



Rituály s „těmi druhými“: Perspektiva interakčních rituálů ve školní etnografii etnicky různorodých třídních kolektivů¹

Rituals with “the Others”: An Interaction Ritual Perspective on the Educational Ethnography of Ethnically Diverse Classrooms

Jana Obrovská

ABSTRACT This article deals with the non-rational aspects of education, specifically with the ritual dimension of relationships in the classroom. It presupposes the significance of rituals in pupil-to-pupil and pupil-to-teacher interactions. The naturalized nature of rituals can be problematized in situations where some categories of pupils lack the competencies to perform the appropriate ritual behaviour. Does this happen in ethnically diverse classrooms? The goal of this article is to discuss the advantages of interaction ritual theories and their contributions to educational ethnography in ethnically mixed classrooms. What aspects of interactional dynamics does the theory enable us to explore, and what particularities in group social dynamics does it uncover? I demonstrate the analytical possibilities of the interaction ritual perspective which is based on the micro-sociology of ritualized everyday life. I use this framework to analyse the relational positions of two Roma girls in my ethnographic observations.

KEYWORDS Interaction rituals, ritualization, classroom, ethnicity, interaction order

Úvod

Během přestávky je ve třídě neuvěřitelný mumraj. Jako by dvacet tlakovaných hrnců najednou pustilo páru. Dvacet energických těl žactva sedmé třídy propuká z vnuceného klidu v intenzivní pohybový stav připomínající bezděčné kmitání pulců v malé kaluži. Tento pohyb vyvolává nesoustředěnost, přesto se snažím zaměřit na jejich gesta. Bez výjimky po sobě něco hází. Cokoliv. Penály, papírky, dopisy, honí se, smějí se. A přece je tu jedna výjimka. Nebo spíš dvě. Eričin² přechod z hodiny na přestávku je učebnicový. Po zazvonění si ještě chvíli s klidem něco opisuje z tabule, potom se pomalu sbalí a odchází. Na chodbě se připojuje ke kroužku děvčat, stojí tu ale mlčky. Ve stejné kontrastní mlčenlivosti setrvává i během celé výtvarné výchovy, snad nejhlučnější hodiny z celého rozvrhu. Na jejím konci potom důsledně umývá namokřeným hadříkem lavici – mezitím, co se všichni ostatní snaží co nejrychleji dostat ze třídy pryč – a zanechává ji

Sociální studia. Katedra sociologie FSS MU, 2/2014. S. 51–74. ISSN 1214-813X.

¹ Tento článek byl podpořen Grantovou agenturou České republiky v rámci projektu Vzdělávací strategie dětí migrantů a dětí z etnických menšin (P404/12/1487).

² Jména všech účastníků výzkumu byla s ohledem na zásadu anonymizace změněna.

po sobě bezpečně nejčistší. Dnes totiž chybí Vanesa, Eričina nejlepší kamarádka a chráněnkyně. Sedi dnes celý den sama. A s kým vlastně chodí na záchod? Romské holky Erika a Vanesa jsou totiž o přestávce vždycky spolu. Sleduji-li dnes Eričina gesta namířená k ostatním ve třídě během přestávky, zjišťuji, že tu skoro žádná nejsou [...]. (terénní poznámky, 20. 11. 2013)

Tento střípek z terénních poznámek zachycený během mého etnografického pozorování ve školní třídě, kterou navštěvují majoritní děti bok po boku s dětmi romskými, evokuje řadu otázek. Jak se romské děti začleňují do třídních kolektivů v situaci, kdy je jejich etnicita často chápána jako zásadní překážka úspěšné vzdělávací dráhy? Jaké jsou jejich školní výsledky ve školách hlavního vzdělávacího proudu? Pozorování každodenních mikro-sociálních okamžiků ale vede i k jinému druhu tázání, které vykračuje mimo diskurz školní úspěšnosti a nelze je uspokojit dotazníkovým měřením gramotnosti. Jakým způsobem si žáci projevují respekt v průběhu přestávek a dalších situací uvnitř i vně výuky? Jsou ve třídě přítomny nějaké formy komunit (celotřídní, skupinová), a pokud ano, jakým způsobem jsou stvrzovány a proměňovány? Jaké pozice v nich jednotlivé děti zaujímají a jaké identity zde performují? Ve výše uvedeném úryvku pokládám důraz na zachycení chování při přechodech z vyučovací hodiny na přestávku, v nichž se zesilují a obnažují identity a pozice dětí v třídním kolektivu. Všímám si celkové atmosféry ve třídě či tělesných projevů žáků. Proč se zaměřuji právě na tyto aspekty školního dění v desegregované třídě a jaké vhledy to může přinášet? Při zodpovězení položených otázek se budu soustředit na roli rituálů a ritualizací ve vzdělávání. Jejich studium představím jako svébytnou mikro-interakcionistickou analytickou perspektivu, která může vhodně doplňovat převažující důraz na působení strukturálních determinantů ve vzdělávání romských dětí v českém kontextu.

Český vzdělávací systém je v posledních letech hojně skloňován v souvislosti se segregací romských dětí do praktických a většinou romských škol.³ Tato skutečnost se zrcadlí v zájmu řady českých odborníků o sociální nerovnosti ve vzdělávacím systému (Matějů, Straková a Veselý 2010), povahu a důsledky socializace dítěte v romské rodině (Němec 2009) či charakter vzdělávacích drah a výsledků romských dětí (Gabal a Čada 2010; Straková a Tomášek 2013). Převažující zasazení zkoumaných problémů do teorií sociální a kulturní reprodukce (Bourdieu a Passeron 1990) pak badatele vede k důrazu na (ve vztahu ke škole) „vnější“ či makrosociální faktory působící ve vzdělávání romských dětí – nejčastěji se jedná o vliv sociální a prostorové exkluze na školní segregaci romských dětí či roli institucionálních faktorů (například míra selektivity vzdělávacího systému, povaha vzdělávacích politik) (Marada et al. 2010). Na přílišný důraz na externí faktory ve vzdělávání žáků z minoritních skupin, tj. na vliv rodinného prostředí a povahu stratifikace společnosti, přitom upozorňují i zahraniční studie (Connolly 2002; D'Amato 1996; Foley, Levinson a Hurtig 2000). Malá

³ Rozsudek Evropského soudu pro lidská práva z roku 2007 konstatoval v případě D. H. a ostatní proti České republice (Council of Europe 2007) nepřímou diskriminaci romských dětí jejich zařazováním do zvláštních škol, dnes označovaných za školy praktické. O pět let později poukazují zejména neziskové a lidskoprávní organizace (Nadace OSF, koalice Společně do školy a další) na nedostatečné plnění závazků, které Evropský soud České republice uložil (Human Rights Council 2012).

pozornost se věnuje významům připisovaným etnicitě v každodenním životě (Barron 2007) a spíše výjimečně se do centra pozornosti přispěvků, ať už na poli sociologickém, antropologickém či etnologickém, dostává samotná školní třída, v níž by do školních lavic zasedaly děti romské společně s dětmi majoritními (například Bittnerová, Doubek a Levínská 2011).⁴ Toto „bílé místo“ v sociologickém bádání můžeme připsat na vrub odepírání aktérství dětem v tradičním výzkumném paradigmatu (Deegan 1996; Jarkovská 2012) nebo pragmatickým rozhodnutím výzkumníků směrem k časově a finančně efektivním a metodologicky kontrolovatelným podobám výzkumného designu.

Pro svůj etnografický výzkum jsem si vybrala školu situovanou ve městě, v němž je na lokální úrovni ustavena praxe rovnoměrného zařazování všech romských dětí do všech základních škol běžného typu.⁵ Zaměření na mikro-realitu etnicky různorodé školní třídy ovšem vyžaduje volbu vhodného interpretačního rámce. Cílem tohoto textu je představit perspektivu interakčních rituálů v sociologii vzdělávání, její konceptuální a teoretická východiska a analytické možnosti, které nabízí etnografii v interetnickém školním prostředí. Text koncipuji jako teoretický příspěvek k představené problematice, bez detailnější interpretace dosud získaných dat. V závěru textu přesto nastiňuji aplikaci analytického rámce ve vazbě na zkušenost „jinakosti“ romských žáček.

Vykočíme-li za mantinely vědění o vzdělávání žáků z etnických menšin v českém kontextu, i v daleko širším rámci sociologie vzdělávání či školní etnografie je rituál podle McLarena (1999) nejméně analyzovanou součástí školní kultury. Zároveň se nestal významným prvkem sociální analýzy vzdělání, a to navzdory rostoucímu interdisciplinárnímu studiu rituálů, které Arslan a Saridele (2012) označují jako „ritologii“ a Bell (1992) jako „rituální studia“. Quantz, O'Connor a Magolda (2011) tuto skutečnost vysvětlují převažujícím zaměřením badatelů na mluvené aspekty dění ve školní třídě, daleko méně na ty performativní, které jsou z hlediska průběhu rituálů stěžejní. Dopady rituálních aspektů vzdělávání autor považuje za významné z hlediska utváření identity žáka, stejně jako jeho motivace k učení. Wulf (2012) potom význam rituálů demonstruje v přesvědčení, že bez změny rituálů není možné patřičně provést žádnou školskou reformu, přičemž zdůrazňuje, že jejich role ve zprostředkování adekvátních kulturních představ a sociálních kompetencí je v porovnání s předáváním formálních obsahů mnohem větší. Pedagogicky citlivý přístup k novým formám ritualizovaných situací ustavených v etnicky různorodé třídě může podporovat rozvoj transkulturních kompetencí a praktického vědění žáků a vést ke konstruktivnímu zpracování sociálních diferencí (Wulf 2011). Rituály jsou součástí skrytého kurikula, tedy toho, co se žáci během školních aktivit učí, co je ovlivňuje a formuje a současně to není zahrnuto v oficiálním kurikulu či vědomých záměrech a aktivitách učitele (Pollard 2008).⁶ Ona skrytost nespočívá ani tak

⁴ Pedagogický diskurz, zejména v podobě inkluzivních přístupů, sice zachycuje různé formy dění v třídních kolektivech, převládá v něm ale důraz na metody výuky sociálně znevýhodněných žáků (Balvín 2007).

⁵ Příčiny zavedení, způsoby ustavení, stejně jako současné fungování této lokální politiky je samostatný problém, kterému se nemohu na omezeném prostoru tohoto textu věnovat.

⁶ Vedle skrytého kurikula najdeme řadu dalších koncepcí, které se snaží zachytit význam subkognitivních, emocionálních a tělesných procesů ve vzdělávání a jejich dopadů na sebezpetí a vzdělávací

v tom, že by se předávané obsahy snad nacházely v nějaké nepoznatelné hloubce. Je dána spíše jejich samozřejmostí a nereflekтовanou konvenčností (Havlík a Kořa 2002).

Implicitní, skrytá a neuvědomovaná povaha rituálů klade na badatele vysoké nároky jak z hlediska jejich dostatečného teoretického ukotvení, tak i citlivého empirického zachycení. Snaha o studium rituálů ve škole proto vyžaduje důsledné prozkoumání otázek: Co to vlastně ony interakční rituály jsou? A má vůbec smysl mluvit o tzv. klasických rituálech ve vzdělávacím kontextu, nebo je třeba hledat jinou, vhodnější koncepci? Na následujících řádcích prozkoumám vybrané sociologické teorie interakčních rituálů a další pedagogické a antropologické conceptualizace. Mým záměrem při tom není podat vyčerpávající přehled teorií rituálů vhodných k provedení etnografického výzkumu ve školních lavicích, ale spíše selektivně, zkoumaným problémem orientovaný výběr těch, které umožní pochopit vztahovou a situační dynamiku etnicky různorodé školní třídy.

