

Anotace

Název: Vývoj předškolního vzdělávání z pohledu absolventů mateřských škol

Práce vychází z hypotézy, že předškolní vzdělávání prošlo do roku 1989 výraznými změnami v přístupu k dítěti směrem ke vnímání a akceptování jeho potřeb a zájmů. Metodou osobních rozhovorů získává a zpracovává poznatky přímo z praxe a mapuje tak cestu vývoje předškolního vzdělávání. Jejím odkazem do budoucna by mělo být zmírnění obav rodičů ze vzdělávání svých dětí v mateřských školách.

Term: The preschool education's development from the view of the graduates of kindergartens.

The study is coming out of the hypothesis, that preschool education passed from the year 1989 through the discontinuous innovations in the accession to the child towards the reception and accepting its needs and commonwealths. By the method of interviews gets and runs observations directly from the use and surveys the way of progress of the preschool education. It's executory bequest should be easement of parent's fears of their children's education in kindergartens.

Vývoj předškolního vzdělávání z pohledu absolventů mateřských škol

Úvod	8
 <u>A. Teoretická část</u>	
1. Proměny cílů předškolní výchovy	10
1.1 Sociocentrické zaměření výchovy	11
1.2 Pedocentrické zaměření výchovy	12
1.3 Osobnostní orientace předškolní výchovy.....	13
 2. Předškolní pedagogika u nás – historie vývoje kurikula	14
2.1 Od sociálních programů k systematickému vzdělávání.....	14
2.2 Reformní pojetí předškolního kurikula.....	16
2.3 Jednotně ideově orientované osnovy.....	17
2.4 Programy výchovné práce	18
2.5 Změny a kurikulární dokumenty 1990 – 2003	20
 3. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání	21
3.1 Náhled na vzdělávací cíle	22
3.2 Náhled na obsah vzdělávání	22
3.2.1 Dítě a jeho tělo	23
3.2.2 Dítě a jeho psychika	25
3.2.3 Dítě a ten druhý	27
3.2.4 Dítě a společnost	28
3.2.5 Dítě a svět	29
3.3 Praktická úskalí Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání	30
 4. Osobností pojetí dítěte	31
4.1 Jak definujeme Osobností pojetí v dnešních podmínkách	32
4.1.1 Odkázanost	33

4.1.2 Směřování	34
4.1.3 Potenciality	35
4.2 Učitel a osobností pojetí	36

B. Praktická část

1. Cíl a použitá metoda	39
2. Příběhy	40
3. Zhodnocení	54
4. Závěr praktické části	67

Závěr	71
--------------------	----

Seznam použité literatury	73
--	----

Přílohy

Úvod

Píše se rok 1988, je úterý dopoledne a malá Andulka polyká slzy, v rohu na pískovišti, kde si odpykává trest. Je totiž hrozné nemehlo. Spadla z železné průlezky ze které už půl roku nikdo nespádl a teď simuluje, že jí bolí ruka. Chudák paní učitelka, ani noviny si nemohla dočíst a vystydla jí káva.

Anička pláče, protože jí ruka opravdu bolí a tak dostane pro jistotu ještě vynadáno, že otravuje a ostatním dětem je zakázáno se k ní přibližovat, protože zlobí. Ještě zaslechne, jak si nebohá paní učitelka stěžuje kolegyni, protože dneska jsou ty děti opravdu k nesnesení.

Ten samý den odpoledne už je drobná Anička zakuklena v sádrovém krunýři – zlomená klíční kost. Děvčátko je štěstím bez sebe, celý měsíc nemusí do mateřské školy. Jen ta sádra mě tenkrát pěkně svědila.

Nyní se nacházím na opačné straně. Jsem v roli paní učitelky a snažím se usnadnit a zpříjemnit pobyt všem Aničkám v mateřské škole. Všude jsou slyšet definice o dětské osobnosti, o vyhovění potřebám dětí. A to jsou velké věci a v některých případech i velké změny. Kdy se ty změny udály? Opravdu se dnes děti do mateřské školy nemusí bát?

Ve své práci bych chtěla zmapovat změny v předškolním vzdělávání. A hlavně zdůraznit přelom po roce 1989. Dále zamýšlím nastínit situaci dnes. Co mateřské školy nabízí, s jakými novinkami přichází, jaký má přínos pro rodiče a hlavně s jakými pocity z ní odcházejí děti. Chci dokázat, že dnešní děti v mateřské škole nejsou jen bezduchými loutkami do kterých je potřeba toho co nejvíc vložit, ale že se jedná o osobnosti i když jen metr vysoké, které můžeme mnoho naučit a mnoho jim dát už jen citlivým přístupem a rozvíjením jejich přirozených dispozic.

Jako dítě jsem skeptik, jako učitelka optimista s chutí do nové práce.
Kdo z nás zvítězí?

1. Proměny cílů předškolní výchovy

V průběhu dějinného vývoje předškolního vzdělávání se objevovaly úvahy uznávající nutnost počáteční výchovy malých dětí, zejména se zdůrazňovala potřeba laskavé péče a pozornosti k dítěti. O správnosti úvah sice málokdo pochyboval, ale skutečnou praxi výchovy předškolních dětí v rodině příliš neovlivnily.

Předškolní děti si po staletí hrály doma, svým vlastním tempem postupně dozrávaly do věku, který je spojen s určitými povinnostmi. Dospělí uznávají, že by tato etapa měla být pro děti etapou bezstarostnou, šťastnou. Avšak odchod rodičů za prací mimo domov a rodinu tuto situaci změnil. Objevila se nutnost postarat se o malé děti v době, kdy rodinná péče chybí, případně selhává.

To vedlo k zakládání veřejných výchovných institucí – opatroven. Původní poslání bylo sociálně pečovatelské s cílem zastoupení rodinné péče. Pouze v některých předškolních zařízeních v době jejich vzniku převažuje názor, že jejich výchovná funkce je nadřazená funkci pečovatelské. Vznik těchto zařízení vede ke změně pohledu na dětství. Do té doby tolik uznávaná spontánní hra a nezávazné činnosti uvolňují prostor pro strukturu užitečných činností a cílených zaměstnání. V předškolním věku se tak objevuje napětí mezi spontaneitou tohoto období a snahou o záměrné strukturované učení.

V českých zemích se předškolní zařízení stala místem, kde se v mateřském jazyce vytvářely předpoklady dalšího povinného vzdělání. Na vyšších stupních vzdělání se preferovala němčina, která v předškolních zařízeních ustoupila českému jazyku.

Během 19. století se sociálně-pečovatelský charakter vyrovnává se snahou systematického preprimárního vzdělávání. Rozvoj vědy ve 20. století přinesl nový pohled na dítě a jeho schopnosti v předškolním věku. Začalo se probírat, jak důležité jsou první roky života dítěte. Dospělí si začali uvědomovat,

jak mohou pozitivně ovlivnit počáteční vývoj dítěte a jeho dalšího učení. V té době našel svůj význam termín pozitivní stimulace.

