

# KOMUNIKAČNÍ PRAKTIKY V RÁMCI KULTURY ŠKOLY: UPLATŇOVÁNÍ KULTURY UZNÁNÍ A RESPEKTU

## COMMUNICATIVE PRACTICES WITHIN A SCHOOL CULTURE: PERFORMING A CULTURE OF RECOGNITION AND ESTEEM

CHRISTOPH WULF, MARTIN BITTNER,  
IRIS CLEMENS, INGRID KELLERMANN

### Abstrakt

*Naším cílem v tomto článku je nastínit specifické formy komunikace ve škole, které se vztahují k praktické znalosti jevu, jež nazýváme kulturou uznání a respektu. Analyzujeme verbální, neverbální, sémiotické, diskurzivní a mimetické aspekty praktik komunikace a ukazujeme jejich sociální funkce v konkrétní škole, kde jsme prováděli pozorování. Je třeba pochopit a analyzovat uznání a respekt jako obvyklou praxi, tj. jako soubor úmyslných i neúmyslných pedagogických praktik. Tyto praktiky formují kulturu uznání a respektu, která dává referenční rámec a performativní prostor těm, kdo jsou zapojeni do života školy. Výzkum se zabývá vnitřním životem základní školy v sociálně-ekonomicky problematické městské části. Data vycházejí ze spolupráce na etnografickém výzkumu, který trval více než dvanáct let a vznikl v kontextu berlínské Studie rituálů na Svobodné univerzitě v Berlíně. Volili jsme specifické postupy školní etnografie, neboť práce v terénu byla časově i tematicky limitována. Naše závěry vycházejí jak z pozorování, tak z videozáznamu pedagogických praktik. Naše systemizace uznání a respektu ukazuje na potenciál toho, jak lze popisovat určitý jev, aniž bychom museli redukovat jeho komplexnost, a zároveň poukazuje na náročnou práci v rámci pedagogické praxe.*

### Klíčová slova

*uznání, respekt, komunikační kultura, školní etnografie, performativita*

### Abstract

*Our aim in this article is to outline the specific forms of communication in a school with reference to the practical knowledge of a phenomenon that we call a culture of recognition and esteem. We analyze the verbal,*

*non-verbal, semiotic, discursive and mimetic aspects of communication practices and show their social functions within the school we observed. It is necessary to understand and analyze recognition and esteem as praxis, i.e. as an ensemble of intentional as well as unintentional pedagogical practices. These practices constitute a culture of recognition and esteem that furnishes those involved in a school with a reference framework and performative space. The inquiry is applied to an inner-city primary school in a socio-economically problematic district. The data have been produced within a cooperative programme of ethnographic research that has lasted more than twelve years and was initiated in the context of the Berlin Ritual Study at the Free University of Berlin. As fieldwork was restricted in terms of time and thematic focus, we followed a specific dimension of school ethnography. Our findings are based not only upon observation but also upon the recording on video of pedagogical practices. Our systematization of recognition and esteem shows a potentiality to describe a phenomenon without reducing its complexity and highlights the hard work implicit to pedagogical praxis.*

### Keywords

*recognition, esteem, communication culture, school ethnography, performativity*

## Úvod

Uznání a respekt. Slova často slychaná v běžné řeči. Ale co vlastně znamenají a jak na ně nahlíží sociální vědy a vědy o člověku?

Uznání a respekt jsou teoretické koncepty, vhodné pro identifikování sociálních konfliktů. V moderních společnostech ovlivňuje touha po uznání sociální teorii (Honneth, 1996). Ve společnosti charakterizované kapitalismem jsou lidé společensky uznáváni na základě „principu úspěšnosti“. Tento způsob uznávání jedinci zajišťuje sociální identitu v rámci společenské hierarchie nebo hodnotového rámce. Vedle sociálních teoretiků a politických filozofů (viz např. Taylor, 1994; Butler, 1997; Fraser, 1998), využívají koncept uznání a respektu pro vymezování významu uznání a sebeuznání žáka také teoretici výchovy. Uznání je přece legitimní nárok v rámci modernity a demokracie a škola jako místo socializace by jej měla rozvíjet, domnívají se někteří (Helsper et al., 2005). Respekt je jedním z mnoha postojů, který jedinec může mít k druhému člověku či skupině lidí.

Dosavadní pedagogické využití konceptu ukazuje, že je možné jej využít při zkoumání vzdělávacích institucí (Stojanov, 2006). Takové analýzy však většinou dostatečně neberou v úvahu pedagogickou praxi (Reckwitz, 2002; Schatzki, 2006). V našem výzkumu považujeme uznání a respekt za obvyklou součást kultury školy. Pokud zkoumáme formy komunikace ve škole, ukáže se, že vedle učení se faktům mají žáci ve škole možnosti učit se uznání a respektu. Naše zjištění se značně podobají konkrétním manažerským postupům určeným pro zlepšení mezilidského porozumění (Barge a Oliver, 2003; Conklin, 2009). Hovoříme o uznání a respektu, protože německý termín *Wertschätzung* nelze adekvátně přeložit. Uznání a respekt (*Wertschätzung*) se staly kategoriemi, které je třeba studovat a analyzovat v průběhu komuni-

kace, kde se neodehrává jenom písemné a ústní školní hodnocení úspěchu. Skrze komunikační praktiky se zde vytváří uznání a respekt. Tyto komunikační praktiky se odehrávají zejména na začátku nebo na konci vyučovací hodiny, či dokonce nad rámec vyučovací hodiny. Můžeme tedy souhrnně říci, že komunikační praktiky v určitých sociálních situacích vytvářejí kulturu uznání a respektu dané školy a třídy.

Proto se náš výzkumný projekt zaměřuje na každodenní komunikační praktiky, jež jsou zakotveny v kultuře té které školy. Projekt je součástí společného etnografického výzkumu, který trvá více než dvanáct let a vznikl v rámci berlínské Studie Rituálů při Svobodné univerzitě v Berlíně (Wulf et al., 2011, 2010, 2007, 2004, 2001). Zkoumaným prostředím je základní škola v socio-ekonomicky problematické čtvrti Berlína s multikulturní populací. Škola má vysoké procento (téměř 50 %) dětí s přistěhovaleckým zázemím, zastoupeno je celkem 15 různých zemí. Vzhledem ke své orientaci na progresivní vzdělání je přitom škola velmi uznávána a je atraktivní pro rodiče z této čtvrti i mimo ni. První až třetí a čtvrté až šesté třídy jsou spojené.<sup>1</sup>

V následujícím textu nejprve vysvětlíme, jak byla z existujících dat z předchozích výzkumů vygenerována výzkumná otázka: *Jak komunikační praktiky dané školy vytvářejí sociální realitu?* Základní domněnkou našich úvah je, že komunikace probíhající ve škole má mnoho možných podob (forem), které jsou vytvářeny určitými (komunikačními) praktikami. Nás zajímají pouze ty komunikační praktiky, které vytvářejí kulturu uznání a respektu.