O každodenních rituálech v době pozdně moderní

V obecné sociologické teorii, stejně jako v dílčích sociologických subdisciplínách se v několika posledních dekádách problematizuje jistota, s níž sociologičtí klasici předvídali souvislost mezi postupující modernizací a racionalizací. Max Weber (1997, 2009) vykreslil výrazně odkouzlenou povahu moderního světa, v němž je život prožíván bez tajemství a magie a jehož význam je stále méně legitimizován hodnotovou racionalitou. V sociologii se dále konstituuje silné paradigma sekularizace, které jednohlasně interpretuje moderní zkušenost jako primárně zbavenou vztahu k transcendentnu (Hadden 1987; Tschannen 1991). Postupně je čím dál více patrné, že konstruovaná propast mezi premoderní iracionalitou a všeobjímající moderní racionalizací není tak hluboká, jak se mohlo/může na první pohled zdát. Podle Jenkinse (2000) jsou modernitě vlastní jak procesy odkouzlení, tak i rozmanité tendence ke znovu-okouzlování světa. I v životě velkých byrokracií (například ve škole), které Weber charakterizoval pomocí metafory železné klece, jež uvězuje expresivní potřeby člověka, nachází Jenkins tradice, symboly, rituály a legendy, které jsou coby formy kolektivního okouzlení velmi zásadní pro povahu moderní zkušenosti a utváření sociálních identit. Jenkins (2000: 22) zde pranýřuje „zvrácenou Trojici“ osvícenství, rozumu a racionalizace a zdůrazňuje význam iracionality v každodenním prožívání. V těchto intencích můžeme chápat zájem řady badatelů a badatelek o rituály v moderních společnostech.

Alexander (2006) upozorňuje, že pokud byla nějaká kulturní kvalita, která určovala povahu raných forem sociální organizace, potom to byla ústřední pozice rituálu. Posvátné rituály v kmenových společnostech se vyznačovaly větší pravděpodobností propojení všech součástí kulturního představení (*performance*) a dosažení autentického rituálního prožitku. Rituál je v Alexanderově pojetí symbolickým procesem, jehož prostřednictvím dosahují

výsledky žáků. Například Bernstein, Elvin a Peters (1966) dávají rituály do souvislosti s expresivní kulturou školy, která zahrnuje tichý přenos norem a hodnot. Bernstein (1975) hovoří v této souvislosti o neviditelné pedagogice.

aktéři spojení (*fusion*), kterým se jim daří překonávat kulturní a sociální roztržičnost.⁷ V podmínkách více diferencovaných moderních společností se rituály odehrávají také, ale ve výrazně menší míře. Alexander předkládá kontinuum performativního jednání, na jehož jednom konci dochází k žádoucímu „spojení“, a tehdy můžeme mluvit o rituálu. Na konci druhém jsou ta představení, jejichž záměr se nenaplní, protože symboly a gesta nejsou publikem interpretovány tak, jak aktér zamýšlel, nebo nedochází k žádoucí identifikaci publika s aktérem. Přesněji řečeno, aby se představení v podmínkách moderních společností stalo úspěšným, je třeba dospět ke znovu-spojení jeho dílčích elementů,⁸ a jedině tehdy může představení dosáhnout rituálních kvalit (*ritual-like*).

Jakkoliv získávají ritualizované formy symbolické komunikace v komplexních industrializovaných společnostech jinou povahu, mohou být nahlíženy jako konstitutivní znaky moderní zkušenosti – a to zejména tehdy, směřuje-li naše pozornost na každodenní ritualizované formy jednání. Ustrnutí na srovnávání posvátných a sekulárních či tradičních a moderních rituálů nese riziko v podobě pojetí novodobých rituálů jako určitých přežitků (Szaló 2012), jejich vymístění do pospolitě *gemeinschaft* či jejich vykreslování coby kompenzačních mechanismů vzhledem k údajně ztracené stabilitě a jednotě. Snažím se překročit tyto (mnohdy zavádějící) dichotomie a hledat svébytné role a pozice rituálu v institucionálním prostředí školy. Na rozdíl od Alexandera, který pracuje s makrosociálním modelem kulturních představení, se soustředím na rituály, které nejsou vyčleněny do specifických oblastí života společnosti (např. veřejná sféra, média apod.) či spojeny se zvláštními příležitostmi a slavnostními situacemi narušujícími stabilní charakter každodennosti, nýbrž na ty, které tvoří její integrální součást. Nejde mi tu ani o zachycení záměrných snah o znovu-okouzlování či spiritualizaci modernity v rámci prostřednictvím vzdělávání, které jsou přítomné v některých alternativních pedagogických přístupech (např. waldorfská pedagogika [viz Obrovská 2009], některé podoby ekologické výchovy apod.). Zaměřuji se na jemnější formy okouzlení, které mají charakter všedních interakčních rituálů či ritualizací.

Na následujících řádcích se proto budu inspirovat zejména těmi koncepcemi rituálu, které jej chápou jako součást každodenního jednání. Přitom je třeba reflektovat, že čím více rituály prostupují každodennost, tím méně viditelnými jsou a o to složitější se jejich výzkum zdá být (Quantz a Magolda 1997). Tuto komplikovanost dále podtrhuje významová ambivalence spojená s pestrostí různých tradic zkoumání rituálů. Vedle *common senseového* ztotožňování rituálu se vším, co je formální, vyprázdněné nebo rutinní, je patrná tendence k jeho

⁷ Catherine Bell (1992: 13–29) identifikuje „spojení“ jako jeden z klíčových aspektů teorii rituálu. Podle autorky většina teoretiků rituálu konstruuje rozdíl mezi myšlením a jednáním (například u Victora Turnera se jedná o rozdíl mezi působením sociálního řádu a spontánními „communitas“, aby následně demonstrovali jejich integrování prostřednictvím rituálu).

⁸ K žádoucímu „spojení“ dochází tehdy, když gesta symbolizující určité kulturní poselství jsou efektivní. Propojují se zde základní prvky rituálního představení, kterými jsou symboly a scénáře, aktéři, publikum, prostředky symbolické produkce, *mise-en-scène* a sociální moc. Autor sleduje historický proces odpojování (*de-fusion*) dílčích elementů představení navzájem: ve vývoji dochází k odpojení kulturního textu od kolektivních reprezentací, odcizení prostředků symbolické produkce od sociálních aktérů a odpojení elit produkujících symbolické akty prvořadého významu od masových publik (Alexander 2006: 45).

nadužívání. Collins (2004: 15) poukazuje na všeobecnost rituálu, zejména potom ve funkcionalistické tradici jeho analýzy. Za rituál je zde často označeno vše, co přispívá k produkci solidarity a reprodukci společnosti. Jeho varování působí imperativně také proto, že podle Alexandera (2006: 80) sám Collins patří spolu s Ervingem Goffmanem k těm autorům, kteří rituál nadužívají a zaměňují jej s jakýmkoliv symbolickým jednáním. Vedle zmíněných autorů budu v následujícím textu čerpat ze spíše ojedinělých výzkumů přímo zaměřených na rituály ve školství. Z hlediska kritérií jejich výběru pro mě není stěžejní sdílená paradigmatická pozice prezentovaných přístupů jako spíš potenciál při výzkumu etnicky různorodého třídního společenství.

Interakční rituály pohledem Goffmanova mikro-interakcionismu

K sociologicky velmi inspirativním příspěvkům ke studiu interakčních rituálů patří dílo Ervinga Goffmana (1967), který předpokládá, že „plodů“ Durkheimem (2002) zkoumaných rituálů v kmenových společenstvích (zejména pocitů a symbolů skupinové solidarity) může být dosaženo i v běžných interakcích tváří v tvář. Goffman coby reprezentant interpretativní sociologie a mikro-sociologie považuje za základní analytickou kategorii dynamiku situace (Hausmann, Jonason a Summers-Effler 2011). Interakce jakoby disponovaly zvláštní kvalitou, která produkuje určitou sociální dynamiku. Goffman (1967: 3) tuto specifickou vlastnost situací vystihuje následovně: „Ne lidé a jejich okamžiky. Spíš okamžiky a jejich lidé.“ Situace si něco žádají a nedají obrazně řečeno pokoj, dokud to není naplněno. Je to sociální systém, který vykazuje tendence k udržování vlastních hranic (Vanderstraeten 2001). Vedle kulturního a sociálního řádu, které ovlivňují sociální jednání, poukazuje Goffman na působení interakčního řádu, který je v interpretaci Rawlse (1987) pro Goffmana realitou *sui generis*, tedy realitou s unikátními charakteristikami, která formuje sociální já a zároveň ovlivňuje povahu sociální struktury. Interakční řád se zakládá na sdílené, zpravidla implicitní pracovní definici situace, tj. na konsensu vycházejícím z přitakání závazkům, které interakce na jedince kladou. Tímto závazkem je „nutnost přijmout a ctít já představené ostatními účastníky“ (Goffman 1967: 105), přičemž „tvář jedince je posvátnou věcí, a expresivní řád vyžadovaný k jejímu udržování je proto rituální“ (Goffman 1967: 19). Autor klade důraz na rituální povahu sociálního já, jenž je interakčními závazky zároveň produkováno i chráněno (například prostřednictvím úcty k výrazu interakčního partnera projevované předvídatelným jednáním, podřízením se situačnímu tlaku k souhlasu, držení situační linie humoru apod.).

Přesné vymezení charakteru těchto závazků ale u Goffmana nenajdeme. Jednou se zdají působit jako celospolečenské morální normy (Goffman 1967), jinde autor záměrně zdůrazňuje odlišnosti mezi společenskými hodnotami (morálkou vázanou na institucionální status či roli jedince) a interakčně produkovanými závazky (Goffman 1991). Nejasnosti kolem interakčních závazků vysvětluje Rawls (1987) nejasně vymezenou morálkou, kdy jednou je pro autora výrazem institucionálního řádu, zatímco podruhé spíše obranou proti jeho institucionálním definicím.⁹ Tento postřeh umožňuje vysvětlit, proč se pohledem různých autorů

⁹ Jsou tedy rituály pomyslným morálním tmelem společnosti, tj. jsou formovány předem danou kulturou? Pokud bychom na tuto otázku odpověděli kladně, stala by se představa autonomie

jeví míra autonomie Goffmanem přisouzená interakčním řádům různě. Zatímco Collins (2004) přisuzuje goffmanovským rituálům funkcionalistický rozměr směřující k pojetí rituálu jako prostředku reprodukce celospolečenské morálky, Vanderstraeten (2001) argumentuje ve prospěch situačně vyjednávané povahy interakčního řádu, který neslouží pouze k naplňování organizačních či institucionálně definovaných cílů. Vzdělávání chápe jako oblast, která je vysoce závislá na dynamice interakčních řádů.

Vedle pojetí interakce jako svébytného způsobu sociální organizace (Heritage 2001) pracuje dále Goffman se specifickým pojetím sociálního já. Pokud jedinec vnímá, že je někým vnímán a že to, že vnímá, že je vnímán, je někým druhým vnímáno, nabývá jeho jednání na sociálním významu a vzniká společná interakce. Jedinec se tu stává objektem situace sám pro sebe i pro druhého aktéra, protože interpretuje, jak je druhým vnímán, a podle toho jedná (srov. Blumer 1969: 12–14). Pro Goffmana je jedinec účinkujícím, jehož představení závisí na interakci. Sociální já je „produktem výstupu, jeho výsledkem, a nikoliv jeho příčinou [...] jde o dramatický efekt, který rozptýleně vyplývá z prezentovaného výstupu, a charakteristickou otázkou i klíčovou obavou je to, zda mu bude dána důvěra, nebo bude zdiskreditován“ (Goffman 1999: 243). Autor odmítá existenci stabilního já, obdařeného pevným jádrem či esencí čnící někde nad dílčími interakčními výstupy. Já je pro něj proměnlivým performativním produktem.