Postupně se objevovaly požadavky na reformu systémů výchovy a vzdělávání, zdůrazňující význam předškolní výchovy pro rozvoj osobnosti dítěte. Díky tomuto nátlaku se dostávají do sporu nově objevené potenciality rozvoje dítěte, plastičnost nervové soustavy a nebezpečí jednostranné zátěže, toho co dítě prostě musí. Cílem výchovy se stalo utváření dítěte jako objektu podle předem stanovených pravidel, a to ve všech mateřských školách stejně.

Veřejné instituce se staly místem spíše účelné adaptace, uspořádané podle různých cílů. Tyto cíle byly zaměřeny různými směry - sociocentrickými, pedocentrickými a konvergentními.

1.1 Sociocentrické zaměření výchovy

Tyto cíle se poddávají přednostně zájmům společnosti a potřebám instituce. Jsou to normy, podle nichž se výchovné instituce řídí. Instituce je hlavní nástroj působení na dítě a její autorita jasně převažuje nad rodinou. Rodina se tak z většiny musí instituci podřídit, chce-li v ní nadále vzdělávat své dítě. Výchova přechází na státní instituce. Dalším důležitým znakem upřednostňování těchto cílů je zdůrazňování přípravy na školu. Každé dítě by mělo před nástupem do školy disponovat souborem vědomostí, dovedností a návyků - bez přihlídnutí k individuálnímu, osobnostnímu rozvoji jedince.

V komunikaci s dítětem převažovalo poučování a manipulace. Hlavním úkolem pedagoga bylo splnit jednotný centrálně stanovený a důsledně kontrolovaný program, což učiteli bránilo v osobnostním přístupu k dítěti. Plnění těchto požadavků vyžadovalo organizovaný pořádek, čímž docházelo k časovému i prostorovému omezování přirozených dětských činností, zejména pak volné hry. Frontální práce v homogenních skupinách byla plně podřízená přísnému dennímu režimu.

Tomuto přístupu ovšem nelze upřít systematicčnost, promyšlenost, návaznost i určitou praktickou užitečnost. I přes tyto klady však převažuje necitlivý přístup k dítěti a jeho potřebám. Dětství je chápáno a bráno jako nezbytná součást přípravy na dospělost. Díky své praktičnosti byl tento přístup využíván hlavně v mateřské škole, což pro předškolní děti obnášelo dlouhodobý pobyt ve skupině, nedostatek soukromí, malý prostor pro individualitu, povinnou účast na společně organizované činnosti, svázanost jednotnými závaznými požadavky a stálý dozor nad jejich dodržováním. Pro citlivější děti to představovalo frustrující zážitky vyvolávající nechuť se společným požadavkům podřídít a zvýšenou agresivitu.

Ve vývoji vzdělávacích programů, pomínou-li jejich ideologickou zaměřenost, je naznačena představa o tom, co by dítě předškolního věku mělo umět a znát. Tyto programy působily spíše direktivně a preferovaly intelektuální působení na děti. Byla zaznamenána snaha co nejvíce mateřskou školu přiblížit škole základní. Tímto způsobem spíše svazovaly než, aby sloužily jako zajímavý podnět, jako inspirace pro učitelky, které by se měly možnost samy kvalifikovaně rozhodnout, jak pracovat s dětmi podle závazné normy.

1.2 Pedocentrické zaměření výchovy

Pedocentrické zaměření výchovy navazuje na odkaz J. J. Rousseau a jeho přirozené pojetí výchovy.

„Příroda chce, aby děti byly dětmi, než se stanou dospělými. Dětství má způsoby vidění, myšlení a cítění, které jsou mu vlastní ... Proč byste chtěli bránit těmto malým, nevinným tvorům, aby neužívali této doby tak krátké, která jim unikne, a pokladu tak drahocenného, jehož nedovedou zneužít? Proč chcete naplnit hořkostí a bolestí první léta, která tak rychle ubíhají, která se jim již nikdy nevrátí a která se vám již vrátit nemohou Nešťastná prozíravost, která činí bytost nějakou nyní nešťastnou pro naději, odůvodněnou nebo bezpodstatnou, že ji učiní šťastnou kdysi v budoucnosti.“ (5:35)

Vývoj dítěte je předem určený a výchova pouze zajišťuje podmínky, aby jednotlivé etapy vývoje probíhaly tak, jak mají. Prosazuje maximální vstřícný přístup k dítěti, zdůrazňuje se jeho svoboda a samostatnost.

1.3 Osobnostní orientace předškolní výchovy

Osobností orientace předškolní výchovy je východiskem konvergentních přístupů, kde je eliminováno nebezpečí jednostrannosti a porušení rovnováhy rozvoje osobnosti. Při výchovném a vzdělávacím působení je samozřejmostí také demokratický přístup. Dále se využívá sociálně komunikačních přístupů a strategií, jako je například asertivní komunikace, efektivní komunikace, empatie, aktivní naslouchání aj.

Direktivní vedení a manipulaci zcela nahrazuje pozitivní stimulace dítěte a důvěra k jeho možnostem, schopnostem, jeho vývojovým předpokladům. Dítě je vedeno k samostatnému projevu, je podporována jeho individualita a přihlíží se k jeho vývojovým dispozicím.

Výchova a vzdělání jsou chápány jako otevřený systém, do kterého mohou vnikat další přístupy, blíží se výchově rodinné a s rodinou spolupracuje jako s rovnocenným partnerem. Mateřská škola tak představuje první stupeň výchovného a vzdělávacího působení, v němž se může plně uplatnit princip individualizace v rámci skupiny.

Konvergentní přístupy mohou z mateřské školy učinit místo, které zajistí rovnováhu mezi nezbytně žádoucí mírou omezování, daným výchovou ve formálně utvořené sociální skupině, a svobodným rozvojem osobnosti. Mateřská škola by měla být charakterizována mateřskou vřelostí, bezprostřední účastí na aktivitách a činnostech, moudrostí, laskavostí, odpovědností.

V 90. letech 20. století byly ve většině mateřských škol jasně znát nechuť a kritický přístup k předcházejícímu účelně disciplinárnímu modelu předškolního vzdělávání. Začínaly se objevovat tendence k naprostému uvolnění, postupně pak vyústily až k úplné rezignaci na přípravu dětí na základní školu. Starý přístup kolektivní se stal nevhodným a záhy byl nahrazen přístupem individuálním. Opět se začaly uznávat ideály šťastného dětství, ze kterého dítě čerpá sílu po celý život. Z takto prožitého období si do dospělosti nepřenáší nedořešené problémy, smutek, trpké zkušenosti, nejistotu ani méněcennost. Byla ale cítit potřeba legislativního materiálu, který by tyto tendence podpořil.

Osobnostně orientovaný přístup se nesnaží přizpůsobit dítě společenským záměrům ani určitým zákonitostem vývoje, ale sleduje individualizovaný rozvoj jedinečné, neopakovatelné dětské osobnosti. Pro tento přístup je typická svoboda a nefrontálnost. Dále neupřednostňuje intelekt, zdůrazňuje emoční a sociální vazby, výchovné a vzdělávací cíle jsou strukturovány individuálně, zdůrazňuje pocit jistoty a bezpečí, nabízí dostatek příležitostí k sociálnímu učení.