Poté vysvětlíme metodologický přístup, který je motivací pro další etnografické práce. Hlavní část příspěvku tvoří prezentace našeho pojetí uznání a respektu, kterou uvádíme za pomoci citací ze získaných dat. V poslední části nastíníme souhrn prvních výsledků.

### **Teoretická východiska**

Instituce školy je hlavním předmětem pedagogického výzkumu již mnoho let. Zkoumání sociálních a pedagogických procesů v prostředí školy bylo námi rozšířeno o úvahu o fyzickém, autopoietickém a modelovém charakteru komunikačních praktik (zkrátka o jejich performativním charakteru) a o jejich schopnosti vytvářet realitu (srov. Wulf et al., 2010). Tímto způsobem jsme vytvořili *performativní vzdělávací koncept* (Wulf, Zirfas, 2007a, 2007b), který tvoří teoretický základ studie. Tento koncept transformuje vzděláva-

---

<sup>1</sup> Východiskem pro tuto studii byly publikace vyplývající z těchto projektů (Wagner-Willi, 2005; Bausch, 2006; Audehm, 2007; Kellermann, 2008, mezi jinými).

cí prostory do prostorů zkušeností, učení a jednání. V těchto prostorech se otevírají možnosti k akci, ke změně, kdy sami aktéři mohou ovlivňovat právě probíhající sociální situace. Možnosti vnímáme jako jakési příležitosti, kdy může aktér uplatnit určité komunikační praktiky a ovlivnit průběh sociální situace. A tak kromě přenosu znalostí a schopností přispívá škola rovněž k získávání určitých sociálních návyků. Díky těmto možnostem se proměňují formy komunikace (a interakce) a vytvářejí se různé kultury učení (srov. Woods, 1986, 1996; Woods, Jeffrey, Troman a Boyle, 1997; Willis, 1999; Wulf et al., 2007). Jak se aktéři orientují v nepředvídatelných sociálních situacích? V těchto situacích se vytvářejí rutiny implicitní znalosti (Mannheim, 1993) pro ty, kteří jsou zapojeni do života školy. Tyto implicitní znalosti vytvářejí jakýsi horizont porozumění, který je společně sdílen a ovlivňuje vnímání světa a smysl jednání aktérů (Marotzki, 1990; dále Koller, 1999).

Na základě těchto předpokladů je náš výzkumný zájem zaměřen na performativní vytváření sociální (institucionální) reality prostřednictvím komunikačních praktik. Otázkou je, jak ti, kteří jsou do nich zapojeni, nastolují tuto *kulturu uznání a respektu* v konkrétní škole a jak lze tento jev odlišit od rutinní interakce, která probíhá současně. Domníváme se, že je nutné se zaměřit na verbální, nonverbální a performativní aspekty komunikace s cílem objevit takové praktiky, které situačně vytvářejí *kulturu uznání a respektu* s odkazem jak na explicitní, tak (hlavně) na implicitní znalosti.

## Metoda

Hlavní metodu etnografického výzkumu – zúčastněné pozorování – čím dál častěji doprovázejí mediální techniky, jako jsou zvukové nahrávky a videografie (např. Troman et al., 2006; Pink, 2007; Wagner-Willi, 2007; Hünersdorf et al., 2008; Walford, 2008; Friebertshäuser et al., 2010; Herrle et al., 2010; Jörissen, Wulf, 2010). Dochází tak k triangulaci několika metod za účelem získání dat z více perspektiv. Triangulace dnes představuje vylepšení metodologického aparátu klasické etnografie (srov. Borneman a Hammoudi, 2009). V souladu s naším předmětem výzkumu jsme použili metody *pozorování účastníka výzkumu a videografii*.

*Pozorování účastníka výzkumu* bylo tematicky vymezeno a omezeno výzkumnou otázkou zaměřenou na kulturu uznání a respektu. Časově krátká fáze zkoumání omezovala široce koncipovaný rámec předcházejících etnografických studií. Proto etnografie, kterou využíváme, představuje zvláštní druh školní etnografie (Knoblauch, 2001; Oester, 2008). Jeffrey a Troman to označují za „časově stlačený způsob“ zkoumání (*compressed time mode*). Tento typ etnografie zachycuje dynamiku kontextu, dokumentuje viditelné i méně viditelné vztahy (Jeffrey, Troman, 2006). Přítomnost výzkumníků získává na

zvláštním významu: výzkumník může integrovat své znalosti sdílené kultury, protože výzkum prováděli výzkumníci patřící do stejné kultury.

Stejně jako pozorování účastníka je rovněž *videografie* ovlivněna perspektivou výzkumníka, a musíme proto tento fakt zohlednit. Školní etnografie se liší z hlediska role výzkumníka ve vztahu k terénu, doby práce, kognitivního zájmu a reflexivního vnímání. Videografie jakožto nová technika etnografického designu může dobře zachytit sociální, komunikační a výchovně vzdělávací praktiky. „V nejšířším slova smyslu je video ‚etnografické‘, pokud ti, kteří je sledují, usoudí, že reprezentuje informace etnografického zájmu“ (Pink, 2007, s. 98). Videografie rozšiřuje „sféru pozornosti pozorovatele prostřednictvím opakovaného pozorování“ (srov. Wagner-Willi, 2008, s. 222). I v případě, že audiovizuální data závisejí na perspektivě výzkumníka a reprodukují pouze konkrétní výňatek situace, umožňují tato data komplexnější a podrobnější rekonstrukci vzájemné komunikace. Za rekonstrukci označujeme opětovné vytvoření již proběhlé situace s použitím jiného symbolického vyjádření. To proto, že neverbální vyjadřovací prostředky, které zprostředkují smysl, jsou často vnímány jen prereflektivně, a to nejen účastníky výzkumu, ale také badateli. Pro náš projekt má opakované přehrávání videonahrávek zásadní význam, neboť umožňuje, aby byl *tělesně orientovaný, obrazový a performativní* charakter gestově-mimetického a komunikativního chování zpracován do jakéhosi vícerozměrného obrazu (srov. Pink, 2007). Pro náš výzkum je podstatné ono mikroetnografické hledisko zkoumání sociálních interakcí (Baker, Green, Skukauskaite, 2008). Na základě obrazového materiálu jsme dokázali identifikovat a analyzovat situace, v nichž se objevují takové formy komunikace, které tvoří kulturu uznání a respektu.