Metafora divadelního představení rámuje Goffmanovo obecné vymezení dynamiky interakčního formování identity a je nosná i pro ukotvení procesů etnické identifikace. Etnické já je v rámci interakčního řádu performativní, tedy závislé na stvrzení publikem. Nemůžeme jej nahlížet jako stabilní identitu tvořenou sadou připsaných kulturních znaků, nýbrž jako „škálu dílčích aspektů nebo taky odhalení sebe sama v závislosti na sociální situaci“ (Jenkins 1997: 59). Jinými slovy, jedinec nejenže dělá určité věci, zároveň ukazuje a předvádí druhým, co udělal nebo má v úmyslu udělat. Jedinec coby hráč či herec je sociálním produktem, protože performuje sám sebe v souladu s očekáváním druhých, zároveň ale hraje tak, aby se vyvaroval rozpaků a ponížení a aby naplnil své touhy a fantazie (Lemert a Branaman 1997). Management dojmů koresponduje s představou proměnlivých a vícečetných identit, které se navíc mohou vyvíjet v protikladných směrech (například souběžná pro-akademická identita a subkulturní identita opoziční), což platí dvojnásob u mladých příslušníků etnických menšin (Davidson 1996; Yon 2000). Rozplývá se tu představa koherentní etnicity jako makro-strukturální kategorie a vystupuje význam vepsání etnických významů do identit situačních (např. žák) a diskurzivních (např. lajdák) (Koole 2003). Rozpoznání identity, která je kontextově relevantní, ale není podle Hirschfelda (2004) jednoduché vzhledem k vysokému počtu potenciálních skupinových příslušností, které mohou být ve hře. Podle Brubakera (2004) může být etnicita mobilizována v situaci, kdy se zdá být relevantní vzhledem k určité interakční trajektorii. Etnizovány nejsou jen osoby, ale i jednotlivá gesta, situace či události (Jenkins 1997). Etnicita je tedy situačně proměnlivá a vyjednávaná a může sahat od performance idealizovaného až po performance stigmatizovaného já. Odlišné kulturní

interakčních řádů poměrně vetchou. Podle Turnera (1991) ale Goffman předpokládá, že povaha interakčních rituálů není determinována celospolečenskými kulturními standardy, že ty se k nim vztahují spíše selektivně nebo dokonce rezistentně.

a interakční kompetence (např. mystifikace, expresivní kontrola), kterými disponují různé děti, se mohou promítat i do různých strategií, jejichž prostřednictvím performují představu o sobě samých.

U Goffmana (1967) je vedle performativního vymezení identity zřetelné pojetí já jako „rituálně křehkého objektu“, jehož ochrana je jednou z důležitých interakčních struktur. Jedinec je někdo, kdo si zasluhuje úctu, a ta je mu projevována prostřednictvím ceremonií. Posvátná je tu „tvář“ jedince, kterou sám nevytvořil, která je nicméně rituálně udržována interakčními řády s jejich pravidly. Tvář je „pozitivní sociální hodnotou“, jež se zakládá na ověřených sociálních vlastnostech (Goffman 1967: 5). Rituální pravidla chování (např. pozdravy), která na rozdíl od substantivních norem (např. zákonných) zdánlivě nenaplnějí žádnou explicitní funkci, slouží primárně k produkování a udržování posvátnosti sociálního já, což často přispívá k morálnímu potvrzování společnosti.

Obecně je možné tvrdit, že pro Goffmana, stejně jako řadu jiných autorů, je rituál prostředkem uctívání něčeho, co je společensky vysoce ceněno. Oním vysoce ceněným objektem moderní doby je podle autora samotný jedinec. Rituál potom definuje jako „aktivitu, ačkoliv neformální a sekulární, reprezentující způsob, kterým jedinec musí chránit a předvídat symbolické důsledky svého jednání, když se v jeho přítomnosti nachází objekt, který má pro něj mimořádnou hodnotu“ (Goffman 1956: 478). Posvátným symbolem tu potom není totem, jako v případě kmenových rituálů zkoumaných například Durkheimem (2002), nýbrž sociálně produkovaná tvář jedince. Předpoklady, jejichž splnění je třeba pro úspěšný průběh rituálu, jsou fyzická přítomnost jedince s druhými v dané situaci, sdílené zaměření pozornosti, sdílená definice situace a pociťovaná sociální solidarita patrná v silicím pocitu MY, jež se může projevovat stavy blízkými euforií. V takových situacích je potom patrná „rituální gramatika“ (například pravidla strukturující začátky a konce konverzací) a systém procedur pro napravení deviantních aktů.

Jádrem rituálního jednání je pro Goffmana respekt. Modelovým rituálem vztahujícím se k respektu je podle něj poklona, ve školních lavicích jím může být postavení doprovázející příchod učitele či učitelky do třídy. Můžeme ale předpokládat i výrazně jemnější formy projevování respektu (například mlčení v trapné situaci). Respekt je pro Goffmana (1956: 477) „ta část aktivity, která funguje jako symbolický prostředek, kterým je příjemci vyjadřováno ocenění [...]“. Vedle rituálů respektu ho zajímají rituály způsobů či mravů (*rituals of demeanor*), které se projevují například schopností jedince adekvátně stolovat nebo se čistě oblékat. Způsoby „hraní“ respektu, stejně jako projevování skromnosti či rozhořčení jsou do značné míry výsledky socializace jedince.

Rituální emocionalita a tělesnost pohledem Randalla Collinse

I přes většinový důraz na racionálního, instrumentálního a manipulujícího aktéra v interpretacích Goffmanova díla (Turner 1991) je na mnoha místech v jeho pracích patrný zájem o subkognitivní, morálně a emocionálně zatížený základ interakcí. Pronikavou analýzu emocionální dimenze každodenních rituálů přináší také Randall Collins.¹⁰ Podobně jako Goffman

¹⁰ Randall Collins nevychází z tradice symbolického interakcionismu jako Goffman a v odborné sociologické literatuře bývá prezentován jako teoretik konfliktu. Kombinace důrazu na mikro-sociální

i Collins (2004) považuje za klíčovou metaforu rituálního jednání, která tvoří základ jeho programu teorie interakčních rituálů v perspektivě radikální mikrosociologie. Základní analytickou jednotku zde podobně jako u Goffmana tvoří nikoliv jedinec, nýbrž situace. Jedinec je „interakčně rituálním řetězcem“ (Collins 2004: 5), tedy produktem uplynulých situací a souběžně i ingrediencí pro situace nadcházející. Podle Collinse (2004: 48) jsou základními součástmi interakčního rituálu fyzická blízkost aktérů v určitém prostoru, přítomnost bariéry vůči outsiderům, společné zaměření pozornosti a sdílení určité nálady. Jsou-li tyto podmínky splněny, potom je v průběhu rituálu produkována skupinová solidarita, zvyšuje se emocionální energie jednotlivých účastníků, potvrzují se morální normy a symboly reprezentující skupinu (posvátné objekty) získávají na emoční síle a přitažlivosti. Emoce jsou transformovány tak, že počáteční napětí, vzrušení či zloba postupně nabývají na intenzitě, až vzniká pocit určitého kolektivního vzrušení.¹¹ Rituálně produkováné pocity příslušnosti k určité komunitě přitom nefungují ani tak na bázi sdílení určitých myšlenek, jako spíš zkušenosti (Quantz a Magolda 1997). Kolektivní emoční vtažení je podle Collinse možné empiricky rozpoznat podle rytmického fyziologického sladění těl. Jedinci se dostávají „na společnou vlnu“, „naladují se na sebe“, což je pozorovatelné skrze jejich tělesnou rytmiku. Krátkodobé, rituálně produkováné emoce se mohou vtělit do dlouhodobých emočních stavů (emocionální energie), které definují spojení jedince se skupinou. Zatímco příkladem krátkodobé emoce je smích, dlouhodobou emoční náladou může být reputace nebo potvrzení skupinového statusu. Smích je paradigmatickým příkladem mikro-procesuálního kolektivního rituálního vtažení. Vysoce intenzivní interakční rituály jsou podle Collinse (2004: 65–66) hluboce uspokojující.

Na tuto rituální kvalitu poukazují jiní autoři konceptem *mimesis* (Wulf 2010). Sladké plody rituálů v podobě hlubokého sebezapomnění a navození příjemného stavu *flow*, bývají přičítány mimetickému napodobování, určitému kolektivnímu pohybu, v němž je sociální řád jaksi zfyzičtěn. Význam tělesného prožívání rituálů se spojuje s jejich emočním působením.¹² Úspěšný rituál vede k pocitům jednoty, inkluze a solidarity. Rituál se může blížit hře, v níž vzájemnost podporuje kreativní jednání. Spontánním vtělením nových témat a praktik mohou být ověřovány ustavené normy. Wulf (2011) vyvozuje, že „rituály poskytují skrze mimetické procesy možnost osvojení si a nácvičku praktického vědění potřebného pro nakládání s kulturní diverzitou“.

procesy s inspirací hledanou u Durkheima, Goffmana či Garfinkela z něj činí inspirativního teoretika mikro-konfliktů.

- 11 Durkheim tento stav označuje jako *collective effervescence* (kolektivní vzrušení), Goffman výrazem *euphoria*, u samotného Collinse se potom objevuje výraz *flow*.
- 12 Collinsův zájem o situační rytmiku a emoce jej vede k inspiraci v dílech etnometodologů, kteří se soustředili na každodenní metody udržování samozřejmosti sociálního řádu. Proponenti konverzační analýzy (Sacks, Shegloff a Jafferson 1974 in Collins 2004) identifikovali například pravidla konverzačních obrátů (*turn-taking rules*), jejichž podvědomé dodržování svědčí o realizování úspěšných neohrožujících konverzací prostých nemístných překryvů mluvčích, trapného ticha či pocitu nedostatečného prostoru pro sebevyjádření. Vysoce sladěná konverzační rytmika odkazuje k její rituální povaze. Řečeno s Goffmanem, řečové pauzy svědčí o tom, že mluvčí se nedokázali shodnout na tom, či slova budou oním sdíleným zaměřením a objektem, který si žádá rituální pozornost a podporu.

Vedle emocí jsou dalším klíčovým elementem Collinsova modelu interakčních rituálů symboly. Rituály ukazují situační produkování nových kulturních symbolů, stejně jako udržování sociálních závazků vzhledem k symbolům starým. Jeho teorie nabízí „procesuální model konstrukce symbolů“ (Collins 2004: 32). Přítomnost symbolů závisí na povaze situace – lidé mohou být pouze spolu přítomní v určitém fyzickém prostoru (např. na nádraží), ale chybí jim společné ohnisko zájmu. Více rituální povahu má dav, v němž lidé tleskají, nadávají, křičí hesla na určité objekty (např. hokejisty na zápase), přičemž jejich emoce se ukládají do symbolů (např. šály hokejového klubu). Každodenní, nepřipravené interakční rituály kontrastují s těmi formálními, založenými na důsledném sehrání stereotypizovaných, předem známých a připravených činností. Slavnostní zahájení nového školního roku s projevem paní ředitelky je svou povahou formální rituál, který se může vydařit a produkovat pocity solidarity, nebo naopak proběhne ploše, bez většího emočního angažmá všech přítomných. Méně zjevné, hůře uchopitelné, ale o to více zajímavé jsou každodenní rituály. Odehrávají se v určitých osobních sítích s méně zřetelnými, nicméně existujícími sociálními hranicemi vymezenými především osobní reputací jedince. Dochází v nich k „dobíjení symbolů skrze specifické skupinové členství“ (Collins 2004: 83–84). Jméno nebo školní přezdívka mohou symbolicky prodlužovat a konzervovat skupinový status a členství jedince. Drby, klepy či vtipy na něčí adresu jsou součástí příběhů symbolizujících pozici jedince v určité vztahové síti. Rozhodují o tom, kdo se stane sociometrickou hvězdou a kdo zůstane jen vlažným členem společenství. Chce-li jedinec vyniknout v interakčních rituálech ve vztahových sítích, musí je co nejvíce nabit emocemi. Musí být původcem viditelné a výrazné akce, „intenzivní situační dramatizace“, což platí podle Collinse (2004: 275) dvakrát o teenagech a příslušnicích etnických minorit. Je patrné, že ne každý má přístup k jádru rituálního dění. Ti, kteří se nachází v centru pozornosti, mají větší reputaci, zatímco outsideři ji postrádají.