2. Předškolní pedagogika u nás – historie vývoje kurikula

2.1 Od sociálních programů k systematickému vzdělávání

Z historie veřejné předškolní výchovy a předškolního kurikula je zřejmé, že předškolní výchova měla vždy své cíle a snažila se najít způsob, jak je uskutečnit. Podobnou cestou šla i naše předškolní pedagogika, která se rozvíjela pod vlivem celosvětového dění. Proto se u nás rozvinula i snaha o předškolní kurikulum.

První ucelený program výchovy dítěte předškolního věku představuje Komenský ve svém Informatoriu školy mateřské, kde formuluje obsah výchovy i způsob, jak jej dítěti předat. Komenský zde preferuje učení hrou. Školou mateřskou však rozuměl výchovu a poučování dítěte v rodině. Z čehož vyplývá, že rozhodně nemyslel na organizovanou instituci pro tak malé děti. V předškolním

věku dítěti nejlépe prospívala výchova matkou a mohlo se tak vyvíjet podle svých individuálních možností. V myšlenkách Komenského najdeme cenné myšlenky pro dnešní kurikulum.

Na přelomu 18. a 19. století se začíná rozvíjet institucionální předškolní vzdělávání. Tento rozvoj je provázen postupnými snahami uplatnit vedle původní pečovatelské funkce i funkci výchovnou. A to si přímo říkalo o nový výchovný program. Program se jmenoval Školka a byl vytvořen Janem Vlastimírem Svobodou pro první českou opatrovnu Na Hrádku založenou v roce 1832. Na svou dobu byl poměrně propracovaný, kladl důraz na mravní výchovu, počáteční čtení, psaní a poznatky o světě. Cílem bylo, aby se děti všestranně rozvíjely, včetně dobových potřeb. Zdůrazňoval význam včasné výchovy a soustředil se na počáteční vyučování podle přirozených nenásilných metod Komenského.

V roce 1864 byla v Praze založena první Fröbelova Dětská zahrádka. Fröbel též vycházel z díla Komenského. Rozdíl je v jeho pojetí vzdělání a výchovy, které se zde upíná na rozvoj dětské samostatnosti na základě her, často však příliš uměle řízených a organizovaných – Fröbelovi dárky. Jedná se o soubor podnětů, přizpůsobený věku dítěte a sestavený do systému didaktických úkolů, které dítě postupně zvládá (5:40). Po pěti letech od vzniku Dětské zahrádky byla založena v Praze první mateřská škola u Sv. Jakuba. V jejím programu už převažovala výchovná funkce.

Dalším z Komenského nástupců byl Karel Slavoj Amerling, který Komenského plány realizoval uvědoměle i spontánně. Byl znám svým úsilím o všestrannou výchovu a vzdělání. Za pokračovatele Komenského se sám pokládal. V souvislosti s názory na nezbytnost včasné výchovy děti zdůraznil Amerling nutnost, aby byly k tomuto úkolu dostatečně připravovány budoucí učitelky. Se svými spolupracovníky připravoval revoluční návrhy na nový obsah vzdělání i na novou organizaci výchovy. *„Amerling vyslovoval nespokojenost s dosavadním „vychováváním domácím“ a tvrdil, že dosud bylo*

velmi chybné, zcela nesprávné, vybízel rodiče, aby posílali děti do mateřských škol „juž rokem druhým neb třetím“, aby projevovali zájem o jejich výchovu a vzdělávání“ (3:177)

Ve stejném roce jako byla založena první mateřská škola v Praze, došlo k zásadní změně v pojetí předškolní pedagogiky u nás. Mezníkem bylo vydání Školského zákoníku a později i Ministerského výnosu o mateřských školách, z jejichž obsahu vyplynulo, že mateřská škola má doplňovat rodinnou výchovu, připravovat na školu a rozvíjet. Hlavním prostředkem k dosažení se stala hra, ale vzhledem k vlivu herbartismu stále převažoval školský charakter. *„Herbartismus je pedagogickopsychologický a estetický směr vycházející z učení J. F. Herbart. Herbartův systém se formoval v opozici vůči německému klasickému dialektickému idealismu a vzhledem k němu vystupoval, jako učení antidialektické, formalistické a konzervativní.,, (http://www.cojeco.cz/)*

2.2 Reformní pojetí předškolního kurikula

V české předškolní výchově se v roce 1908 v Návrhu zákona pro školy mateřské uplatňují tendence reformního hnutí, jehož představiteli byli John Dewey, Elen Keirová a Marie Montessoriová. Jednalo se o výrazný protiklad herbartismu s jeho mechanickým verbálním učením. Toto reformní hnutí zdůrazňovalo přirozenou výchovu jedince, respektování individua a jeho tvořivých schopností. Spolek pro školy mateřské na svém sjezdu prosadil nutnost respektovat potřeby dítěte a nutnost odstranit školské způsoby práce.

Nejvýznamnějšími představitelkami u nás byly Ida Jarníková a Anna Süssová. Ida Jarníková napsala Osnovy pro školy mateřské, Index pomůcek a Výchovný program mateřských škol. Tyto dokumenty lze považovat za zásadní, protože později ovlivnily dnešní moderní koncepci mateřské školy a předškolního kurikula.

Anna Süssová je autorkou Návrhu na reformu škol mateřských. Mateřskou školu charakterizuje jako „pouhou kopii školy obecné“ (pedagogika předškolního věku), kde děti plné energie a života musí denně až 5 hodin sedět bez hnutí a soustředit se. Apelovala na prosazení nápravy, která se měla uskutečnit především úpravou organizačního řádu mateřské školy. Úpravu umožnil zákon o školách mateřských a o vzdělání učitelek – pěstounek.

2.3 Jednotně ideově orientované osnovy

Všechny reformy byly potlačeny a postupně opuštěny. Rychle přibývalo mateřských škol, protože *„veřejná správa v rukou národních výborů, volených lidem, dobře chápe potřeby pracujících žen a jejich nejmenších dětí“ (1:60)*. Do konce prosince roku 1945 bylo v českých zemích obnoveno a nové zřízeno 1294 mateřských škol. Podle Zákona o jednotné škole z dubna 1948 se součástí školské soustavy poprvé stala i mateřská škola.

Tabulka růstu počtů mateřských škol po květnu 1945 do roku 1965

Ke dni	celkem	České kraje	Slovensko
5.5.1945	1130	921	209
31.12.1945	2599	2215	384
31.12.1950	5865	4359	1506
31.12.1955	6310	4593	1717
31.12.1960	6630	4732	1901
31.12.1965	7569	5162	2407

Rychlému rozvoji mateřských škol nestačil ovšem počet učitelek. Školská správa narychlo školila učitelky v krátkodobých kursech. Funkci předškolního kurikula zastával Pracovní program pro mateřské školy (1948). Vyznává se jednotný směr předškolní výchovy, orientace na kolektivismus. Cílem veškerého vzdělávání byl občan oddaný socialismu.