Analytické strategie, které byly vyvinuty pro interpretaci dat, dodržují základní předpoklady induktivního přístupu a rekurzivní metody. „[Teoretizování] by mělo zahrnovat opakující se proces, ve kterém představy slouží k pochopení dat, a data pomáhají měnit naše představy“ (Hammersley, Atkinson, 2007, s. 159). Při interpretaci hledáme znaky specifické kultury a jejího sociálního složení v rámci institucionálních podmínek kontextu školy. Na tomto základě jsme z dat skrze několik kroků analýzy získali charakteristiky kultury uznání a respektu.

K získání dat z videozáznamu a textové analýzy došlo ve dvou krocích. První krok sestával z přípravy protokolu zvolené sekvence. Zde byl sémantický obsah viděného nahrazen textem. To znamená, že nastává transformace do jiného znakového systému, a této transformaci předchází práce „překladatelská“ (Bohnsack, 2009). Jelikož už toto „vysvětlení implicitního sémantického obsahu“ (tamtéž) je interpretačním aktem, nejedná se o přepis toho typu, jakým se například přepisuje audionahrávka skupinové diskuse. Popis srozumitelně rekonstruuje průběh videosekvence pomocí protokolu, který si uchovává to, co bylo verbalizováno způsobem nejbližším mluvenému

slovu. Kromě verbálního kódu byly popsány také fyzické pohyby účastníků, abychom zachovali performativní obsah praktik, které nás uvedou do kultury uznání a respektu. Popisujeme tedy nejen jazyk, ale také hru těla a prostorové a materiální aspekty, které konstituují společenský řád (srov. Schatzki, 2006). Tento empiricky zakotvený popis nám pak umožňuje druhý krok – a to reflektivní interpretaci dat (srov. Bohnsack, 2010). Hlubší úroveň významu jsou zpracovány s odkazem na vytváření společenské praxe (*επιρρσβου*, jak se něco stane), což také například znamená prostředí, nastavení v prostoru a čase, uspořádání pracovníků a specifčnost jejich interakce s ostatními, tj. sociální struktury (Garfinkel, Bourdieu, Schatzki).

### Analýza

Výzkum byl vymezen otázkou, co charakterizuje komunikaci v konkrétní škole. Použili jsme kulturní koncepci orientovanou na komunikační procesy – koncepci, která popisuje kulturu na základě stávajících komunikačních praktik každodenního života školy. V souladu s tím směřovalo naše zkoumání k tomu, abychom zjistili, jaké formy komunikace byly v konkrétní škole nastoleny, ujal se i přes neustálé změny mimetických odkazů a staly se dostupnými jako modelové vzory. Důraz jsme kladli na opakující se, rozpoznatelné praktiky, které by mohly být považovány za charakteristické pro specifický kontext dané školy. Formy komunikace, jež tu vystupují z jednotlivých komunikačních praktik, pak v podstatě představují kulturu zkoumané školy, ve které je zřejmá i kultura uznání a respektu.

Komunikační praktiky, které vytvářejí, reprodukují a konstituují kulturu uznání a respektu, jsme rozdělili do tří forem komunikace. Mezi tyto tři formy komunikace patří (1) individuální akty uznání a respektu, (2) vytváření společné atmosféry uznání a respektu a (3) reprodukování kultury uznání a respektu. Nejprve krátce popíšeme jednotlivé tři formy a posléze se jim budeme věnovat podrobněji.

(1) *Individuální akty uznání a respektu* jsou takové komunikační praktiky, které jsou pozorovatelné jako významné fyzické a symbolické formy komunikace. Jsou založeny na implicitní, praktické znalosti, která se performativně zobrazuje v průběhu komunikace. Na jedné straně sledujeme při individuálním aktu adresný projev uznání a podpory určitému aktu, který je přičítán určitému jedinci (nebo skupině několika osob) a má určitou pozitivní vlastnost. Na druhé straně si skrze tento akt jeho aktér sám přisuzuje uznání a respekt (např. „udělal jsem to opravdu dobře“).

(2) Takový akt je třeba odlišit od *vytváření společné atmosféry uznání a respektu*. V tomto případě je souhlas, podpora nebo chvála určena všem zúčastněným. Tito zúčastnění se mohou cítit pozitivně vnímání, aniž by pozitivní

vlastnost musela být individuálně přisouzena komukoliv z nich. Rozlišovacím bodem je individuální či kolektivní kladné hodnocení. Podle této teze musí při aktu uznání a respektu směřovat uznání a respekt k někomu (kým také může být pracovní skupina, tým atd.), jehož vlastní individuální úspěch ve smyslu aktu nebo jeho charakteristiky je vnímán pozitivně. Kvalitativní rozdíl mezi adresným *individuálním aktem uznání a respektu a vytvářením společné atmosféry uznání a respektu* (např. „my všichni už to umíme“) je v tom, že adresný akt uznání a respektu vybírá jednotlivce nebo skupiny příjemců aktu z celku komunity, kdežto při vytváření společné atmosféry je uznání a respekt „aplikováno“ na komunitu jako na celek.

(3) V oblasti školní etnografie upozorňuje naše analýza nejen na (performativní) komunikační praktiky, ale zachycuje je také jako praktiky pedagogické – včetně jejich mimetických a performativních aspektů. *Reprodukce* kultury uznání se vztahuje na kontinuální rekonstruování kultury uznání a respektu. Nejde zde tolik o souhlas, podporu a chválu, ale spíše o způsob vyjadřování. V mimetických odkazech a rituálních uspořádáních je základem získání implicitní znalosti, jak komunikovat v souladu s nastolenými pravidly komunikačních forem dané školy.