Stratifikovanou povahu rituálů Collins vysvětluje rovněž prostřednictvím emocí. Krátkodobé intenzivní, stejně jako i dlouhotrvající emocionální stavy jedince mohou být příčinou entusiasmu i pasivity v průběhu rituálních událostí. Emoční energie, jakou je například radost, může vyústit v iniciativu v rámci sociální interakce. Naopak smutek povede jedince ke stažení a může způsobit pasivitu a interakční únavu. Velká míra emočního vtažení produkuje rovněž morální sentimenty, které zahrnují pocity dobra a zla. Jedinec ponořený do interakčního rituálu se obvykle považuje za správného člena společenství. Svě činy chápe jako spravedlivé a je sebevědomý. Zároveň může ty, kteří nejsou skupině stejně oddaní jako on sám, odsuzovat za narušení rituálních situací, označovat je za heretiky a volat po jejich spravedlivém potrestání. Pro jedny je skupinová solidarita zdrojem pýchy, pro druhé představuje nepřijemné pocity studu.

Síla Collinsova modelu tkví v propojení mikro-interakční analýzy s teorií konfliktu – účastníci interakce jsou pro něj vždy nerovni z hlediska míry materiálních a symbolických zdrojů a donucovacích prostředků, s nimiž do situace vstupují. Ti, kteří těmito zdroji disponují ve větší míře, budou s větší pravděpodobností ustavovateli řádu, zatímco ti druzí budou tento řád přijímat. Ve školní třídě tak lze identifikovat rituální vítěze a poražené (Foley 1991). Vítězi budou v interpretaci těchto autorů pravděpodobně ti, kteří přišli do situace „lépe vybaveni“. Kromě emoční energie je pro Collinse základní stratifikační osou kulturní kapitál.

V souladu se zaměřením Collinsovy teorie interakčních rituálů je možné analyzovat povahu vztahových sítí, tj. interakční rituální řetězce jednotlivých dětí, a sledovat, na jakém rituálním základě získávají popularitu ve třídních vztazích a jak se naopak vyrovnávají s pozicí třídních outsiderů.

Přechodové rituály ve školních lavicích: od rituálů k ritualizacím

V další části budu věnovat pozornost těm příspěvkům ke studiu rituálů, v nichž je jejich zkoumání zasazeno explicitně do školního prostředí. Společným jmenovatelem je tu důraz na přechodovou povahu rituálů a v porovnání s mikro-interakcionismem Ervinga Goffmana je zde systematictěji tematizována moc jako důležitá vztahová vlastnost. Jedním z inspiračních počínů na tomto poli je dlouhodobá etnografická studie (*Berlin Study*) zaměřená na roli rituálů v různých oblastech života teenagerů (škola, média, rodina), přičemž rituál je tu vymezen jako „opakující se interaktivní vzorec chování, který vytváří, potvrzuje a transformuje hranice, struktury, hodnoty a normy skupiny nebo komunity“ (Wulf 2010: 13–14). V jeho průběhu tedy může docházet buď k potvrzení hodnot, norem a praktik usazených v životě skupiny, nebo naopak k jejich proměnám. Tyto interakční vzorce jsou charakteristické fyzickým vyjádřením, stylizovanými gesty a určitým scénickým uspořádáním (Göhlich a Wagner-Willi 2010: 39).

Studie z každodennosti školního života se zaměřuje na analýzu rituálně přechodových fází, zejména na přechody z žákovské role do role kamarádké a přechody mezi různými prostory a situacemi, které se odehrávají vnitroinstitucionálně, nikoliv napříč životními fázemi. Výzkumníky zajímá, jak přispívají tyto tranziční rituály ke skupinové kohezi (Göhlich a Wagner-Willi 2010). Ústředním objektem zájmu je zde *liminalita*, vtělená do tzv. rituálů pomezí. Podobně jako v klasickém pojetí u Victora Turnera i u německých výzkumníků se objevuje důraz na liminální transgrese¹³ neboli přechody jedince z jedné sociální skupiny do druhé či z jednoho sociálního stavu do jiného. „Během liminálního období jsou vlastnosti subjektu rituálu nejasné. Prochází kulturní oblastí, která nemá žádné atributy minulého ani nadcházejícího stavu“ (Turner 2004: 96). Liminální bytosti jako by vypadávaly ze sítě klasifikací, které za normálních okolností určují postavení jedince v kulturním prostoru, nejsou ještě ani tady, ale už ani tam. Při těchto příležitostech dochází k hravému vyzývání, proměně a dramatizaci symbolických významů spojených se statusy či rolmi žáků (Göhlich a Wagner-Willi 2001). V případech interakcí ve školním prostředí autoři mluví spíše o ritualizacích než rituálech, aby zdůraznili, že jejich symbolický význam je u aktérů zpravidla nevědomovaný, skrytý. Kaščík (2006, 2007, 2010) chápe ritualizace jako symbolicky redukované formy rituálů, které postrádají exkluzivitu „velkých“ rituálů a jsou charakteristické repetitivitou a formalizovaností.

¹³ Liminalita otevírá možnost získání nových vhledů, produkování nových kulturních forem a hodnot (Turner 1982). V tradičních společnostech byly podle Turnera liminální fenomény kolektivní a celospolečenské, zatímco moderní *liminoidní* fenomény se vyskytují v marginálních společenských oblastech, zpravidla mimo hlavní politické a ekonomické procesy. Mají povahu žánrů volného času, jakými může být divadlo, sport, umění apod.

V berlínské studii si výzkumníci všimají především hraničních oblastí – přechodů z hodiny na přestávku a naopak, z prostoru třídy na chodbu stejně jako přechodů mezi dětstvím a teenagerstvím nebo etnickým němectvím a migrantskou identitou. Registrují dramatické kompozice těchto přechodů, gest a pomůcek, kterých aktéři využívají. Identifikují určité oblasti představení (*performance areas*), v nichž k rituálnímu jednání dochází častěji než jinde (prostor před tabulí, vstupní dveře do třídy, chodby). Přechody z relativně vysoce strukturované situace (např. školní hodiny matematiky) do málo strukturovaného dějiště přestávky přináší možnosti navazování nových vztahů či narušování teritoriálních hranic. Výzkumníci zachycují sílu gest symbolizujících rezistenci různých dětí k dominantní struktuře školního společenství a performance subkulturní či vrstevnické struktury. Jsou zde naznačeny způsoby skupinového odlišování a žákovské strategie narušování školního volání k pořádku přítomné v etnicky různorodém školním kolektivu. Rezistence namířená proti školní kultuře poukazuje na význam moci, protože školní rituály i ritualizace mohou představovat nástroje sociální kontroly. Přechodové rituální fáze umožňují zachytit, kde si daný žák vzhledem ke školní komunitě stojí. Vytyčují se zde sociální hranice podle různých kategorií, jakými jsou věk, příslušnost ke konkrétní třídě nebo etnicita. Jedinci se usazují na různé pozice osy dominance/submisivity. Odlišnosti se zde přehrávají a mnohdy i dramatizují (Göhlich a Wagner-Willi 2010).

Kolem turnerovského pohybu mezi strukturou a antistrukturou i kolem vpisování sociálního řádu do fyzických těl z masa a kostí (*enfleshment*) osciluje etnografická studie Petera McLarena (1999) *Schooling as a Ritual Performace: Toward a Political Economy of Educational Symbols and Gestures*. McLaren si všímá tenze mezi dvěma školními interakčními vzorci, mezi studentským stavem (*student state*), reprezentujícím školní strukturu, a stavem pouličním (*streetcorner state*), odkazujícím k antistruktuře.¹⁴ Rituály zaměřené na udržení statusu žáka jsou ohrožovány rituály rezistence, kterými pronikají do školního prostoru kulturní kódy, symboly a identity z mimo-školního prostředí. Zejména liminální přechody mezi hodinami a přestávkami, stejně jako celý průběh přestávek představují prostor pro stimulování fantazie, imaginace, hry a spontaneity, které mohou ustavovat nové kulturní formy a umožňovat průchod rezistenci. Rituály rezistence nesou znaky symbolické inverze, tedy zpochybňují ustavené kódy jednání. Skrze rezistentní jednání, které může být podepřeno používáním nelegitímních symbolů, může docházet k vyzývání skrytého kurikula školní kultury a morální dimenze rituálů instrukce. V performancích charakteristických pro pouliční stav je přítomná etnická a třídní kultura, která je v případě minoritních žáků konfrontována s požadavky a nároky dominantní kultury. Žáci se mohou snažit promítnout pouliční stav do vyučovacích hodin skrze rozmanitá rezistentní gesta, například vznášením nesplnitelných požadavků, brebtáním, parodováním učitelčích instrukcí, ale taky používáním slangu nebo odkazováním k aktivitám a hrám, jejichž symbolická hodnota roste v průsečících mezi specifickými genderovými a etnickými identitami. K takovým činnostem může patřit tanec, hudba nebo sport.

Kašćák (2007, 2010) zkoumá přechodové rituály v prostředí mateřských škol. Teoreticky se přitom inspiruje u Turnera a Van Gennepa a rituál vymezuje jako „přechod z jednoho sociálního stavu člověka do jiného“ (Kašćák 2007: 313). Rozlišuje přitom rituály prelimitální,

¹⁴ Autor ve své práci analyticky rozlišuje ještě další dva stavy (domácí a posvátný), které ale nejsou nosné z hlediska zaměření tohoto textu.

s jejichž pomocí jedinec opouští předchozí sociální stav; rituály liminální, které organizují období přechodu mezi minulým a budoucím stavem; a konečně rituály postliminální, které zaručují přijetí nového sociálního stavu. Kašćák (2007: 315) zkoumá „reaktivace už osvojených sociálních stavů dětí“, přičemž vychází k předpokladu, že děti podobně jako dospělí musí každodenně znovu aktivovat a potvrzovat různé sociální stavy a role (například stav dítěte, žáka, kamaráda, syna či dcery). Autor konceptuálně vymezuje přechodové mikro-rituály, jejichž průběh je charakteristický symbolickou redukcí (děti ani učitelé si neuvědomují jejich symbolický význam, jejich smysl a účel obvykle přesahuje jejich vědomí), nejsou zdaleka tolik nabitě emoční energií a odehrávají se v běžných prostorech v rámci běžných komunikačních situací (Kašćák 2010). Jako rituál oddělení (preliminální fáze) identifikuje například výzvy učitelky k vyhrnutí rukávů, po nichž následuje organizovaný rytmizovaný přechod do koupelny a následně umývání rukou, které už autor považuje za rituál pomezí (liminální fáze). Rituálem sloučení (postliminální fáze) může být prostorová lokalizace dítěte (usazení na lavičku) či diskurzivní i nediskurzivní příkazy vyzývající děti k tichu a očekávání nové nadcházející aktivity. Přechody mezi jednotlivými fázemi jsou provázeny rytmizovanými složkami s jejich tělesnými i slovními projevy (Kašćák 2010).