V roce 1953 vznikly Prozatímní osnovy pro mateřské školy, což byla první závazná směrnice pro práci všech mateřských škol. Vycházelo se především z jednotnosti výchovných požadavků a ujalo se členění do výchov – tělesná výchova, rozumová výchova, mravní výchova a výchova estetická. Obsah byl upraven pro dvě věkové skupiny - děti od 3 do 5 let a děti od 5 do 6 let. Byla stanovena pevná organizace dne – hry a činnosti dle volby dětí, zaměstnání, individuální práce s dětmi, pobyt venku, stravování, spánek. Toto pojetí ve svých důsledcích mohlo omezovat přirozené dětské potřeby. Dále byly roku 1955 vydány Osnovy pro mateřské školy, které byly jen podrobnější verzí předchozího programu.

Ve 2. polovině 50. let 20. století se ideologické kolektivistické pojetí výchovy zmírnilo a začaly se objevovat další dokumenty. Roku 1958 to byly Pokusné osnovy pro mateřské školy, jako doplněk k těmto osnovám byla vydána kniha Rok v mateřské škole (1960). Jedná se o velmi zdařilou publikaci používanou v praxi ještě dnes. Osnovy výchovné práce pro mateřské školy z roku 1960 se zaměřují hlavně na věkové zvláštnosti dětí.

Definitivní podobou byly Osnovy výchovné práce pro jesle a mateřské školy z roku 1963. Do tohoto programu se znovu promítají ideologické cíle. Hlavním cílem je výchova nového pokolení komunistické společnosti. Obsah byl členěn do výchovných složek pro dvě skupiny - děti 3 – 5 let a děti 5 – 6 let. Obsahovaly i formulace jednotlivých úkolů. Dbalo se na striktní pojetí obsahu, ale docházelo k respektování vývojových možností dítěte.

2.4 Programy výchovné práce

Program, který se poprvé dotýká také jeslí a je pro ně doporučující, se jmenoval Program výchovné práce v jeslích a mateřských školách a vyšel v roce 1967. Pro mateřské školy je závazný a snaží se sjednotit výchovné působení po celé předškolní období. Kromě školství se také dotýká zdravotnictví, což bylo významným posunem ve vývoji kurikula z hlediska lékařského. Program

respektuje věkové zvláštnosti dětí, uplatňuje výchovné normy, stanovuje obsah výchovné práce na dvě věkové skupiny dětí jeslového věku a tři věkové skupiny v mateřské škole. Dále obsahuje náplň činností, formulace výchovných požadavků na učitelky a požadavky na dovednosti a poznatky dětí.

Obdobná struktura programů je typická i pro další období. Nastávají však problémy v chápání závaznosti kurikula. V praxi není jasné, jestli je závazné pro učitelky, nebo pro děti. Nejasnosti se rozšířily i na chápání požadavků na obsah kurikula, přesněji jeho míru a šíři. S tím se vývoj kurikula potýkal celou další etapu.

V roce 1967 vyšla také Metodika výchovné práce v jeslích a mateřské škole. Jednalo se o doplnění předchozího dokumentu. Byla patrná snaha oslabit jednotnou ideologii a důraz klást spíše na psychické a zdravotní aspekty dítěte. V mateřských školách docházelo k uvolnění, bylo však relativní a značně nejednotné.

Pokusné osnovy pro mateřskou školu z roku 1975 se staly dočasnými osnovami výchovné práce v mateřské škole. Zaměřovaly se hlavně na věk 5 – 6 let. Dbalo se na intenzivní přípravu na základní školu a cílem bylo přivést děti od hry ke vzdělávání. Zařazena byla dvě dopolední cílená zaměstnání. Tyto osnovy také podporují přípravné třídy.

Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy z roku 1978 byl doplněn dvoudílnou metodikou. 1. díl Jesle, 2. díl Mateřská škola. Tento dokument ještě prohloubil ideové působení školy.

Další rozvoj Československé výchovně vzdělávací soustavy z roku 1976 byl ryze normalizačním dokumentem. Jednalo se o podrobně zpracované kurikulum zaměřené hlavně na přípravu dětí na školu s jednotným systémem výchovy a vzdělávání. Program pro jesle zachovává respektování přirozeného vývoje dítěte. Program pro mateřskou školu je zpracován do podrobných tabulek

s úkoly pro učitele i pro děti. Metodické příručky přesto respektují individuální zvláštnosti dětí a otázky psychohygieny.

Posledním programem před zásadními změnami v roce 1990 byl Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy z roku 1984. Velký obsah se tlumil tím, že se rozlišují dlouhodobé požadavky na práci učitelky a pak cílové na dítě. Program byl rozpracovaný do úkolů a struktura byla řazena dle výchovných složek. Nevyžaduje striktní strukturu zaměstnání a snaží se respektovat potřeby dětí a psychohygienu. Učitelky narůstající uvolnění ještě nedokázaly plně využít, byly zvyklé pracovat podle jednotných předpisů. Časově tématické plány zpřehlednily situaci, ale znamenaly krok zpět, protože byly jednotné pro všechny.

2.3 Změny a kurikulární dokumenty 1990 – 2003

Změny ve společnosti se promítly i do předškolní výchovy. Týkalo se to především cílů, obsahu, metod, prostředků a podmínek. Cíl předškolního kurikula, který byl dosud školsky a didakticky formulovaný, byl nehrazen požadavkem zabezpečit uspokojování přirozených potřeb dítěte a rozvoj jeho osobnosti ve spolupráci s rodinou a v návaznosti na ni.

Program z roku 1984 a s ním i časově tématické plány přestaly být závaznou směrnicí. Nastala zásadní proměna a tzv. předmětový model byl postupně nahrazován modelem osobnostním. Osobnostně orientovaný model se stává východiskem dalších snah a vývoje v předškolním věku. Začalo docházet ke snižování počtu dětí ve třídách, změnám organizace, uvolnění režimu dne, uvolnění vzdělávacího programu, integrování dětí se speciálními potřebami, skupinové a individuální činnosti, zřizování heterogenních skupin, k umožnění spoluúčasti rodičů na programu.

Trend moderní mateřské školy nabízí spoustu nových aktivit a vytváří si svou image. Přestává být šedou součástí dne každého dítěte. Rodiče si mohou mateřskou školu vybírat. Vybírají podle zaměření dané školy, podle jejich

vedlejších aktivit, podle referencí od jiných rodičů. V roce 2005 přichází Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání a dává předškolní výchově úplně nové možnosti.

3. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

V dnešní době jsou kurikulární dokumenty vytvářeny na dvou úrovních: státní – Národní program vzdělávání a Rámcové vzdělávací programy, školní – Školní vzdělávací programy. Zatímco Národní program vzdělávání je zaměřen na vzdělávání jako na celek, Rámcové vzdělávací programy se zaměřují na jeho jednotlivé etapy – pro předškolní, základní a střední vzdělávání. Jednotlivé školy uskutečňují vzdělávání podle svých Školních vzdělávacích programů, které si samy tvoří.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání je nyní skloňován ve všech mateřských školách všemi pády, jelikož jeho flexibilita to dovoluje. Jedná se totiž pouze o společný rámec, který určuje hranice a náplň zůstává na škole, učitelích a dětech. Za předpokladu zachování společných pravidel tu dochází k tvorbě a realizaci vlastního školního vzdělávacího programu.