### Prezentace výsledků

V této části prezentujeme výsledky analýzy a interpretace dat. Jednotlivé výše uvedené kategorie jsou v každodenním životě navzájem protkány a pro nás jsou heuristickými kategoriemi. Pojmenování vybraných sekvencí závisí na kontextu, ve kterém se vyskytují: *individuální akty uznání a respektu* přispívají k *vytváření společné atmosféry uznání a respektu* – a také *reprodukování kultury uznání a respektu* může obsahovat *akty uznání a respektu*. A zase *reprodukování* je předpokladem pro *vytváření společné atmosféry uznání a respektu*. Je důležité rozlišovat mezi různými aspekty kultury uznání a respektu, abychom mohli proniknout hlouběji do složitosti tohoto jevu. Koncepce, kterou máme k dispozici, poskytuje základ pro určení limitů, ambivalencí a paradoxů kultury uznání a respektu. V následujícím textu budeme prezentovat výsledky jako naši reflexivní rekonstrukci pozorovaného. Nepředkládáme zde pouze své poznámky z terénu a videodata, ale podáváme výklad o komunikačních praktikách. Pro lepší pochopení také v případě potřeby citujeme z datového korpusu.

#### *Individuální akt uznání a respektu*

Následující akt uznání a respektu se odehrává ve třech sekvencích, které vymezují *začátek*, *přerušeni* a *ukončení* vybrané scény a jsou zaměřeny na dovednost čtení žáka Johana.

Johan je žákem čtvrté třídy ve smíšené věkové skupině (čtvrtá až šestá třída). Žáci sedí u stolů ve skupinkách. Mezi nimi má své místo učitelka. Johan je vybrán spolužákem, aby nahlas přečetl kapitolu z materiálu určeného ke čtení. S knihou v ruce jde Johan dopředu k tabuli, kde je židle obrácená k ostatním žákům. Mezitím učitelka říká: „Johane, pokud budeš myslet, že ti to nejde (...) můžeš to předat někomu jinému, ano?“ S příkryvnutím a úsměvem k učitelce se Johan posadí na židli před tabuli.

Tato první sekvence znamená *začátek* nové výukové fáze, v níž Johan čte z materiálu, jež má třída určen ke čtení. Uchýlíme-li se k divadelní metafoře, která je podle Goffmana (1959) použitelná pro jakoukoli situaci každodenního života, pak prostorové uspořádání této situace může být přirovnáno k divadelní scéně, v níž se Johan ocitá v popředí na prostorově-fyzicky exponovaném místě, na kterém musí předvést svou dovednost čtení před diváky a posluchači. Také učitelčina poznámka s sebou nese několik významů zároveň. Poznámkou „...pokud budeš myslet, že ti to nejde...“ pravděpodobně odkazuje na vlastní zkušenost s hodnocením Johanova čtení, na jejímž základě naznačuje možnost selhání v Johanově výkonu. Současně mu v druhé části poznámky „...můžeš to předat někomu jinému...“ nabízí možnost rozhodnout sám o tom, jak dlouho bude nahlas číst – na základě sebehodnocení.

V této sekvenci stanoví učitelka tím, že umožní sebezpozorování se svobodnou volbou dalšího rozhodnutí, obecný rámec situace s individuální dovedností žáka Johana. Johan čte srozumitelně, ne však plynule a ne vždy se správnou intonací. Po chvíli Johan čtení přerušil a chce opustit místo před tabulí. Učitelka mu říká: „Až dosud jsi četl skvěle, Johane. Všichni jsme ti rozuměli.“ Nato Johan dočte příběh až do konce kapitoly.

*Přerušení* vymezuje druhou sekvenci aktu uznání a respektu. Na rozdíl od původně stanovené možnosti ukončení čtení učitelka nově definuje situaci prostřednictvím poznámky, která s sebou nese uznání a respekt. Svým zásahem dává najevo nesouhlas s Johanovým vlastním hodnocením, že „to nejde“. Dokonce pomocí pozitivní zpětné vazby klade zvláštní důraz na individuální Johanovu čtenářskou dovednost. Implicitně jej vyzve, aby pokračoval. Účinek je zřejmý z reakce Johana, který pak čte dál. Prostřednictvím veřejného hodnocení odepře Johanovi dříve svěřenou možnost předat čtení někomu jinému. Tato sekvence objasňuje performativní charakter, který provází kontrolu nebo řízení pedagogických situací. Takto vznikající struktura vychází z reciprocity účastníků a nemůže být detailně plánována nebo očekávána. Třetí a poslední sekvence aktu uznání a respektu označuje *konec* výukové fáze.

Johan dočítá. Po krátké pauze učitelka zatleská, spolužáci se přidají. Zatímco Johan jde na své místo, učitelka říká: „Myslím, že jsme skutečně rozuměli všemu, co dnes Johan četl. A to jako čtvrták. Četl jsi báječně!“ Učitelka



a žáci tleskají — potlesk je v této škole ritualizovanou formou uznání a respektu, zejména k úspěchu jednotlivce nebo skupiny, a často vymezuje dokončení sekvence jako její „dramaturgické“ vyvrcholení. I když učitel občas působí jako iniciátor potlesku, projevuje jednotlivci nebo skupině tuto formu uznání a respektu celá komunita vzdělávací skupiny. Učitelka opět verbálně posiluje pozitivní hodnocení, které zaznělo v druhé sekvenci. Dovětek „a to jako čtvrták“ vyzdvihuje kladné hodnocení do té míry, že implicitně odkazuje na dobrou kvalitu Johanova výkonu. Explicitně ji pak vyjádří závěrečnou poznámkou, v níž jako institucionální zástupce objektivizuje jeho dovednost čtení jako „báječnou“.

Individuální akt uznání a respektu, který je zde popsán, se podařil nejen díky „režii“ učitelky, ale i díky spolupráci spolužáků. Zůstávají zticha během celé vyučovací fáze, i když neposlouchají s nadšením a občas se zabývají činnostmi, které nesouvisejí se školou. Jejich pasivní účast a kolektivní potlesk přispívají k vytvoření atmosféry uznání a respektu, v níž se otevírá možnost pozitivního sebepřisuzování pro žáka Johana.

#### *Vytváření společné atmosféry uznání a respektu*

Druhá forma komunikace, kterou lze uznávat za konstitutivní pro kulturu uznání a respektu, je komunikativní praktika, v níž souhlas, podpora nebo v některých případech i chvála je vyměřena obecně všem žákům. Všichni zúčastnění se mohou cítit pozitivně vnímání a přijímání, žádný jedinec není adresně osloven a žádný úspěch jedince není explicitně zdůrazněn. V důsledku toho neprobíhá žádné bezprostřední sebepřisuzování na základě individuálního úspěchu jako v předchozí formě komunikace. Následující text vychází ze školní akce, soutěže ve čtení pro žáky školy. Byla vybrána šestá třída, aby před publikem složeným z žáků, učitelů a poroty nahlas četla. Soutěž se odehrává v místnosti určené pro různé zvláštní příležitosti ve škole. Jedná se o proces výběru, kdy bude vybrán nejlepší čtenář, aby reprezentoval školu v dalším kole soutěže.