Výzkumy rituálů ve školním prostředí nás orientují ke studiu ritualizací zapuštěných do běhu každodenního života škol. Namísto pompézních rituálů a kulturních představení, které mají ambici znovupotvrdit celospolečenský symbolický řád, se můžeme zaměřit na nepatrnější, méně emočně nabitě a symbolicky redukované interaktivní vzorce a formy jednání, které se často odehrávají na časových a prostorových prazích (mezi hodinou a přestávkou, u dveří oddělujících prostor chodby od prostoru třídy). Příspěvky představených autorů a autorek se vyznačují nejen důrazem na každodennost, ale zároveň reflektováním sociální kontroly, kterou rituály a ritualizace mohou vykonávat. Mohou tak sloužit jako spojovací most mezi interakcionismem, který bývá pranýřován za nedostatečnou pozornost věnovanou moci v sociálních vztazích (Kemper 2011), a snahou o komplexní analýzu rituálů ve škole, která neopomíná jejich mocenskou dimenzi. Přitom se většina představených studií neomezuje jen na analýzu sociální kontroly v rámci institucionálních ritualizací v asymetrických vztazích mezi žákem a učitelem, jak činí řada nejzvučnějších sociologů v oblasti studia rituálů ve vzdělávání (Bourdieu 1992; Bernstein 1975). Představení autoři si všímají rovněž rituálů v teenagerské kultuře a přestávkových aliancích.

Analýza mocenské dimenze ritualizovaného jednání otevírá další otázku, pro jejíž důsledné zodpovězení není v tomto textu dostatečný prostor. Oscilují školní rituály mezi konfliktem a integrací (Werler a Wulf 2006), převažuje jejich konformizačně disciplinační role (Kašćák 2010) nad funkcí transformační? Všímáme-li si rolí a funkcí rituálů ve školní kultuře, je vhodné reflektovat dědictví jak Durkheimova funkcionálně orientovaného zájmu o morální znovuoobnovování komunity skrze rituální události, tak Turnerovo procesuálně laděné pojetí přechodových rituálů jako liminálních prostorů otevírajících možnost pro redefinici a proměny existujících symbolických a sociálních hranic. Rituály tak na straně jedné umožňují reprodukci sociálních nerovností a hierarchií, čímž stabilizují mocenské vztahy ve společnosti, na straně druhé však produkují konflikty a změny ve struktuře společnosti.

Podprahovost a „tichost“ každodenních rituálů není známkou jejich menšího významu či omezenějšího sociálního dopadu. Quantz, O'Connor a Magolda (2011) připisují právě

a zejména každodenním rituálům zásadní podíl na vytváření komunity a pocitů sounáležitosti, na plnění koordinující, socializující a symbolické funkce. V každodenních rituálech zkrátka nenajdeme durkheimovské totemy ani collinsovské super-star, a proto ani míra emocionálního vtažení zúčastněných nemůže být srovnatelná. I u Goffmana, jehož pojetí interakčních rituálů můžeme chápat jako rozšíření Durkheimovy analýzy rituálů na každodenní interakce¹⁵ (Hausmann, Jonason a Summrs-Effler 2011), je symbolický rozměr rituálů často neuvědomovaný. Jinými slovy, to, co je během rituálu přenášeno, není zexplicitně či reflektováno (Warnick 2009). Výzkum zaměřený na ritualizace nás vede ke snaze kategorizovat určité jednání jako příklad rituálu, nebo jej z této kategorie v opačném případě vyřadit. Smyslem analýzy interakčních rituálů je spíše umístit dané jednání na kontinuum rituálního a nerituálního (Quantz, O'Connor a Magolda 2011).

Vstříic analytickému rámci interakčních rituálů a ritualizací

V následující části budu integrovat představené přístupy a konceptualizace interakčních rituálů ve školní třídě, abych předestřela interpretační a analytický rámec, jehož prostřednictvím je možné školní mikro-rituály studovat. Předpokládám, že k interakčním rituálům dochází v situaci, kdy dva a více jedinců, kteří jsou fyzicky spolu-přítomní, vstupují do určité situace, která se zpravidla opakuje a v níž sdílejí zaměření pozornosti (například dívají se na školní tabuli nebo oba dva vyrušují), přičemž v této situaci je proječován respekt nebo despekt ve vztahu k určitému objektu zájmu či symbolu. Přitom jsou produkovány pozitivní nebo negativní emoce a pocity příslušnosti ke školnímu či třídnímu společenství nebo vrstevnické skupině či dyádě, nebo naopak pocity vyloučení z těchto představovaných komunit (Goffman 1967; Collins 2004). Ritualizace¹⁶ potom chápu jako ustálené interaktivní vzorce, které mohou probíhat i bez jasně vymezeného oddělení rolí „herce“ a „diváka“ a které symbolicky přesahují aktuální situační významy tím, že stvrzují nebo naopak narušují určité identity.

V tomto pojetí rituálu je obsažena jeho prostorová, tělesná, emocionální, konverzační i morální dimenze. Skrze tato kritéria chci sledovat interakční rituály v desegregované třídě, kde jsou integrováni romští žáci. Kladu si přitom otázku po vlivu etnicity na povahu interakčních rituálů v dané třídě. Všimám si toho, jestli se projevují odlišnosti v interakčních řádech mezi majoritou a minoritou, a to například v konverzačních preferencích nebo ve způsobech projevoování respektu a mravů. Pracuji s předpokladem, že případné odlišnosti v kulturně

¹⁵ Že se toto rozšíření neobešlo bez teoretických i analytických nejasností, ukazuje Kemper (2011), který předkládá systematickou kritiku teorie rituálů u Durkheima, Goffmana i Collinse.

¹⁶ V některých zdrojích (srov. Kaščák 2006; McLaren 1999) je ritualizace vymezena jako opakované, formalizované a stereotypizované jednání, které je zcela zbaveno symbolických vrstev. V takovém případě ji jen těžko odlišíme od rutiny a metafora rituálu se tu rázem vyprazdňuje. Za nedílnou součást ritualizovaného jednání proto považují jeho symbolickou dimenzi, která se manifestuje ve způsobech performance různých identit a hodnot, z nichž vycházejí. Předpokládám s Goffmanem, že ve zdánlivě vyprázdněných gestech je možné rozpoznat respekt, který je jádrem interakčních rituálů.

formovaných interakčních stylech (Rawls 2000) mohou být nivelizovány prostřednictvím kulturně dominantního asimilačního tlaku nebo mohou přetrvávat a produkovat napětí, různé formy rezistence a stigmata. Goffman (1967) poukazuje na vyšší riziko rituálních znesvěcení při meziskupinových kontaktech, protože různé společnosti a subkultury mohou spojovat určité ceremoniální významy (např. to, co znamená soukromí) s různým jednáním.

Prostorová dimenze interakčních rituálů odkazuje k existenci prostorů ve školní třídě, které jsou náchylnější k rituálním událostem – buď proto, že jsou zde aktéři vedeni k opakujícím se ritualizovaným sekvencím jednání (například zkoušení před tabulí), nebo proto, že se v nich odehrávají přechody z jedné sociální pozice do druhé (žák versus vrstevník) (Göhlich a Wagner-Willi 2010). Dění v těchto místech je možné sledovat se zaměřením na přítomná gesta a výrazové vybavení aktérů, emoční náladu a její proměny a na výsledně produkovanou solidaritu, respektive viditelné morální emoce a dojmy. Emoce je dále možné identifikovat v míře sladění a rytmizace interakčních partnerů či ve formě projevení radosti, smíchu, stejně jako odporu a nesnesitelnosti. V souladu s Collinsem (2004) považují míru interakční iniciativy a entusiasmů na straně jedné, stejně jako pasivity a nechuti na straně druhé za významný indikátor emocionální energie aktéra. Sociometrická vztahová síť může pomoci zachytit stratifikaci žáků z hlediska jejich iniciativy a popularity v interakčních rituálech – například z hlediska míry jejich oblíbenosti, míry, v níž se stávají objekty pozitivních i negativních pomluv apod.

Analýzu estetických a emočních stránek interakcí je možné doplnit analýzou mluveného – tedy toho, co a jak bylo řečeno. Podstatné jsou ritualizované aspekty řeči, například vstupy do konverzací a jejich opouštění, intenzita výtek, kárání či pochval. V konverzacích je taky pozorovatelná rytmika, plynulost, zvraty, tón hlasu, rychlost, přítomnost pauz, neočekávané zvuky, pohledy apod. (Goffman 1982). Zachycení spontánních konverzací v průběhu přestávek či promluv zahalených do šepotu během vyučovacích hodin je však nelehký úkol. S vtíravou přítomností výzkumníka či výzkumnice hrozí riziko vymizení spontaneity či pocit ztráty soukromí chráněného právě oním šepotem. Analýza ritualizací na konverzační úrovni je metodologicky schůdnější ve více kontrolovatelných situacích, například v průběhu skupinových diskusí.

Důležitým aspektem analýzy viděného a slyšeného jsou způsoby (ne)projevení respektu. Zatímco chvála či kárání jsou jeho explicitním jazykovým vyjádřením, v interakcích je možné dále zaznamenat rituály vyhýbání se (určitým tématům, udržování fyzického odstupu apod.), symbolické náznaky vlastního sebepojetí (prezentační rituály), rituály mravů apod. S interakčním významem respektu úzce souvisí narušení rituálního charakteru situací,¹⁷ tzv. ceremoniální znesvěcení, jakým je posmívání se, různé druhy hravých znesvěcení, například potyčky mezi spolužáky nebo posmívání se učitelci či učitelce za jejich zády. V této

¹⁷ Poznatky o narušování a znovuoobnovování rituální rovnováhy jsou zakotveny v Goffmanově (1991) výzkumu života pacientů v psychiatrické léčebně, kteří jsou označeni za mentálně nemocné, protože porušují reciprocitu rituální slušnosti. Svě poznatky o životě v podmínkách totální instituce autor dále rozšiřuje ve své studii o stigmatu, v níž se jako totální jeví celá společnost. Ta je totiž základem pro univerzální hodnotový systém, který podle stigmatizujících atributů odjímá status plnohodnotných lidských bytostí určitým kategoriím jedinců (Lemert a Branaman 1997).

souvislosti je zajímavé se ptát, jak se děti vyrovnávají se situacemi, v nichž hrozí narušení interakční rovnováhy. Jakým způsobem se vypořádávají s jedinci, kteří možná právě i kvůli neschopnosti dostát nárokům rituální slušnosti stojí na okraji třídní komunity?