Tento program zachoval některé pozitivní zkušenosti uplatňované v předchozích programech, ale spíše je aplikoval do nového, osobnostně sociálního typu vzdělávání, který akceptuje individualizaci vzdělávacího procesu na straně jedné a na straně druhé vytváří podmínky pro socializaci dítěte, rozvoj prosociálního chování dětí a vnímání světa ve všech jeho souvislostech. Akceptace specifík vývoje byla dříve pojmána jinak, než je dnes. V Rámcovém vzdělávacím programu se jedná o porozumění potřebám a prožitkům dětí, dříve spíše o znalost metodických řad, podle kterých je třeba děti učit. Dnes záleží opravdu jen na učiteli, jak bude děti učit, a na řediteli, jaké pro tuto interakci poskytne podmínky. V první řadě ovšem záleží na dítěti, a to je hlavní myšlenka Rámcového programu.

3.1 Náhled na vzdělávací cíle

Vzdělávací cíle v Rámcovém vzdělávacím programu můžeme vnímat jako záměry a jako výstupy. Dále se můžeme pohybovat v úrovni obecné či v úrovni oblastní. V praxi by to mělo fungovat tak, že se od záměrů – Rámcových cílů dostaneme k výstupům – Klíčovým kompetencím. Čímž se pořád nacházíme v úrovni obecné. Cestu ke Klíčovým kompetencím si prodloužíme přes úroveň oblastní, a tak se dostáváme k Dílčím cílům v oblastech a od nich k Dílčím výstupům (dílčí poznatky, dovednosti, hodnoty a postoje) v oblastech. Touto oklikou jsme tedy zpátky u Klíčových kompetencí.

Proč je potřeba tak složité cesty, když prvotní rovnice je tak jednoduchá? Dílčí cíle a Dílčí výstupy jsou konkrétnějším rozpracování širokých záměrů Rámcového vzdělávacího programu a ředitelkám a učitelkám slouží k lepší orientaci a pomoci při tvorbě Školních a Třídních vzdělávacích programů. Děti o tom nic nevědí a asi je ani nezajímá, proč s nimi paní učitelka hraje hezké hry, nemusí sedět u stolečku, dokud nedojedí jídlo, které nechutná, chodí na zajímavé výpravy, každý den ve školce je plný zážitků a do základní školy jdou připraveni. Děti nemusí vědět, proč to tak je a kdo to vymyslel, je důležité, že to tak je a že se v prostředí, které jsme jim připravili, cítí dobře.

3.2 Náhled na obsah vzdělávání

Obsah je definován jako prostředek vzdělávání v podobě „učíva“ a „očekávaných“ výstupů, to vše pouze obecně, rámcově. Je tvořen pro celou věkovou skupinu společně, tj. pro děti ve věku od 3 do 6 (7) let. Představuje vnitřně propojený celek, jehož členění do oblastí je třeba vnímat pouze jako pomocné. Učivo nalezneme jako vzdělávací nabídku vyjádřenou formou činností. Očekávané výstupy mají stejně jako vzdělávací nabídka činnostní charakter.

I když je obsah členěn do několika vzdělávacích oblastí, na rozdíl od předchozích vzdělávacích programů respektuje přirozenou celistvost osobnosti

dítěte i jeho postupné začleňování se do životního a sociálního prostředí. Přirozenost a hodnota vzdělávání vyplývá z co nejlepšího propojení všech oblastí vzdělávání. To už je plně poddáno pedagogovi, jeho osobnosti a jeho přístupu k práci, záleží na něm, jak a v kterých částech k propojení dojde. Propojování vzdělávacích oblastí je hlavní ukázka volnosti Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Obsah je členěn do pěti oblastí: Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý, Dítě a společnost, Dítě a svět.

3.2.1 Dítě a jeho tělo

„Záměrem vzdělávacího úsilí pedagoga v oblasti biologické je stimulovat a podporovat růst, neurosvalový vývoj dítěte, podporovat jeho fyzickou pohodu, zlepšovat jeho tělesnou zdatnost i pohybovou a zdravotní kulturu, podporovat rozvoj jeho pohybových i manipulačních dovedností, učit je sebeobslužným dovednostem a vést je k zdravým životním návykům a postojům.“ (9:16)

Jednotlivé oblasti se člení na Dílčí vzdělávací cíle (co pedagog u dítěte podporuje), Vzdělávací nabídku (co pedagog dítěti nabízí), Očekávané výstupy (co dítě na konci předškolního období zpravidla dokáže), Rizika (co ohrožuje úspěch vzdělávacích záměrů pedagoga). Každý z bodů členění obsahuje doporučující nabídku. Pedagog ví, k čemu by měl dospět, s čím může pracovat, čeho se vyvarovat. To vše je mu naznačeno, ale faktická práce s dětmi už je na něm.

Pohyb dětí v mateřské škole je především spontánní činností vycházející z potřeby dítěte. Je jasné, že pedagog musí dbát na to, aby děti měly k těmto činnostem prostor. V tomto případě jsou vhodné pohybové hry a pobyt venku. Když učitel zahrne do své práce zdravotní cviky a protažení dětí, tak aby je to bavilo a samy se aktivně zapojovaly, je to dokonalé.

Pro srovnání uvádím tabulku z knihy O výchově dětí předškolního věku, SPN 1960, jako ukázku dobového přístupu ke sledování vývoje dětí. Tabulka

srovnává úroveň rytmičnosti na začátku školního roku a na konci. Děti jsou hodnoceny známkami od jedné do tří, jako ve škole. V tabulce můžeme číst, kolik procent dětí tleskalo na dvojku v říjnu a kolik procent se jich na konci roku zlepšilo na jedničku. Nevím, která paní učitelka by se dnes chtěla chlubit tím, že v její třídě nikdo netleská na trojku.