Víceúčelová místnost je uspořádána pro potřeby soutěže: řady židlí jsou obráceny k nezvýšenému pódiu, v pozadí zelený závěs s jasnými zářivými hvězdami. Před ním stojí židle a stůl s červeným ubrusem a modrý stojan na knihy. V místnosti je zhruba třicet lidí. Žáci, kteří tvoří obecenstvo, soutěžící a porota sedí v prvních řadách, učitelé, z nichž někteří jsou rovněž členy poroty, v posledních řadách spolu s výzkumníky. Ředitelka školy stojí před obecenstvem, všichni se ztiší, ředitelka po několika slovech na uvítanou říká: „Vy všichni jste nejlepší, jinak byste tu neseděli. Protože můžeme vyhlásit jen jednoho školního vítěze, musíme dnes vybrat jednoho z vás. Ale vy už teď jste nejlepší, a proto nebuďte zklamáni, když dnes nebudete první. Existuje mnoho shod okolností. Nelze vždycky vyhrát, dokonce ani když

jste velmi dobří.“ [Jeden žák se přihlásí.] Adam. Adam se ptá: „Co když někdo získá stejný počet bodů?“ Ředitelka odpovídá: „Pak bude mít porota problém, bude se to muset řešit. Je to jako všude v životě. Takže se zhluboka nadechněte, dělejte, jak nejlíp umíte, a pokud nebudete na prvním místě, neznamená to, že jste nebyli dobří. Možná to bude proto, že porota udělala chybné rozhodnutí, porota se skládá z mnoha lidí, možná někteří věnovali pozornost jiným věcem. Ale vy všichni, kteří tu sedíte, jste už teď nejlepší.“ Jiný žák se hlásí a říká: „Hlavní je zúčastnit se.“ A ředitelka říká: „Tak jdeme na to, ano?“

Situace kolem soutěže je od počátku v rozporu s kulturou školy. V kultuře uznání a respektu nejde o to „být nejlepší“ a vychloubat se – namísto soutěživosti je důraz kladen na spolupráci. Přesto má událost svůj konkurenční charakter, protože škola může odeslat pouze jednoho zástupce. Ten je však několika způsoby mírněn, přizpůsobením se kultuře školy – především prostřednictvím ředitelčina projevu, v němž účastníkům říká: „Vy všichni jste nejlepší.“ Ředitelka také relativizuje konkurenční situaci v další poznámce: každý je už teď nejlepší, existuje mnoho shod okolností, porota může chybně rozhodnout, může udělat chybu apod. Také implicitně stanovuje hranice citové angažovanosti – můžete být hrdí na to, že se zúčastníte, protože jste již stejně mezi nejlepšími. Nicméně byste neměli mít přílišná očekávání a doufat, že zvítězíte. A v žádném případě byste neměli být zklamáni. Nemusíte ani sami sobě vyčítat, že jste nevyhráli, protože „život už je takový“, se shodami okolností a jinými nepředvídatelnými důsledky, které mohou situaci ovlivnit.

Ze strany žáků dokazuje parafráze olympijského hesla „hlavní je zúčastnit se“, které bylo slyšet z publika několikrát i před oficiálním zahájením, že žáci již přijali „kultivovanou sémantiku“ (Luhmann) a používají odpovídající komunikační praktiky: účast je považována za kvalitativně lepší než touha po vítězství. Představení podle scénáře „soutěže“ se zde stává paradoxem. Je to proto, že je třeba soutěž přizpůsobit tak, aby se slučovala s kulturou školy, která je zaměřena na sociální kompetence a spolupráci. Představení se musí odehrávat podle příslušné platné formy komunikace. Představení „soutěžního“ dramatu s konkurenčními prvky, honbou za vítězstvím a nevyhnutelnou porážkou musí být v tomto případě méně dramatické. Odpovídající emocionální vzestupy a pády jako euforie, pocit hanby a hněvu, které obvykle doprovázejí takovéto dramatické situace, je třeba řešit v předstihu, aby mohly být kontrolovány a modelovány. Současně je třeba implicitně odlišit jevy nežádoucí, jako jsou vítězné pózy nebo projevy pláče.

*Reprodukování kultury uznání a respektu*

Tato třetí forma komunikace zahrnuje interakční nebo akční sekvence, v nichž si jedinci osvojují ty komunikační praktiky, které přispívají k ustanovování kultury uznání a respektu. Jde také o osvojení kulturní znalosti: *Co říci a jak* to říci, tj. osvojení poznatků relevantních jednání. S tím úzce souvisí nakládání s formami komunikace, které stojí v opozici vůči kultuře uznání a respektu. Diskusní kruh v pondělí ráno nebo v pátek odpoledne je například místem, kde se odehrávají sledované komunikační praktiky. Pro tento diskusní kruh je třída uspořádána tak, že se stoly posunou ke stěnám, čímž vznikne kruh, který dodá fyzickou sounáležitost a ničím nerušený výhled spolužáků. Prostorově-materiální uspořádání samo o sobě odkazuje na institucionálně určený cíl komunikativní spolupráce. Komunikace je strukturována tak, že učitelka zahájí kruh úvodní poznámkou a ostatní se pak střídají.