Představené aspekty školních interakčních rituálů je možné zkoumat v několika rovínách. Nejprve je možné podrobit drobnohledu školní třídu jako celek. Stejně tak ale lze ritualitu interakcí ve školním kolektivu nahlížet v rámci kolektivu žáků, který se bude štěpit na určité skupiny podobně „naladěných“ soukmenovců a soukmenovkyň. Ve třídě jsou přítomné paralelní interakční dynamiky, v jejichž rámci je možné analyzovat rituální pravidla chování – relativně pevně stanovenou dynamiku celé třídní komunity (kde jsou významnými aktéry vyučující) a dynamiku dílčích skupinek žáků a dyád, která se projevuje jak během výuky, tak zejména v čase přestávek, volných hodin, obědových pauz apod. Přestávky a hodiny „výchovy“ (hudební, výtvarná, tělesná) ohrožují striktně diferencovaný prostor vyučovacích hodin, v nichž jsou žáci jasně lokalizováni. Jsou proto výzkumnicky nejdělejší při soustředění se na institucionálně nediferencované shluky těl (Foucault 2000), spojenectví mezi žáky. Třetí analytickou osou je dynamika slavnostních událostí, v jejichž průběhu se třídní společenství prezentuje před dalšími třídami, vedením školy či rodičovskou veřejností. Jsou to symbolicky intenzivní události, které se vymaňují z rytmu všedních dní. Komplexita představeného rámce orientuje badatele k podnětným oblastem studia rituálů v etnicky různorodé třídě.¹⁸

Na pomezí: ritualizace mezi hodinou a přestávkou

Ritualizované chování vypovídá mnohé o míře identifikace žáka či žačky se školou jako institucí a na ní založeném přináležení. Přejechy z hodiny na přestávku jakožto pomyslné liminální prostory, v nichž je jedinec tažen mezi požadavky školní struktury, vyjádřené ve stavu bytí žákem, a antistruktury, vyjádřené v bytí kamarádem či vrstevníkem (Turner 2004; McLaren 1999), zesilují a zviditelňují přítomné formy identit. Střetávají se tu institucionální požadavky školy s požadavky kladenými v rámci teenagerské¹⁹ kultury. V tělesných projevech se může manifestovat přijetí či odmítnutí institucionálně definované role žáka či žačky a míra symbolického působení časových i materiálních prahů. Ritualizace ve školní

¹⁸ Do tohoto textu nezahrnuji diskusi nad metodologickými specifiky a obtížemi, které sledování jednotlivých dimenzí interakčních rituálů může přinášet. Stejně tak opomím diskusi etických dilemat a otázek, které při etnografickém studiu rituálů vyvstávají. Svému statusu etnografické výzkumnice ve školním poli, jejíž sebepojetí se blíží Turnerově liminální bytosti, se budu věnovat v jiném textu.

¹⁹ Snažím se zde vyvarovat přívlastku „dětský“, protože ten má ve školním kontextu mocensky asymetrický náboj. Učitelé mohou používat označení „děti“ k diskurzivnímu zasazení žáků do pozic těch slabších, závislých, nevědoucích. Sedmá, osmá a devátá třída základní školy představují liminální oblast v převažujícím kategorizování normalizovaného vývoje jedince. Je to totiž tekuté období dospívání, v němž není zcela jasné, kdo je ještě dítě a kdo už dospěl do stádia adolescence či teenagerství. Kulturu žáků odmítám označovat za dětskou, protože takové označení neladí se sebepojetím žáků, kteří se v reakci na silnou věkovou hierarchii ve škole necítí být dětmi (viz adolescentní interakční rituály u Rampton 2002).

třídě v sobě obsahují momenty ne/projevování respektu vůči instituci školy, přitom je ale tento symbolický rozměr jednání aktéry neuvědomovaný, a tvoří tak jeho latentní vrstvu.

Co se děje bezprostředně po zazvonění, které odděluje prostor vyučovací hodiny od prostoru přestávky? Eričino setrvání v sedu v lavici a trpělivé opisování obsahu z tabule i po zazvonění, které jsem vykreslila v úvodním úryvku z mých terénních poznámek, svědčí o její snaze dokončit v hodině započatý úkol. Její vstup do přestávky je rozpačitý, na rozdíl od některých jiných žáků ale v jejím případě liminalita nevede ke kázeňsky nevhodnému chování, nenese stopy anomie, nekontrolovatelných výbuchů fyzické a anti-sociální energie (Kaščák 2010). Zatímco ostatní po sobě hází všechny možné předměty včetně těch, které jsou primárně určeny ke školní práci, čímž vyjadřují jistou formu distance vůči svým žakovským rolím, Erika přistupuje opatrně k hloučku holek, které čekají před dveřmi učebny výtvarné výchovy a hlučně se smějí. Po vstupu do třídy jde rychle na své místo, jakoby jí vyhovovalo jasné umístění ve fyzickém prostoru třídy. Přechod do hodiny výtvarné výchovy jí nečiní na rozdíl od většiny ostatních žáků ve třídě problém. Přitom právě výtvarná výchova je z hlediska potenciálně konfliktních rolí žačky a kamarádky nejvíce ambivalentní, protože dává hodně prostoru k hlučnému sebeprojevování, hře, nepředvídatelnému hemžení těl. Eričina soustředěnost na práci, která koresponduje s hlavním poselstvím školy, přetrvává až do následující přestávky, kdy opět s vytrvalou pečlivostí umývá lavici, kterou mohla ušpinit během kreslení vodovými barvami. Navlhčeným hadříkem lavici tře tak dlouho, až si je jistá zařízeným pořádkem, zatímco ostatní už běží na další hodinu o patro níž. Čistota lavice je výrazem respektu ke školní funkci této pomůcky. Kreslení po lavici je naopak jejím symbolickým pošpiňováním, vymezením se vůči jejímu pracovnímu účelu. Co brání Eriče v tom, aby umenšila svou loajalitu vůči žakovské identitě a stala se součástí všech přestávkových mikrorituálů, jako jsou házení si školními pomůckami, kolektivní jezení smažených chipsů, posílání psaníček či vymezování se vůči Jirkovi, který je obětním beránkem třídního kolektivu, navíc stvrzeným oficiální psychologickou diagnózou? Viditelná je její spřízněnost s jinou romskou dívkou Vanesou, v jejíž blízkosti se Erika drží v průběhu většiny přestávek a s níž chodí velmi často na záchod. V den, kdy jsem zaznamenala její úpěnlivé setrvávání v roli žačky, ale Vanesa chyběla.

Jak bylo zmíněno výše, součástí interakčních rituálů je performování respektu. Eričiny přechody mezi přestávkami a hodinou chápu jako ritualizované chování proto, že ačkoliv performativní rozměr tohoto jednání není zcela zřetelný (kdo je zde publikem? všichni její spolužáci a spolužačky aktuálně přítomní?), jedná se o interaktivní vzorce jednání, které signalizují ostatním Eričin respekt projevovaný k požadavkům školy. Tento samozřejmý respekt kontrastuje s apatií, s níž Erika vstupuje do přestávek. Během přestávkových mikro-rituálů se objevují jisté formy hravého znesvěcování interakčního řádu (kamarádkské pošťuchování, strefování se do někoho papírovou koulí, mlácení se pravítkem), které tvoří důležitou součást performance vztahové náklonnosti. Jde tedy o goffmanovský respekt, který zde ale nabývá jisté inverzní povahy. Žáci si projevují respekt například tím, že do sebe kopnou. I přes Goffmanovo (1967: 87) přesvědčení, že „děti jsou méně ceremoniální plemeno“ v porovnání s dospělými jedinci, jsem pozorovala řadu ritualizací ve vzájemných vztazích mezi žáky v časech přestávek. Jejich spontánnost odkazující ke znakům turnerovské liminality (Turner 1982) (dynamické přebíhání od skupinky ke skupince, ochutnávky zakázaného ovoce v podobě zakoušení mocenské nadřazenosti nad mladšími žáky na záchodech) se přelívala ve stabilizující pravidelnost

a opakující se rytmus interakčních vzorců, které umisťují jedince do určité vztahové pozice. Erika ale stojí relativně mimo tyto rytmy a málokdy se směje společně s ostatními. Její spojenectví s romskou dívkou Vanesou jsem chápala jako ochranu před neúspěšnou participací na přestávkovém dění, stejně jako ochranu před hrozbou samoty. Romské dívky si vytvářely svůj vlastní rytmus, své vlastní ritualizované vzorce. O něco málo komunikativnější Vanesa navíc mohla pro Eriku představovat most k tu a tam nevyhnutelnému spojení s různými aktéry ve školním prostoru – ať už se spolužáky a spolužačkami nebo třeba se mnou. Byla to právě Vanesa, která působila jako o něco starší a která skrze práci na svém vzhledu mohla pracovat i na své lepší pozici v třídním kolektivu (Jarkovská 2013). Vanesa byla hezká dívka, precizně oblečená do tílek výrazných pastelových barev, vždy pěkně učesaná. Vedle toho se Eričiny tělesné pohyby, oblečení i obličejová mimika podřizovaly diktátu poslušnosti, jehož součástí je strach a respekt ke všem nařízením a všemu staršímu. Erika se cítila lépe, když performovala dítě spíš než sebevědomou dívku (více k distinkci nevypělé dítě / vyspívající teenager viz poznámka 19). Jako by dostatečně neovládala management dojmů, potřebný pro přepínání mezi různými rolami ve vztahu k různým publikům (spolužáci, učitelé, výzkumnice, kamarádka Vanesa). Zůstávala za všech okolností stejná: tichá a poslušná. Ostýchavost až úzkost, které byly patrné v její interakční pasivitě, jsem dílem přičítala Eričině diskvalifikující etnicitě, jež ji stavěla mimo ohniska intenzivního sociálního dění. To se odráželo rovněž v její fyzické lokalizaci v prostoru třídy v předposlední lavici v řadě u dveří. Právě na tohle místo oko pedagožky dohlédne jen stěží, proto může být vyhrazeno pro ty poslušné, kterým není třeba věnovat tolik pozornosti. Nekonfliktní pasivita ji chránila před interakčními hrozbami, například v podobě puklin v ritualizovaných vztazích. Zároveň ji ale blokovala a snad i přispívala k utváření vztahu ke škole jako místu nepřijemnému k životu. Mlčení bylo jejím ochranným valem, který se prolomil jenom s Vanesou na záchodě, kde se cítila ve větším bezpečí. Přeběhnutí ze třídy na záchod bylo jedinou chvílí, kdy jsem zaznamenala změnu emočně-labilního výrazu Eričiny tváře, kdy jsem zaznamenala stopy vzrušení a napětí. Záchod ale pro dívky nepředstavuje absolutní soukromí.

Vanesa měla potřebu mi vysvětlit jeden incident na záchodě, kdy dívky ze sedmé třídy bránily jít na záchod dívkám mladším. Rozruch kolem události, do níž vstoupily dvě učitelky z prvního stupně na obranu svých žaček, mě vylákal na chodbu. Vanesa mi vysvětlovala, že ony dvě s Erikou „to nedělaly“, tedy že se nesnažily vyhnat mladší dívky pryč, a zároveň se tak snažily zůstat poslušné v očích dospělé autority. Musely jen přihlížet? Událost jsem interpretovala jako příklad ilustrující nedostatečně silnou pozici těchto dvou dívek ve třídním společenství, protože nemohly uplatnit svou moc v trestajících rituálech vůči mladším dívkám z prvního stupně, které nerespektovaly nepsaný zákaz vstupu do prostoru vyhrazeného nejen k fyzickému vylučování, ale rovněž ke shromažďování a povídání starších dívek.²⁰ Záchod je prostor, který uniká disciplinačnímu tlaku a který jako takový může představovat úlevu nebo

²⁰ Analogicky se bezmoc romských dívek projevovala v neúčasti na rituálech zaměřených na symbolické trestání třídního „vyvrhela“ Jirky, který výrazně atakoval meze ceremoniální slušnosti ve vztazích k žákům i učitelům. Jirkovo hlasité brkání, kašláni, lehání na lavici a agresivní chování (obrana) vůči klukům legitimizovalo usměřování jeho chování ze strany většiny žáků ve třídě. Projevovalo se korigováním typu „Jirko, neptej se zase, nikoho to nezajímá“, „drž hubu“ nebo

prostor pro rezistenci (žáci 9. třídy opakovaně ucpávali odtok v umyvadle a způsobovali každé pondělí na záchodě potopu). Záchod se ve škole stává *backstage* dějištěm (Goffman 1999), uvolňujícím mimo jiné i prostor pro etnická spojení, oproštěný od regulace navazování kontaktů školními předpisy. Ačkoliv se na záchod o přestávce odebíraly ve skupinkách různého složení i dívky majoritní, časté mizení romských dívek z *frontstage* (přestávkového) dějiště třídní učebny připomínalo absenci Romů ve *frontstage* majoritních veřejných institucí a jejich exkluzi do symbolicky nečistých *backstage* baráků, ulic a lokalit.