Prověrka rytmičnosti v říjnu a listopadu								
Stupeň hodnocení	6 sledovaných dětí				12 ostatních dětí			
	Tleskání		Chůze		Tleskání		Chůze	
	Počet dětí	%	Počet dětí	%	Počet dětí	%	Počet dětí	%
1	-	-	-	-	-	-	-	-
2	2	33,3	2	33,3	1	8,3	1	8,3
3	4	66,6	4	66,6	11	91,6	11	91,6

Prověrka rytmičnosti v květnu a červnu								
Stupeň hodnocení	6 sledovaných dětí				12 ostatních dětí			
	Tleskání		Chůze		Tleskání		Chůze	
	Počet dětí	%	Počet dětí	%	Počet dětí	%	Počet dětí	%
1	5	83,3	3	50	8	66,6	5	41,6
2	1	16,6	3	50	4	33,3	7	58,3
3	-	-	-	-	-	-	-	-

3.2.2 Dítě a jeho psychika

„Záměrem vzdělávacího úsilí pedagoga v oblasti psychologické je podporovat duševní pohodu, psychickou zdatnost a odolnost dítěte, rozvoj jeho intelektu, řeči a jazyka, poznávacích procesů a funkcí, jeho citů i vůle, stejně tak i jeho sebepojetí a sebenahlížení, jeho kreativity a sebevyjádření, stimulovat osvojování a rozvoj jeho vzdělávacích dovedností a povzbuzovat je v dalším rozvoji, poznávání a učení.“(9:18)

Úkolem učitele je poskytnout dítěti vhodné podmínky, pro poznávání sama sebe a zároveň mu nastavit zrcadlo, ve kterém uvidí odraz toho, jak ho vnímají druhí – vrstevníci i dospělí. Je to velice citlivé téma a pedagog se tu mnohdy ocitá na tenkém ledě. Proč čtyřicetiletá paní nenosí v létě sukně, když na to postavu evidentně má? Jednou jí totiž někdo ve školce řekl, že má nožky jak dráty do betonu.

Když dítě dokáže bez problémů přijmout samo sebe, nečiní mu poté problémy rozvíjet se dál a přijímat názory druhých lidí. Pedagog jen drobnými náznaky a vhodnou motivací pomáhá dítěti rozvíjet jeho kvality a vede ho dál k poznání jeho dovedností a rozvoji potencialit.

Oblast Dítě a jeho psychika se ještě dále dělí na Jazyk a řeč, Poznávací schopnosti a funkce, Představivost a fantazie, Myšlenkové operace a Sebepojetí, city a vůle. Pro porovnání uvádím tabulky, které sledují rozvoj řeči z knihy K rozvíjení poznání, myšlení a řeči dětí předškolního věku z roku 1982.

Přehled průměrů v jednotlivých hlediscích při výstavbě řeči a souvislého vyjadřování dětí

Stav k 1. 10. 1973			Stav k 1. 6. 1974		
poř. č.	hledisko	Průměr	poř. č.	hledisko	průměr
1	Lexikální	1,7	1	Fonetické	1,2
2	Sémantické	1,73	2	Syntaktické	1,36
3	Flexivní	1,8	3	Flexivní	1,4
4	Stylistické	1,8	4	Stylistické	1,4
5	Syntaktické	1,93	5	Lexikální	1,45
6	Fonetické	2,16	6	Sémantické	1,46

Pořadí podle rozsahu zlepšení v jednotlivých hlediscích

poř. č.	Hledisko	zlepšení
1	Fonetické	0,96
2	Syntaktické	0,54
3	Stylistické	0,4
4	Flexivní	0,4
5	Sémantické	0,27
6	lexikální	0,25

Vyplňování podobných tabulek prováděly učitelky většinou formálně. A navíc. Přijde mi až nehumánní vyjádřit se, že pořadové číslo 1 dosáhlo největšího zlepšení z hlediska fonetického. Dítě skrývající se pod pořadovým číslem 1 těžko tuší, jestli je to dobré nebo špatné, nehledě na to, že se mu paní učitelka asi nebude vyprávět, že hrozně šišlá, ale co se týče fonetické oblasti proběhlo zlepšení o 0,96. Maminka z toho asi také moudrá nebude. Co znamená 0,96? Je to dobré, špatné a je vůbec naše dítě v pořádku? Myslím, že luštění takového a podobných tabulek učiteli ani dítěti nepomůže. Vím, že Maruška patlá a Martin neumí „r“, a proto se s tím snažím co nejohleduplnějším způsobem něco udělat.

Větším úspěchem než nerozluštitelné číslo v tabulce je nadšené dítě a veselá maminka. Vždyť náš Pét'a dnes řekl poprvé traktor. A proto se mi líbí jasný, stručný a přitom ohleduplný přístup k dítěti, rodině i učiteli, který zastává Rámcový vzdělávací program pro předškolní výchovu.

3.2.3 Dítě a ten druhý

„Záměrem vzdělávacího úsilí pedagoga v interpersonální oblasti je podporovat utváření vztahů dítěte k jinému dítěti či dospělému, posilovat, kultivovanost a obohacovat jejich vzájemnou komunikaci a zajišťovat pohodu těchto vztahů.“ (9:24)

Problematika vztahů v kolektivu a vztahů dítě - dospělý je v dnešní době hodně aktuální. To, že Rámcový vzdělávací program řeší i tuto oblast, je pro děti i učitele velmi přínosné. Učiteli je zde vyhraněn prostor a naznačena pravidla pro vzájemnou komunikaci mezi dospělým i dítětem, pojmenovány priority a nabídnuty činnosti, kterými se může spolu s dětmi zabývat. Krom běžných situací může docházet dnes dokonce i v mateřských školách například k šikaně. V těchto případech záleží pouze na učiteli a jeho možnostech, jak se zachovat. To mu žádný program neusnadní, ale RVP PV vytváří podmínky pro to, aby k obdobným situacím pokud možno nedocházelo, případně se jim předcházelo.

V mateřských školách jsou děti vedeny k vzájemné spolupráci. Každý den se setkávají a utváří si mezi sebou vztahy. Učitel volbou správných prosociálních her a tvorbou vhodného prostředí může tyto vztahy velmi ovlivnit. Je jasné, že si některé děti mezi sebou nemusí být sympatické, nemusí být sympatické ani učiteli nebo dokonce učitel dětem. Proto je důležité vědět, jak ostatní respektovat a jak se k nim slušně chovat. Učitel může napomoci i utváření vztahů mezi dětmi a ostatními dospělými. Procházky dětí venku, různé výlety a akce se neobejdou bez přítomnosti dospělých.

Pro srovnání uvádím tabulku z knihy *Mravní výchova dětí předškolního věku*, SPN 1976. Číselné hodnoty jsou tzv. koeficientem vzájemných vztahů, který byl vytvořen přímo pro toto sledování. V procentech se vypočítal příslušný podíl případů zadání určité motivace v celkovém množství úkolů, pak se vypočítal podíl vzájemných vztahů vznikajících za daných podmínek vzhledem k jeho celkovému počtu – vztah poslední veličiny k první dává hodnotu koeficientu vzájemných vztahů.

Koeficienty vzájemných vztahů při různě motivované činnosti

Motivace					
sociální	procesuální	bezprostřední	oddálená	ideální	konkretizovaná
0,75	1,25	1,1	0,9	0,95	1,05

„Z tabulky je patrné, že zájem o vlastní činnost byl u čtyř- až pětiletých dětí účinnější formou motivace pro utváření vzájemných vztahů než motivace sociálního charakteru. Jak vidíme, zájem o činnost se snadněji „přesouvá“ na sféru vzájemných vztahů a během společné činnosti dodává jejich realizaci životní důležitost. Odpověď na otázku, zda vznikají vzájemné vztahy zajišťující normální průběh činnosti, můžeme dostat jen dodatečnou kvalitativní analýzou této závislosti.“ (10:192)

Napadají mě otázky: Co bylo motivací sociálního charakteru? A jak lze sociální vztah definovat formou koeficientu? Mám pocit, že na mě kdosi mluví z jiné planety.