Následující sekvence se týká ranního kruhu, který bezprostředně navazuje na návštěvu muzikálu, ve kterém vystupovala spolužačka Julia. Učitelka zahajuje konverzaci úvodní otázkou, zda se muzikál žákům líbil nebo nelíbil a proč. Několik dětí se přihlásí. Po převážně pozitivní zpětné vazbě ze strany spolužáků se na řadu dostává Maja a říká: „No, mně se zdálo, že je to nuda. Zdálo se mi, že je škoda, že má Julia tak malou roli. Ale kostým Pluta byl opravdu úžasný.“ Další dívka konstatuje, že Julia říkala, že bude představovat „nějakou planetu“. Učitelka se znovu ujmá slova, ale po chvíli je předává dívce, která vyjadřuje svůj dojem z Juliiny role. Argumentuje, že Julia nebyla kvůli svému kostýmu poznat. Hlásí se další děti, ale učitelka širěji vysvětluje: „Přes černé pódium tam létaly koule a myslím, že Julia byla jednou z nich. Můžeme se jí pak zeptat.“ Z učebny se ozývá otázka, zda Julia dnes přijde. Učitelka odpovídá: „Julia má dnes dvě představení. To druhé začíná za chvíli a každý, kdo dělal divadlo, vám řekne, že je to velmi namáhavé a nestojí za to chodit do školy na půl hodiny. Myslím, že už toho má dnes za sebou hodně. Určitě bude ráda, když jí to řeknete zítra znovu [s pohledem na Maju], možná je Julia v hudební škole nová, a tak má malou roli. Byli tam někteří starší žáci, kteří měli větší role.“ Během hovoru jsou žáci potichu a z větší části mu věnují pozornost.

Jelikož se představení muzikálu zúčastnila celá třída, může být v diskusním kruhu rekonstruována společná doména zkušenosti. Účastníci prezentují své sdílené praktické znalosti vyjadřováním názorů v rámci „pravidel hry“. Je nutné se podrobit určitému diktátu formy, aby nedošlo k narušení kultury uznání a respektu. Vyjádření názoru je třeba chápat na pozadí sdíleného společného kontextu a musí být vždy vztahováno k ostatním a odpovídajícím způsobem upravováno. Primárním důvodem účasti na představení bylo vyjádření podpory Julii, která jako „jedna z nich“ dosáhne čehosi

zvláštního mimo školu. Mnoho dětí tak oceňuje a zdůrazňuje kvalitu individuálních dojmů.

Návštěvou muzikálového představení a diskusním kruhem, který na něj odkazoval, nabývá Juliina role funkce budování komunity. To by však mohlo být ohroženo Majinou poznámkou. Maja prožívala účast na muzikálu jako „nudu“ a vnímala Juliinu roli jako nevýznamnou. Její následné pozitivní tvrzení o kostýmech nemůže zmírnit „průlom“ (Turner, 1995) do kultury uznání a respektu. Proces vyjednávání začíná poznámkou dvou žáků, kteří se snaží zvýraznit Juliinu roli tím, že o ní přemýšlejí v mimetických odkazech na Maju. Učitelka v tomto procesu vyjednávání pokračuje. Ignoruje další žádosti o udělení slova a nabízí vlastní vysvětlení. Její jednání naznačuje, že skupina neočekává negativní poznámky o Juliině roli. To vychází najevo, když učitelka nabízí vysvětlení pro Juliinu roli a její omluvitelnou nepřítomnost. Když podává vysvětlení o malé Juliině roli, fyzicky se otočí k Maje („je v hudební škole nová“). Tímto učitelka prezentuje kvalitu Juliiny akce a představuje onu možnost aktu uznání a respektu. Také oznamuje, že další kolo konverzace se odehraje v přítomnosti Julie – konverzace, jejíž rámec předem určí: „Můžeme se jí na to pak zeptat. Určitě bude ráda, když jí to řeknete zítra znovu.“ Obnovuje tak předchozí soudržnost, která je v komunitě zastoupena alespoň na diskurzivním základě.

### Závěr

Naše studie objasňuje, že *kultura uznání a respektu* představuje strukturální element zkoumané školy. Zaměření na úspěch a jeho hodnocení není spojeno jen s udělováním známek a vzdělávacími výsledky žáků, ale umožňuje, aby se i sociální nebo kognitivní vlastnosti a zásluhy staly významnými. To také ukazuje, že *kultura uznání a respektu* musí být situačně založena a neustále modelována. Přínejmenším ve třídě je to především učitel, kdo stanovuje rámec různých vzdělávacích situací a trestá jeho porušování (ať nenápadné nebo výrazné), je-li to nutné. Do jaké míry žáci komunikačně reprodukuji kulturu uznání a respektu, odhaluje náš výzkum. Kromě toho musí být komunikační praktiky, jež nejsou zcela v souladu s kulturou uznání a respektu (např. soutěže či hodnocení výkonu), komunikačně zpracovány a přizpůsobeny odpovídajícím „scénářům“, aby bylo možno s nimi pracovat jako s formálně platnými postupy.

Pokud člověk chápe *formy komunikace* jako kulturně ovlivněné a institucionálně modelované komunikační praktiky, stane se „konkrétní a praktické zavedení řádu“ (Soeffner, 1992), čili „řádu“ *kultury uznání a respektu*, viditelným a pozorovatelným v repertoáru chování jednotlivých členů. Svými pevnými vzory vytvářejí rámec, ve kterém probíhají výchovně vzdělávací procesy.

*Kultura uznání a respektu* se tak stává požadavkem pedagogické koncepce školy, na jejímž základě jsou možnosti vzdělávání a výchovy nejen stanoveny, ale i omezovány. To doprovází více či méně explicitní odlišení těchto praktik od praktik opačných, případně i nežádoucích pro tuto kulturu. Jakékoli narušení se musí ošetřit v procesu vyjednávání, aby nedošlo k ohrožení *kultury uznání a respektu* a byla posílena soudržnost komunity. „Tvrdá dřina“ ve zdánlivě nekonečné pedagogické praxi se zde doslova manifestuje.

Třída je veřejné místo, v němž se jednotliví žáci socializují a zviditelňují. Vystavují se verbálním, neverbálním a performativním sdělením, která jim říkají, nakolik dobře něco udělali. „Pokud si doma klade dítě otázku, je-li milováno, pak si žák klade otázku, je-li hodnotnou osobou. V obou případech může najít odpověď tak, že pozoruje, jak se k němu chovají ostatní“ (Dreeben, 1968, s. 38). Události jsou hodnoceny v intencích žákova smyslu pro sebeúctu, který je buď podporován, nebo srážen (tamtéž). *Kultura uznání a respektu* představuje alternativní formu komunikace s cílem využít některých performativních praktik k vytvoření takové výuky, která má (pozitivní) vliv na vzdělávací procesy. Neobejde se však bez ambivalencí, paradoxů, nejasností a rozporů, které jí ovlivňují, ať už to jsme schopni vnímat či nikoliv.

