi analýzami v školskom prostredí sa začína dokonca hovoriť o špecifickej subdiciplíne, akejsi pedagogickej „rituológii“ a o angažovaných výskumníkoch ako o „edukačných rituológoch“ (McLaren, 1999, s. 252).

Bez ohľadu na legitimizačné a sebaymedzujúce sa snahy danej oblasti výskumu predstavuje pedagogický záujem o rituálne aktivity bezpochyby podnetný impulz, ktorý má potenciál rozvinúť existujúce pedagogické poznanie. Diskurz o rituáloch v pedagogických súvislostiach má svoje špecifiká a aj osobitú teoretickú a sémantickú štrukturáciu, ktorá je predmetom analýzy v predloženej stati.

Literatúra

- ALKEMEYER, T. Lernen und Darstellen mit dem Körper – Aspekte einer Historischen Anthropologie des Körpers, der Bewegung und der körperlichen Aufführung. In BARB, H., LAGING, R. (ed.). *Bewegungslernen in Erziehung und Bildung*. Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft. Hamburg: Czwalina V., 1999, 147–158.
- AUDEHM, K. *Erziehung bei Tisch: Zur sozialen Magie eines Familienrituals*. Bielefeld: Transcript, 2007.
- EMING, J., KASTEN, I., KOCH, E., SIEBER, A. Emotionalität und Performativität in der Literatur des Mittelalters. *Paragrana*, 2001, roč. 10, č. 1, s. 215–233.
- GOFFMAN, E. *Interaktionsrituale: Über Verhalten in direkter Kommunikation*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1971.
- ILLICH, I. *Schulen helfen nicht: Über das mythenbildende Ritual der Industriegesellschaft*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1984.
- ILLICH, I. *Odškolnění společnosti*. Praha: SLON, 2000.
- KAISER, A., KAISEROVÁ, R. *Učebnica pedagogiky*. Bratislava: SPN, 1993.
- KAŠČÁK, O. Školské rituály a školské ritualizácie. *Acta Fac. Paed. Univ. Tyrnaviensis* [online], Ser. D, č. 8, 2004, s. 56–59. Dostupné na <http://pdfweb.truni.sk/download/ACTAFP/2004/2004d.pdf>
- KAŠČÁK, O. Materská škola ako miesto profánnych a magicko-náboženských prechodových rituálov. *Český lid – Etnologický časopis*, 2008, roč. 95, č. 4, s. 337–353.
- MCLAREN, P. The Educational Researcher as Critical Social Agent: Some Personal Reflections on Marxist Criticism in Postmodern Deeducational Climates. In GRANT, C. A. (ed.). *Multicultural Research: A Reflective Engagement with Race, Class, Gender and Sexual Orientation*. London and Bristol: Falmer Press, 1998, s. 168–199.
- MCLAREN, P. *Schooling as a Ritual Performance: Toward a Political Economy of Educational Symbols and Gestures*. 3. vyd. Lanham: Rowman Littlefield, 1999.

- MICHAELS, A. Zur Dynamik von Ritualkomplexen. In HARTH D., MICHAELS, A. (ed.). *Forum Ritualdynamik – Diskussionsbeiträge des SFB 619 der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg* [online], č. 3, 2003, 14 s. Dostupné na <http://www.ub.uni-heidelberg.de/archiv/4583> alebo www.ritualdynamik.uni-hd.de
- QUANTZ, R. A. School ritual as performance: A reconstruction of Durkheim's and Turner's uses of ritual. *Educational Theory*, 1999, roč. 49, č. 4, s. 493–514.
- ROBERTS, J. Setting the frame: Definitions, functions, and topology of rituals. In IMBER-BLACK, E., ROBERTS, J. WHITING, R. A. (ed.). *Rituals in families and family therapy*. New York: Norton, 1988, s. 3–45.
- SOEFFNER, H.-G. *Die Ordnung der Rituale. Die Auslegung des Alltags II*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1992.
- MULLIS, F., FINCHER, S. F. Using rituals to define the school community. In *Elementary School Guidance Counseling*, 1996, roč. 30, č. 4, s. 243–252.
- VAN GENNEP, A. *Přechodové rituály: Systematické studium rituálů*. Praha: Lidové noviny, 1997.
- WAGNER-WILLI, M. Adventsfeier in der Grundschule: Zum Umgang mit religiöser und kultureller Heterogenität. In WULF, CH. a kol. *Bildung im Ritual: Schule, Familie, Jugend, Medien*. Wiesbaden: VS Verlag, 2004, s. 99–140.
- WULF, CH. Einleitung: Bildung in schulischen, religiösen und jugendkulturellen Ritualen. In WULF, CH. a kol. *Bildung im Ritual: Schule, Familie, Jugend, Medien*. Wiesbaden: VS Verlag, 2004, s. 7–19.
- WULF, CH. Rituelle Lernkulturen: Eine Einführung. In WULF, CH. a kol. *Lernkulturen im Umbruch: Rituelle Praktiken in Schule, Medien, Familie und Jugend*. Wiesbaden: VS Verlag, 2007, s. 7–20.
- WULF, CH., ZIRFAS, J. Die performative Bildung von Gemeinschaften: Zur Hervorbringung des Sozialen in Ritualen und Ritualisierungen. *Paragrana*, 2001, roč. 10, č. 1, s. 93–116.
- WULF, CH., ZIRFAS, J. Bildung im Ritual: Perspektiven performativer Transritualität. In WULF, CH. a kol. *Bildung im Ritual: Schule, Familie, Jugend, Medien*. Wiesbaden: VS Verlag, 2004, s. 359–382.
- WULF, CH., ZIRFAS, J. Ausblick: Lernkulturen im Umbruch. Zur Bedeutung von Ritualen und performativen Praktiken in Lernsituationen. In WULF, CH. a kol. *Lernkulturen im Umbruch: Rituelle Praktiken in Schule, Medien, Familie und Jugend*. Wiesbaden: VS Verlag, 2007, s. 323–328.
- ZIRFAS, J. Die Inszenierung einer schulischen Familie. Zur Einschulungsfeier einer reformpädagogischen Grundschule. In WULF, CH. a kol. *Bildung im Ritual: Schule, Familie, Jugend, Medien*. Wiesbaden: VS Verlag, 2004, s. 23–68.

Štúdiá je výstupom vedeckého projektu VEGA 1/0172/09 s názvom „Zmeny školského prostredia z hľadiska reprodukcie kultúrnej gramotnosti“.

KAŠČÁK, O. Význam a miesto rituálov v pedagogickej teórii a praxi. *Pedagogická orientace* 2009, roč. 19, č. 2, s. 38–52. ISSN 1211-4669.

Autor: PaedDr. Ondrej Kaščák, PhD., Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky, Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita, Priemyselná 4, 918 43 Trnava, e-mail: okascak@truni.sk