3.2.4 Dítě a společnost

„Záměrem vzdělávacího úsilí pedagoga v oblasti sociálně – kulturní je uvést dítě do společenství ostatních lidí a do pravidel soužití s ostatními, uvést je do světa materiálních i duchovních hodnot, do světa kultury a umění, pomoci dítěti osvojit si potřebné dovednosti, návyky i postoje a umožnit mu aktivně se podílet na utváření společenské pohody ve svém sociálním prostředí.“ (9:26)

V této oblasti je učitel pro dítě jedním z hlavních zástupců společnosti. Učitel je po členech rodiny obvykle prvním dospělým, se kterým dítě přijde do styku a učí se s ním mluvit a vycházet. Děti se mohou setkat s vykáním, s uctivým jednáním s dospělým člověkem a zároveň autoritou. To pedagog dítěti nabízí už jen svou vlastní osobou a svým postavením ve společnosti. Díky prolínání oblastí umožňuje Rámcový vzdělávací program dětem poznávat chod společnosti a přitom rozvíjet komunikační schopnosti jak s dospělými, tak s vrstevníky, a to je vůbec neomezuje v poznávání světa kolem nás. Opět se dostávám k osobnosti pedagoga a jeho schopnosti oblasti co nejpřirozenějším způsobem propojit.

Velkým zástupným bodem jsou pravidla. Dítě se s pravidly setkává od narození a bude se s nimi setkávat po celý život. I v mateřské škole existují pravidla a jejich poznávání a utváření může dítěti usnadnit pozdější vstup do světa „tvrdých“ pravidel života.

3.2.5 Dítě a svět

„Záměrem vzdělávacího úsilí pedagoga v environmentální oblasti je založit u dítěte elementární povědomí o okolním světě a jeho dění, o vlivu člověka na životní prostředí – počínaje nejbližším okolím a konče globálními problémy celosvětového dosahu – a vytvořit elementární základy pro otevřený a odpovědný postoj dítěte (člověka) k životnímu prostředí.“ (9:29)

Jako pedagogovi mi tato oblast přijde nejvíce sloučená s ostatními. Svět s dětmi poznáváme každý den. Vždy je něco nového a zajímavého, co můžeme pozorovat, o co se můžeme zajímat, o čem si můžeme povídat a pořád je to o světě kolem nás. Významnou částí je také již zmíněná ekologická výchova. Například k výtvarným činnostem se krásně hodí plastové láhve, krabice od mléka, víčka od PET lahví. Děti mají přirozenou fantazii a pedagog tím, že dodá vhodný materiál a doplní ho vhodnou motivací, podává impuls k vzniku krásných děl. Víčka od PET lahví se dají využít i k trénování počítání, barev, cvičení i pro volnou hru dětí.

3.3 Úskalí Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání

V praxi se tento program ne vždy setkává s vřelým přijetím. Pro některé mateřské školy, ředitelky i učitelky je to novinka a mnoho povyku pro nic. V některých případech jsem se setkala s dokonale zpracovanými školními a třídními programy, ale přístup k dětem a k „výuce“ zůstal stejný. Učitelkám mnohdy nedochází, že je to něco nového. Chápu tento program jako další v řadě, který hlásá to samé jen jinými slovy.

Rozhodně nechci všem křivdit, proto je na místě uvést, že spousta z těch „starších“ učitelek význam programu opravdu nechápe. Rády by inovovaly, jen nevědí pořádně, jak na to a tak si to dělají po svém a postaru, jen tomu nově říkají. A to má ve spojení s dámami, co sice chápou, ale dva roky před důchodem nehodlají nic měnit, pro děti často hrůzné důsledky. Před necelým měsícem jsem viděla v mateřské škole tříletou holčičku zvracet knedlíčkovou polévku a marně pátrala po tom, v které části Rámcového programu se tyto postupy asi nachází. Bez úspěchu. Jídlo se dojídá, tak to bylo a tak to bude. Nikde přece není napsáno, že se bude plýtvat. I takto lze vyložit zdánlivě nezneužitelný dokument.

Toto se netýká jen starších učitelek. Mladé studentky přicházejí do praxe nezkušené a plné obav. Od svých starších kolegyně se učí, že takhle to funguje a že se lze za jistých okolností odvolat i na Rámcový program. Tak proč se držet a snažit se vytvořit vlastní systém vhodný pro ně i pro děti, když stačí aby dojídaly a mlčely a to učení jde samo. Pro mladé učitelky je to velké lákadlo a zdánlivá pomoc při prvních problémech v praxi.

Předávání pedagogických zkušeností z učitele na učitele je věcí zvyku, tradice a rutiny. Nikoli vlastních nápadů, aktivity, chuti něco tvořit a dokázat. Dochází k takzvanému rutinnímu praktikismu. V tomto případě se jedné o přesné přijetí již zaběhlých systémů bez jakéhokoliv zapojení nových pedagogických poznatků, potřeb dětí nebo vlastní osobnosti učitele. Učitel se stává loutkou, která opakuje již fungující stereotypy a jeho vzdělání je mu prakticky k ničemu,

přestává být profesionálem. „*Rutinně, prakticistně orientované učitelství je netvůrčí, nesamostatné, autorativní, nereflektující a stagnující.*“ (6:221)

Dalším problémem v chápání Rámcového programu jsou nepřesnosti v tvorbě školních a třídních vzdělávacích programů. Ředitelkám a učitelkám dělá problémy, co kam zařadit a co kde použít. Dochází k dohadům – co vlastně chci já po těch dětech, co oni chtějí po mě, co po mě chce ředitelka a kam to vlastně všechno mám napsat? V tištěné formě Rámcového programu to není úplně jasné uvedeno a pro začátečníky, což jsou dnes s Rámcovým programem všichni, je to velice nepřehledné. Prostor pro tvořivost, který Rámcový program poskytuje, může být pro některé pedagogy nepřekonatelnou překážkou.

Ředitelka s učitelkami by měly tvořit Školní vzdělávací program, v něm by se měly objevit výstupy, např. děti by měly umět respektovat pravidla. Na to by se měly přesně formulovat dílčí výstupy, např. seznamování se s konkrétními pravidly, a ty už by měly být uvedeny v Třídním programu, který tvoří většinou tým učitelek. Z dílčích výstupů poté vychází přímo vzdělávací nabídka např. tvorba vlastních piktogramů. Honosným názvem vzdělávací nabídka se pyšní hry, výtvarné činnosti, pohybové hry, prostě vše, co dětem jako pedagogové předkládáme v běžné denní praxi.