## Literatura

- AUDEHM, K. *Erziehung bei Tisch. Zur sozialen Magie eines Familienrituals*. Bielefeld: Transcript, 2007.
- BAKER, D. W., GREEN, J. L., SKUKAUSKAITE, A. Video-enabled ethnographic research: A microethnographic perspective. In WALFORD, G. (Ed.). *How to do Educational Ethnography*. London: The Tufnell Press, 2008, s. 77–114.
- BARGE, J. K., OLIVER, Ch. Working with Appreciation in Managerial Practice. *The Academy of Management Review*, 2003, roč. 28, č. 1, s. 124–142.
- BAUSCH, C. *Verkörperte Medien: Die soziale Macht visueller Medien*. Bielefeld: Transcript, 2006.
- BEACH, D. *Making sense of the problems of change. An ethnographic study of a teacher education reform*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, 1995.
- BOHNSACK, R. *Qualitative Bild- und Videointerpretation*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 2009.
- BOHNSACK, R. Documentary Method and Group Discussions. In BOHNSACK, R., PFAFF, N., WELLER, W. (Eds.). *Qualitative Analysis and Documentary Method in International Educational Research*. Opladen & Farmington Hills, MI: Barbara Budrich Publishers, 2010.
- BORNEMAN, J., HAMMOUDI, A. (Eds.). *Being There. The Fieldwork Encounter and the Making of Truth*. Berkeley: University of California Press, 2009.
- BUTLER, J. *Excitable Speech: A Politics of the Performative*. London, New York: Routledge, 1997.

- CONKLIN, T. A. Creating Classrooms of Preference: An Exercise in Appreciative Inquiry. [online]. *Journal of Management Education*, 2009, roč. 33, č. 6. [cit. 2011-10-1]. Dostupné z: <<http://jme.sagepub.com/content/33/6/772>>.
- DE SAUSSURE, F. *Course in General Linguistics*. New York: Philosophical Library, 1959.
- DREEBEN, R. *On what is learned in School*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company, 1968.
- FLICK, U. *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Hamburg: Verlag Rowohlt Taschenbuch, 2002.
- FLICK, U., KARDOFF, E. v., STEINKE, I. *Qualitative Sozialforschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch, 2007.
- FRASER, N. *Redistribution or Recognition? A Political-Philosophical Exchange*. London: Verso, 1998.
- FRIEBERTSHÄUSER, B., LANGER, A., PRENGEL, A. (Eds.) *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, München: Juventa Verlag, 2010.
- GOFFMAN, E. *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York: Doubleday Anchor, 1959.
- HAMMERSLEY, M., ATKINSON, P. *Ethnography. Principles in Practice. Third Edition*. London, New York: Routledge, 2007.
- HELSPER, W., SANDRING, S., WIEZOREK, Ch. Anerkennung in pädagogischen Beziehungen. Ein Problemaufriss. In HEITMEYER, W., IMBUSCH, P. (Eds.). *Integrationspotentiale einer modernen Gesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag, 2005, s. 179–206.
- HERRLE, M., KADE, J., NOLDA, S. Erziehungswissenschaftliche Videographie. In FRIEBERTSHÄUSER, B., LANGER, A., PRENGEL, A. (Eds.). *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, München: Juventa Verlag, 2010, s. 599–620.
- HONNETH, A. *The struggle for recognition: the moral grammar of social conflicts*. Cambridge: Polity Press, 1996.
- HÜNERSDORF, B., MAEDER, Ch., MÜLLER, B. (Eds.) *Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen*. Weinheim, München: Juventa Verlag, 2008.
- JEFFREY, B., TROMAN, G. Time for ethnography. In TROMAN, G., JEFFREY, B., BEACH, D. *Researching education policy: Ethnographic experiences*. London: The Tufnell Press, 2006, s. 22–36.
- JÖRISSSEN, B., WULF, Ch. Qualitative Methoden in der Ritualforschung. In FRIEBERTSHÄUSER, B., LANGER, A., PRENGEL, A. (Eds.) *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, München: Juventa Verlag, 2010, s. 639–652.
- KELLERMANN, I. *Vom Kind zum Schulkind. Die rituelle Gestaltung der des Schulanfangs in einer jahrgangsgemischten Lerngruppe*. Opladen, Farmington Hills: Verlag Budrich Unipress, 2008.
- KNOBLAUCH, H. Fokussierte Ethnographie. *Sozialer Sinn*, 2001, č. 1, s. 123–141.
- KNOBLAUCH, H. Kultur, die soziale Konstruktion, das Fremde und das Andere. In DREHER, J., STEGMAIER, P. (Eds.) *Zur Unüberwindbarkeit kultureller Differenz: Grundlagentheoretische Reflexionen*. Bielefeld: Transcript Verlag, 2007, s. 21–42.
- KOLLER, H.-Ch. *Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne*. München: Fink, 1999.
- MAROTZKI, W. *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Weinheim: Dt. Studien-Verlag, 1990.