Pozici Eriky a Vanesy ve školní třídě nelze připsat na vrub výlučně efektům etnicity. Je třeba rovněž zohlednit vliv genderu, protože interakční rituály v teenagerských kulturách jsou výrazně genderované (Wagner-Willi [2005] ilustruje na některých situacích silnější vliv genderu než etnicity v ritualizovaných vztazích mezi žáky). Dívky z minoritních skupin jsou vystaveny zvýšenému riziku exkluze, protože nerovnosti produkované různými sociálními kategoriemi se násobí a vzájemně posilují (Gillborn 1990).²¹ Youdell (2003) ukázala, že afroamerické dívky v ghettoizované škole se daleko častěji přizpůsobily požadavkům školy než jejich chlapečtí vrstevníci. Grant (1984) apelovala na menší pozornost, kterou afroamerickým dívkám v amerických školách věnovali učitelé, i na nižší sebevědomí těchto dívek v porovnání s afroamerickými chlapci.

Má pozorování obnažují trhliny v generalizujícím pedagogickém diskurzu o problémech romských dětí. Namísto romských dětí narušujících interakční řády, bez potřebných kompetencí k projevu respektu vůči učitelům, jsem viděla dvě až příliš poslušné romské dívky. Teoretické abstrakce o situované a proměnlivé etnicitě začaly nabývat svého empirického základu v každodenních životech žáků základní školy. V 8. třídě jsem pozorovala situačně intenzivní performance rezistentní maskulinní identity skupinky romských chlapců, kteří tak obsazovali pozici blíže druhému pólu kontinua definovaného konformitou/rezistencí. Byli to tito chlapci, kteří se v daleko větší míře snažili prosadit kulturní kódy vtělené do jejich *street corner* etnických identit do rámce vyučovacích hodin. Wagner-Willi (2010) analogicky ukazuje, jak chlapci tureckého původu v německých třídách využívali občasného zmatku v začátcích vyučovacích hodin k setrvání ve svých přestávkových aktivitách.

Závěr

Cílem tohoto článku bylo představit perspektivu interakčních rituálů v sociologii vzdělávání, její konceptuální a teoretická východiska a analytické možnosti, které nabízí. Zaměřovala

vysypáváním obsahu jeho lavice na zem. Na těchto formách trestu ale neparticipovali někteří žáci, včetně romských dívek Vanesy a Eriky.

²¹ Deegan (1996) prosazuje tzv. nesynchronní přístup k analýze kamarádkých vztahů v etnicky rozmanitých třídách, jehož součástí je i problematizování předpokladu, že gender, etnicita a sociální třída se vzájemně (synchronně) násobí z hlediska exkluze jedince z třídního kolektivu. V tomto textu věnuji pozornost žačkám, v jejichž případě k násobení nerovností způsobených těmito kategoriemi docházelo. S ohledem na rozsah textu se nevěnuji „asynchronním“ typům jednotlivců, které v 7. třídě reprezentovala romská dívka Ema. Ema byla do kamarádkých sítí majoritních dívek relativně dobře integrovaná, a to i přesto, že svým sportovním vzhledem a zájmem o basketbal nenaplnovala tradiční genderovou roli.

jsem se přitom na přínosy této perspektivy v etnografickém zkoumání desegregované školní třídy, tedy etnicky různorodého třídního společenství tvořeného romskými i majoritními dětmi.

Z bohatého pole studia rituálů jsem vybírala ty příspěvky, v nichž je patrný důraz na každodennost. Jsou to ale právě každodenní, moderní a sekulární rituály, které svou implicitní povahou provokují řadu teoretických i metodologických otázek. Přednosti koncepcí interakčních rituálů a ritualizací se projevují zejména v jejich orientaci na dynamiku situací, interakčních řádů a performování vztahově vyjednávaných pozic a identit. Tyto klady jsem v textu demonstrovala na příspěvcích vybraných autorů. Goffman představuje moderní já jako rituálně křehký objekt, jenž musí být uctíván prostřednictvím každodenních ceremonií a rituálů respektu a mravů. Collins zdůrazňuje roli emocí, které umožňují v rámci rituálů znovuoobnovovat a „dobíjet“ symboly skupinového členství ve stratifikovaných vztahových sítích. Výzkumy ritualizací ze školního prostředí (např. Wulf, Kaščák) se zaměřují na jejich přechodové fáze, které obnažují skupinové hranice a míru identifikací jednotlivých aktérů. Syntéza těchto přístupů umožňuje nahlížet na interakční rituály jako na opakující se vzorce jednání, které jsou charakteristické fyzickou spolu-přítomností jednajících, jejich společným zaměřením na nějaký objekt (např. tvář jedince), kterému je či není projevován respekt, přičemž jsou produkovány emoce na bázi morálních sentimentů. Koncepce ritualizací předpokládají menší míru emočního vtažení jedince v dané situaci a symbolicky redukovanou povahu daného jednání. Analytický rámec studia rituálů zachycuje jejich prostorovou dimenzi, míru emočního vtažení (entusiasmus versus pasivita) včetně jeho tělesných projevů (rytmické sladění), konverzační dimenzi, způsoby hraní respektu a případné narušování interakčních řádů. Tento rámec představuje změnu v zaměření pozornosti – namísto jazyka stimuluje etnografii citlivou k performativním stránkám jednání a etnografii těla.

Při sledování interakčních rituálů v třídním kolektivu mě zajímá, zdali a jak se v nich projevuje etnicita romských žáků. V souladu s procesuálním pojetím etnicity inspirovaným Goffmanovou teorií ji nechápu jako stabilní kategorii, ale jako situačně vyvolávané proměnlivé představení. Přitom je třeba brát zřetel na překrývající se, násobící se i potenciálně kontradiktorní působení dalších sociálních kategorií (zejm. genderu, věku a sociální třídy). Mikro-interakcionistický přístup ke studiu rituálů může vhodně doplňovat rozšířené teorie kulturní a sociální reprodukce, které nahlíží rozdíly mezi žáky jako dané mírou, kterou byli obdařeni různými druhy kapitálů, tedy jako na konzervované nerovnosti. Perspektiva interakčních rituálů pojímá identity aktérů v jejich proměnlivosti napříč různými situacemi. Umožňuje nahlédnout, jak žáci v rituálech stabilizují své konformní identity a role i jak se rezistentně vůči těmto předepsaným identitám vymezují, zaujímají překvapivé pozice a uzavírají nečekané aliance.

Hned v úvodu a následně potom v závěru textu jsem čtenáře pozvala do světa jedné školní třídy ve městě, kde jsou romští žáci vzděláváni na všech základních školách běžného typu společně s dětmi z majority. Čerpala jsem při tom z poznatků získaných během mých etnografických pozorování. Zdálo se mi signifikantní sledovat, v jakých prostorových souřadnicích se přestávkové mikrorituály odehrávají, jaká je jejich intenzita (nejen ta frekvenční, ale i emoční, tělesná), jaká je jejich povaha z hlediska etnického složení a jaké podoby dělení, stratifikací a hierarchií produkují. Hlavní merito textu náleželo představení perspektivy

interakčních rituálů a konstrukce analytického nástroje vhodného ke studiu interakčních rituálů ve školní etnografii. Kromě toho jsem čtenáři nabídla ochutnávku aplikace tohoto rámce na vlastním empirickém materiálu. Sledovala jsem pozice romských dívek Eriky a Vanesy. Jsou to právě jejich tichost, mlčení a pasivita, které se zvýznamňují pozorováním různých forem a způsobů přítomnosti/absence v klíčových interakčních vztahových vzorcích. Tyto formy jednání a projevy se v etnografických datech vyjevují plastičtěji než v rozhovorech založených na schopnosti mluvit a úspěšně se prezentovat. Je to tedy analýza interakčních rituálů, která mi pomohla odkrýt jemnosti ve způsobech bytí romskou žačkou v desegregované škole.

Literatura

- ALEXANDER, Jeffrey C. Social performance: Symbolic action, cultural pragmatics, and ritual. In ALEXANDER, Jeffrey C., Bernhard GIESEN a Jason L. MAST (eds.). *Social Performance: Symbolic Action, Cultural Pragmatics and Ritual*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006, s. 29–90. ISBN 052167462x.
- ARSLAN, Yaser a Ufuk SARIDELLE. Pre-service Teachers' Perceptions About Rituals in Education and Rituals' Functions. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2012, č. 55, s. 1175–1182. ISSN 1877-0428.
- BALVÍN, Jaroslav. *Metody výuky romských žáků*. Praha: RADIX, 2007. ISBN 9788086031736.
- BARRON, Ian. An Exploration of Young Childrens' Ethnic Identities as Communities of Practice. *British Journal of Sociology of Education*, 2007, roč. 28, č. 6, s. 739–752. ISSN 0142-5692.
- BELL, Catherine. *Ritual Theory, Ritual Practice*. New York: Oxford University Press, 1992. ISBN 0195076133.
- BERNSTEIN, Basil B. *Class, Codes and Control. Volume 3, Towards a Theory of Educational Transmission*. London: Routledge & Kegan Paul, 1975. ISBN 0710070608.
- BERNSTEIN, Basil B., Herbert L. ELVIN a Richard S. PETERS. Ritual in education. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London, Series B, Biological*, 1966, roč. 251, č. 772, s. 429–436. ISSN 1471-2970.
- BITTNEROVÁ, Dana, David DOUBEK a Markéta LEVÍNSKÁ. *Funkce kulturních modelů ve vzdělávání*. Praha: Fakulta humanitních studií UK, 2011. ISBN 9788087398180.
- BLUMER, Herbert. *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. New Jersey: Prentice Hall, 1969. ISBN 0138799245.
- BOURDIEU, Pierre. *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press, 1992. ISBN 0745600972.
- BOURDIEU, Pierre a Jean-Claude PASSERON. *Reproduction in Education, Society and Culture*. 2. vyd. London: SAGE Publications, 1990. ISBN 0803983204.
- BRUBAKER, Rogers. *Ethnicity without Groups*. Cambridge: Harvard University Press, 2004. ISBN 0674015398.
- COLLINS, Randall. *Interaction Ritual Chains*. Princeton (N.J.): Princeton University Press, 2004. ISBN 0691090270.
- CONNOLLY, Paul. *Racism, Gender Identities and Young Children. Social Relations in a Multi-Ethnic, Inner City Primary School*. London: Routledge, 2002. ISBN 9780415183192.
- COUNCIL OF EUROPE. COURT OF HUMAN RIGHTS. GRAND CHAMBER. *Case of D. H. and Others v. The Czech Republic. (Application no. 57325/00). Judgment* [online]. Strasbourg: Court of Human Rights, 2007 [cit. 10. 1. 2014]. Dostupné z: <http://www.errc.org/cms/upload/media/02/D1/m000002D1.pdf>.

- D'AMATO, John. Resistance and Compliance in Minority Classrooms. In JORDAN, Cathie a Evelyn JACOB (eds.). *Minority Education. Anthropological Perspectives*. Norwood: Alex Publishing Corporation, 1993, s. 181–208. ISBN 0893918687.
- DAVIDSON, Ann L. *Making and Molding Identity in Schools*. Albany: State University of New York Press, 1996. ISBN 9780791430828.
- DEEGAN, James G. *Children's friendships in culturally diverse classrooms*. London: Falmer Press, 1996. ISBN 0750702664.
- DURKHEIM, Émile. *Elementární formy náboženského života: Systém totemismu v Austrálii*. Praha: OIKOYMENH, 2002. ISBN 8072980564.
- FOLEY, Douglas E. Rethinking Schools Ethnographies after Colonial Settings: A Performance Perspective on Reproduction and Resistance. *Comparative Education Review*, 1991, roč. 35, č. 3, s. 532–551. ISSN 0010-4086.
- FOLEY, Douglas E., Bradley A. LEVINSON a Janis HURTIG. Anthropology Goes inside: The New Educational Ethnography of Ethnicity and Gender. *Review of Research in Education*, 2000–2001, č. 25, s. 32–98. ISSN 0091-732X.
- FOUCAULT, Michel. *Dohlížet a trestat: kniha o zrodu vězení*. Praha: Dauphin, 2000. ISBN 8086019969.
- GABAL, Ivan a Karel ČADA. Romské děti v českém vzdělávacím systému. In MATĚJŮ, Petr, Jana STRAKOVÁ a Arnošt VESELÝ (eds.). *Nerovnosti ve vzdělávání. Od měření k řešení*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2010, s. 109–129. ISBN 9788074190322.
- GILLBORN, David. *Race, Ethnicity and Education. Teaching and Learning in Multi-Ethnic Schools*. London: Routledge, 1990. ISBN 0044453981.
- GOFFMAN, Erving. The Nature of Deference and Demanor. *American Anthropologist, New Series*, 1956, roč. 58, č. 3, s. 473–502. ISSN 1548-1433.
- GOFFMAN, Erving. *Interaction ritual: Essays on face-to-face behavior*. New York: Anchor Books Doubleday & Company, 1967. ISBN 0385088507.
- GOFFMAN, Erving. *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1981. ISBN 081221112x.
- GOFFMAN, Erving. The Interaction Order. *American Sociological Review*, 1982, roč. 48, č. 1, s. 1–17. ISSN 0003-1224.
- GOFFMAN, Erving. *Asylums: Essays on the social situation of mental patients and other inmates*. London: Penguin Books, 1991. ISBN 0140137394.
- GOFFMAN, Erving. The Self as Ritual Object. From: „The Nature of Deference and Demeanor“. In LEMERT, Charles a Ann BRANAMAN (eds.). *The Goffman Reader*. Oxford: Blackwell Publishers, 1997. ISBN 1557868948.
- GOFFMAN, Erving. *Všichni hrajeme divadlo: Sebe prezentace v každodenním životě*. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon, 1999. ISBN 8090248241.
- GÖHLICH, Martin a Monika WAGNER-WILLI. School as a Ritual Institution. *Pedagogy, Culture & Society*, 2007, roč. 9, č. 2, s. 237–248. ISSN 14681366.
- GÖHLICH, Martin a Monika WAGNER-WILLI. Rituals in Daily School Life. In WULF, Christoph (ed.). *Ritual and Identity: The staging and performing rituals in the lives of young people*. London: Tufnell, 2010, s. 39–80. ISBN 1872767133.
- GRANT, Linda. Black Females „Place“ in Desegregated Classroom. *Sociology of Education*, 1984, roč. 57, č. 2, s. 98–111. ISSN 0038-0407.
- HADDEN, Jeffrey K. Toward Desacralizing Secularization Theory. *Social Forces*, 1987, roč. 65, č. 3, s. 587–611. ISSN 00377732.
- HAUSMANN, Chris, Amy JONASON a Erika SUMMERS-EFFLER. Interaction Ritual Theory and Structural Symbolic Interactionism. *Symbolic Interaction*, 2011, roč. 34, č. 3, s. 319–329. ISSN 0195-6086.

- HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002. ISBN 8071786357.
- HERITAGE, John. Goffman, Garfinkel and Conversation Analysis. In WETHERELL, Margaret, Simeon YATES a Stephanie TAYLOR (eds.). *Discourse theory and practice: A reader*. London: SAGE, 2001, s. 47–56. ISBN 0761971556.
- HIRSCHFELD, Lawrence. Children's Understanding of Racial Groups. In BARRETT, Martyn D. a Eithne BUCHANAN-BARROW (eds.). *Children's understanding of society*. Hove (UK): Psychology Press, 2004, s. 199–221. ISBN 1841692980.
- HUMANS RIGHTS COUNCIL. *Submission: Universal Periodic Review: Czech Republic* [online]. Poskytnuto organizací Open Society Fund, 2012 [cit 15. 2. 2014].
- JARCOVSKÁ, Lucie. *Gender před tabulí: Etnografický výzkum genderové reprodukce v každodennosti školní třídy*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2013. ISBN 9788074191190.
- JENKINS, Richard. *Rethinking ethnicity: Arguments and explorations*. London: SAGE, 1997. ISBN 0803976771.
- JENKINS, Richard. Disenchantment, Enchantment and Re-Enchantment: Max Weber at the Millennium. *Max Weber Studies*, 2000, č. 1, s. 11–32. ISSN 1470-8078.
- KAŠČÁK, Ondrej. *Moc školy: O formativní síle organizácie*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2006. ISBN 8080820538.
- KAŠČÁK, Ondrej. Přechodové rituály v mateřské škole. In ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ (eds.). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, s. 312–332. ISBN 9788073673130.
- KAŠČÁK, Ondrej. *Škola ako rituálny priestor*. Trnava: VEDA, 2010. ISBN 978-80-8082-360-3.
- KEMPER, Theodore D. *Status, Power and Ritual Interaction. A Relational Reading of Durkheim, Goffman and Collins*. Burlington (VT): Ashgate, 2011, ISBN 9781409427360.
- KOOLE, Tom. The Interactive Construction of Heterogeneity in the Classroom. *Linguistics and Education*, 2003, roč. 14, č. 1, s. 3–26. ISSN 0898-5898.
- LEMERT, Charles a Ann BRANAMAN (eds.). *The Goffman Reader*. Oxford: Blackwell Publishers, 1997. ISBN 1557868948.
- MARADA, Radim, Michal NEKORJAK, Adéla SOURALOVÁ a Klára VOMASTKOVÁ. *EDUMIGROM: Community Study Report: Czech Republic*. Brno: Masarykova univerzita, 2010.
- MATĚJŮ, Petr, Jana STRAKOVÁ a Arnošt VESELÝ. *Nerovnosti ve vzdělávání: Od měření k řešení*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2010. ISBN 9788074190322.
- MCLAREN, Peter. *Schooling as a ritual performance: Toward a political economy of educational symbols and gestures*. 3. vyd. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, 1999. ISBN 0847691950.
- NĚMEC, Jan. Sociální a kulturní determinanty a strategie edukace romských žáků. *Orbis Scholae*, 2009, roč. 3, č. 1, s. 99–120. ISSN 1802-4637.
- OBROVSKÁ, Jana. Duchovní dimenze waldorfské pedagogiky optikou reflexivní modernity. *Sociální studia*, 2009, roč. 6, č. 3, s. 97–113. ISSN 1214-813X.
- POLLARD, Andrew a Julie ANDERSON. *Reflective teaching: Evidence-informed professional practice*. 3. vyd. London: Continuum, 2008. ISBN 9780826493408.
- QUANTZ, Richard A. a Peter M. MAGOLDA. Nonrational Classroom Performance: Ritual as an Aspect of Action. *The Urban Review*, 1997, roč. 29, č. 4, s. 221–237. ISSN 0042-0972.
- QUANTZ, Richard A., Peter M. MAGOLDA a Terry O'CONNOR. *Rituals and student identity in education: Ritual critique for a new pedagogy*. New York: Palgrave Macmillan, 2011. ISBN 9780230101159.
- RAMPTON, Ben. Ritual and Foreign Language Practicies at School. *Language in Society*, 2000, roč. 31, č. 4, s. 491–525. ISSN 0047-4045.
- RAWLS, Anne W. The Interaction Order Sui Generis: Goffman's Contribution to Social Theory. *Sociological Theory*, 1987, roč. 5, č. 2, s. 136–149. ISSN 1467-9558.

- RAWLS, Anne W. "Race" as an Interaction Order Phenomenon: W.E.B. Du Bois's "Double Consciousness" Thesis Revisited. *Sociological Theory*, 2000, roč. 18, č. 2, s. 241–274. ISSN 1467-9558.
- STRAKOVÁ, Jana a Vladislav TOMÁŠEK. Měření vědomostí a dovedností romských žáků v rámci šetření PISA. *Pedagogika*, 2013, roč. 63, č. 1, s. 41–53. ISSN 0031-3815.
- SZALÓ, Csaba. Editorial. Kulturní sociologie. *Sociální studia*, 2012, roč. 9, č. 4, s. 7–9. ISSN 1214-813X.
- TSCHANNEN, Olivier. The Secularization Paradigm: A Systematization. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 1991, roč. 30, č. 4, s. 395–415. ISSN 00218294.
- TURNER, Jonathan H. *The structure of sociological theory*. 5. vyd. Belmont: Wadsworth Publishing Company, 1991. ISBN 053413842x.
- TURNER, Victor W. *From ritual to theatre: The human seriousness of play*. New York: PAJ, 1982. ISBN 0933826168.
- TURNER, Victor W. *Průběh rituálu*. Brno: Computer Press, 2004. ISBN 8072269003.
- VANDERSTRAETEN, Raf. The School Class as an Interaction Order. *British Journal of Sociology of Education*, 2001, roč. 22, č. 2, s. 267–277. ISSN 0142-5692.
- WAGNER-WILLI, Monika. *Kinder Rituale zwischen Vorder- und Hinterbühne. Der Übergang von der Pause zum Unterricht*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2005. ISBN 3-531-14283-6.
- WARNICK, Bryan R. 2010. Ritual, Imitation and Education. *Journal of Philosophy of Education*, 2010, roč. 43, č. 1, s. 58–73. ISSN 1467-9752.
- WEBER, Max. *Autorita, etika a společnost: Pohled sociologa do dějin*. Praha: Mladá fronta, 1997. ISBN 8020406115.
- WEBER, Max. *Metodologie, sociologie a politika*. 2. opr. vyd. Praha: OIKOYMENH, 2009. ISBN 9788072983896.
- WERLER, Tobias a Christoph WULF. *Hidden dimensions of education: Rhetoric, rituals and anthropology*. Münster: Waxmann, 2006. ISBN 3830917392.
- WULF, Christoph. *Ritual and identity: The staging and performing of rituals in the lives of young people*. London: Tufnell, 2010. ISBN 9781872767130.
- WULF, Christoph. Vzdělávání v Evropě: Transkulturní výzva. *Pedagogický časopis*, 2011, roč. 2, č. 2, s. 29–43. ISSN 1338-1563.
- WULF, Christoph. Zapomenuté hodnoty a sny ve výchově. Rozhovor s Christophem Wulfem. *Studia paedagogica*, 2012, roč. 17, č. 2, s. 109–116. ISSN 1803-7437.
- YON, D. *Elusive culture: Schooling, race, and identity in global times*. Albany (NY): State University of New York Press, 2000. ISBN 0791444813.
- YOUDELL, Deborah. Identity Traps or How Black Students Fail: The Intersections between Biographical, Sub-Cultural, and Learner Identities. *British Journal of Sociology of Education*, 2003, roč. 24, č. 1, s. 3–20. ISSN 0142-5692.

Autorka

Jana Obrovská je doktorandkou a výzkumníci na Katedře sociologie Masarykovy univerzity v Brně. K oblastem jejího odborného zájmu patří sociologie vzdělávání a kultury.
Kontakt: obr@mail.muni.cz