- OESTER, K. Fokussierte Ethnographie: Überlegungen zu den Kernansprüchen der Teilnehmenden Beobachtung. In HÜNERSDORF, B., MAEDER, Ch., MÜLLER, B. (Eds.) *Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen*. Weinheim, München: Juventa Verlag, 2008, s. 233–244.
- PINK, S. *Doing Visual Ethnography. Images, Media and Representation in Research*. 2nd edition. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage, 2007.
- RECKWITZ, A. Towards a Theory of Social Practices. A Development in Culturalist Theorizing. *European Journal of Social Theory*, 2002, roč. 2, č. 5, s. 243–263.
- SCHATZKI, T. R. Practice minded orders. In SCHATZKI, T. R., KNORR-CETINA, K., SAVIGNY, E. v. (Eds.). *The Practice Turn in Contemporary Theory*. London, New York: Routledge, 2006, s. 42–55.
- SOEFFNER, H.-G. *Die Auslegung des Alltags II. Die Ordnung der Rituale*. Frankfurt am Main: Rowohlt Taschenbuch, 1992.
- STOJANOV, K. *Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung*. Frankfurt am Main: VS Verlag, 2006.
- TAYLOR, Ch. *Multiculturalism: Examining The Politics of Recognition*. Princeton: Princeton University Press, 1994.
- TROMAN, G., JEFFREY, B., BEACH, D. *Researching education policy: Ethnographic experiences*. London: The Tufnell Press, 2006.
- WAGNER-WILLI, M. Die dokumentarische Videointerpretation in der erziehungswissenschaftlichen Ethnographieforschung. In HÜNERSDORF, B., MAEDER, Ch., MÜLLER, B. (Eds.) *Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen*. Weinheim, München: Juventa, 2008, s. 221–232.
- WAGNER-WILLI, M. *Kinderrituale zwischen Vorder- und Hinterbühne. Der Übergang zwischen Pause und Unterricht*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2005.
- WAGNER-WILLI, M. Videoanalysen des Schulalltags. Die dokumentarische Interpretation schulischer Übergangsrituale. In BOHNSACK, R., NENTWIG-GESEMANN, I., NOHL, A.-M. (Eds.) *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Wiesbaden: VS Verlag, 2007, s. 121–140.
- WALFORD, G. (Ed.). *How to do Educational Ethnography*. London: The Tufnell Press, 2008.
- WILLIS, P. Labour power, culture and the cultural commodity. In CASTELLS, M., FLECHA, R., FREIRE, P., GIROUX, H., MACEDO, D., WILLIS, P. (Eds.). *Critical education in the New Information Age*. Oxford: Rowman and Littlefield, 1999.
- WOODS, P. *Inside the school. Ethnography in educational research*. London: Routledge, 1986.
- WOODS, P. *Researching the art of teaching. Ethnography for educational use*. London: Routledge, 1996.
- WOODS, P., JEFFREY, B., TROMAN, G., BOYLE, M. *Restructuring schools. Reconstructing teachers*. Buckingham: Open University Press, 1997.
- WULF, Ch. et al. *Bildung im Ritual. Schule, Familie, Jugend, Medien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2004.
- WULF, Ch. et al. *Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 2001.
- WULF, Ch. et al. *Die Geste in Erziehung, Bildung und Sozialisation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2011.
- WULF, Ch. et al. *Lernkulturen im Umbruch. Rituale Praktiken in Schule, Medien, Familie und Jugend*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2007.

WULF, Ch. et al. *Ritual and Identity. The staging and performing of rituals in the lives of young people*. London: The Tufnell Press, 2010.

WULF, Ch., ZIRFAS, J. *Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven*. Weinheim, Basel: Verlag Beltz, 2007a.

WULF, Ch., ZIRFAS, J. *Performative Pädagogik und performative Bildungstheorien. Ein neuer Fokus erziehungswissenschaftlicher Forschung*. Weinheim, Basel: Verlag Beltz, 2007b, s. 7–40.

YBALLE, L., O'CONNOR, D. Appreciative Pedagogy: constructing positive models for learning, *Journal of Management Education*, 2000, roč. 24, č. 4, s. 474–483.

### O autorech

**Prof. CHRISTOPH WULF** je profesorem antropologie a pedagogiky a členem interdisciplinárního centra historické antropologie – Výzkumného centra *Kultura výkonu*, klastru excelence *Jazyky emocí* a doktorského kolegia *Inter.Arts* na Svobodné univerzitě v Berlíně. Jeho knihy byly přeloženy do 15 jazyků. Získal titul čestného profesora na univerzitě v Bukurešti. Je viceprezidentem německé komise pro UNESCO.

Kontakt: christoph.wulf@fu-berlin.de

**MARTIN BITTNER** vystudoval pedagogické vědy, sociologii, psychologii a politologii v Berlíně, v současné době pracuje v klastru excelence *Jazyky emocí*. Věnuje se školní etnografii se zaměřením na kulturu uznání a praxi utváření emocí. Je odborným asistentem na Ústavu pedagogických věd a psychologie na Svobodné univerzitě v Berlíně.

Kontakt: martin.bittner@fu-berlin.de

**Dr. IRIS CLEMENS** vystudovala pedagogické vědy, sociologii, psychologii, historii a mezinárodní rozvoj ve Frankfurtu nad Mohanem. Svá teoretická zkoumání zaměřuje zejména na kulturní aspekty vzdělávání, ideu evoluce a transformace znalostí ve světové společnosti a pedagogické teorie v interkulturním a mezinárodním srovnání. V současné době je odbornou asistentkou Ústavu pedagogických věd a psychologie na Svobodné univerzitě v Berlíně.

Kontakt: i.clemens@fu-berlin.de

**Dr. INGRID KELLERMANN** je odbornou asistentkou na Svobodné univerzitě v Berlíně. Od roku 2006 se účastnila několika výzkumných projektů ve spolupráci s Výzkumným centrem *Kultura výkonu* při Ústavu pedagogických věd a psychologie na Svobodné univerzitě v Berlíně a při klastru excelence *Jazyky emocí*. Jejimi výzkumnými zájmy jsou především performativní procesy, mimetické vzdělávání, výzkum rituálů, gest a emocí.

Kontakt: ingrid.kellermann@fu-berlin.de

### About the authors

**CHRISTOPH WULF** is a Professor of Anthropology and Education and a member of the Interdisciplinary Centre for Historical Anthropology, the “Cultures of Performance” Collaborative Research Centre (SFB), the “Languages of Emotion” Cluster of Excellence, and the “InterArts” Graduate School at the Free University of Berlin. His books have been translated into 15 languages. For his research in anthropology and anthropology of education, he received the title professor honoris causa from the University of Bucharest. He is Vice-President of the German Commission for UNESCO.

Contact: christoph.wulf@fu-berlin.de



**MARTIN BITTNER** studied Educational Sciences, Sociology, Psychology and Politics in Berlin; he also has a degree in Education. Currently he works at the “Languages of Emotion” Cluster of Excellence. Research activities: educational ethnography on the culture of recognition and the practices of shaping emotions. He is a research assistant at the Section of Anthropology and Education, Department of Educational Sciences and Psychology, Free University of Berlin.

Contact: martin.bittner@fu-berlin.de

**IRIS CLEMENS** studied Educational Sciences, Sociology, Psychology, History and Education and International Development in Frankfurt am Main. Since her studies she has worked on cultural aspects of education. She was recently made an Assistant Professor at the Department of Educational Sciences and Psychology, Free University of Berlin.

Contact: i.clemens@fu-berlin.de

**INGRID KELLERMANN**, Assistant Professor at Freie Universität Berlin, qualified as a primary-school teacher by passing the Second State Examination. Since 2006 she has been involved in several research projects in collaboration with the “Cultures of Performativity” Collaborative Research Center at the Department of Educational Sciences and Psychology, Free University of Berlin, and at the “Languages of Emotion” Cluster of Excellence. Research interests: performative (“Bildungs”-) processes, mimetic learning, research on rituals and gestures, emotions and happiness.

Contact: ingrid.kellermann@fu-berlin.de