4. Osobnostní pojetí dítěte

„Obrat k dítěti je záležitostí jeho osobnostního pojetí - tedy takového chápání dítěte a takového přístupu k němu, jež nás orientují na jeho rozvojové potenciality (možnosti) a na jeho aktivity, kterými tyto své potenciality realizuje.“
(6:10)

4.1 Jak definujeme Osobnostní pojetí v dnešních podmínkách

Chceme-li definovat osobnostní pojetí ve směru k dítěti, určitě bychom měli začít u dítěte jako osobnosti. Za základ osobnosti považujeme spojení vlastností a rysů. Tyto charakteristiky osobnosti spolu utvářejí strukturu, jinak řečeno vazby. Síla těchto vazeb vyjadřuje míru integrity osobnosti.

Vlastnosti osobnosti jsou ty charakteristiky, které jsou stálé a odolné vůči změnám. Nejružnější projevy jedince jsou jimi velmi silně ovlivněny. Můžeme o nich říct, že mají obecnou platnost, to ovšem neznamená, že by byl jakýkoliv vývoj vyloučen. Změny rozhodně nejsou okamžité. Vlastnosti osobnosti můžeme dlouhodobým šetrným působením pozvolna dotvářet.

Rysy osobnosti jsou dílčí charakteristiky, které stejným způsobem jako vlastnosti tvoří osobnost a které jí dlouhodobě charakterizují. Ovšem na rozdíl od vlastností nemají tak obecnou platnost a více se vážou na konkrétní situace.

Definujeme-li osobnost takto, nebo jiným způsobem, vždy bychom se měli dostat k osobě, která je jedinečná, která má svá specifika a charakteristiky. V případě dítěte jde ještě navíc o osobnost, která se vyvíjí, která je lačná po světě a nových vědomostech. A tak bychom i k takovéto osobnosti měli přistupovat. S podanou rukou k pomoci, nabídkou nového poznání, s rovnocenným přístupem.

Zdeněk Helus ve své knize *Dítě v osobnostním pojetí*, 2004 uvádí tři nejdůležitější věci, na které je potřeba dbát ve všech přístupech k dítěti. Jsou to odkázanost, potenciality a vývojové směřování dítěte. Jsou to charakteristiky, které by měl každý pedagog brát na zřetel hned na začátku. Když učitel dítě přijme a rozvine své vnímání právě na tyto tři body, je na nelepší cestě k přijetí dítěte jako osobnosti

4.1.1 Odkázanost

Pojem odkázanost většinou vyvolá představu nemohoucí babičky, než dítěte plného energie. Ale každý pedagog, rodič nebo jen člověk pracující blízko dětskému kolektivu by si měl uvědomit, že je to jeden z hlavních aspektů malého dítěte. Je také velice důležité vědět, že každé období vývoje má svojí specifickou odkázanost. Malé miminko v kočárku je odkázáno na svou matku úplně, kdežto mladý adolescent už není na rodiče odkázán svými biologickými potřebami. Mladík potřebuje finanční podporu, protože si nevydělává, potřebuje psychickou podporu, aby věděl, že to co dělá, je dobré, potřebuje zázemí.

Naše odkázanost se s věkem snižuje, ale s příchodem stáří, nemoci nebo jen obyčejných všedních problémů se stáváme víc odkázáni na lékaře, právníky, kadeřnice a hlavně na své blízké a rodinu. Dochází tu k velkému kruhu, kdy jsme jako děti odkázáni na nejvyšší míru na rodiče a během života, kdy vedle sebe žijeme jako partneři, se odkázanými stávají rodiče na nás, na svých dětech.

Není-li u dospělého člověka řešena odkázanost, může trádat, ale není-li odkázanost řešena u dítěte, strádá zcela určitě. Nedáte kojenci najíst, neumyjete ho, nekoupíte mu boty jeho velikosti, nepohladíte ho. Co by takové dítě muselo cítit, nehledě na to, že by mělo problém vůbec přežít.

Helus uvádí dva odlišné póly chápání odkázanosti. Jedná se o pasivitu dítěte nebo jeho aktivní projev. V prvním případě je dítě pasivní loutkou odkázanou zcela na svého učitele, což napomáhá odosobňujícím postojům. Aktivní je hlavně pedagog, který pomocí odkázanosti s dítětem manipuluje a snaží se ho vést směrem, o němž si myslí, že je pro dítě dobrý.

Pojetí odkázanosti jako aktivního projevu dítěte je pro pedagoga daleko těžší. Dítě je tu jako aktivizační prvek, vychází se z jeho zájmu a učitel pouze napomáhá a doplňuje tam, kde si dítě nevystačí samo. Samozřejmě je iniciativa

učitele také velmi důležitá. Vhodnou motivací může onu aktivitu v dětech dále rozvíjet.

„Patří k náročným úkolům vychovatele, aby s taktem a uvážlivou moudrostí řešil tento rozpor mezi sklony dítěte ve své odkázanosti spočinout, na druhé straně se ze své odkázanosti vymaňovat. A je to úkol nejenom náročný, ale také pro osobnostní vývoj dítěte nanejvýš významný.“ (6:93)

4.1.2 Směřování

Celý život všichni někam směřujeme. Můžeme jednoduše směřovat na vyšší post v práci. Rodiče pubescentů často zmiňují své směřování do hrobu a jejich do kriminálu. Čím je člověk mladší, tím má větší výběr k svému směřování. Vždyť musí vyrůst, něčím se stát, něco dokázat. Nemusí, protože to chceme my, ale samo dítě se o to snaží a odráží se to v jeho plánování v jeho cílech.

Helus uvádí tři základní podoby směřování. Směřování k dospívání a dospělosti, směřování k sebepojetí a autentickému sebevyjádření a směřování ke svébytné nezávislosti.

Směřování k dospívání a dospělosti je u všech dětí podmíněno už biologickou složkou. Dítě roste a vyvíjí se a už v ranném dětství je „dospěláctvím“ fascinováno. Kdo z nás si ve školce nehrál na mámu a tátu, na doktora, na obchod. Děti si své dospěláky i hry na ně idealizují, ale s jasným cílem k nim směřují.

Směřování k sebepojetí a autentickému sebevyjádření je pro dítě hodně vnitřní záležitostí. Dítě se postupně orientuje samo v sobě, a proto jsou pro ně velmi důležité i signály zvenku. Nacházení sama sebe a poznávání názoru druhých je mnohdy bolestivé a dítě potřebuje láskyplnou a citlivou oporu.

Směřování ke svébytné nezávislosti je pro dítě hledáním mechanismů, jak se vymanit z odkázanosti. Tento proces je mnohdy uspěchán nedočkavými dospělými, kteří chtějí mít své děti nebo žáky co nejsamostatnější a nevidí, že dětská psychika na to není ještě připravena. Takoví lidé potom trestají děti za to, že v nezvládnuté samostatnosti něco provedli.

Dobře dávkovaná míra nezávislosti a samostatnosti však může dítěti dodat sebevědomí a pomoci mu v dalším svěřování, ať už k dospělosti nebo k sebepojetí.

4.1.3 Potenciality

Potenciality bychom nikdy neměli chápat jako něco, co se dá převést na měřitelné výkony. Tuto chybu dělají hlavně ve škole. Známkování je toho typickým příkladem. Umiš, neumíš. Nic jiného pedagoga nezajímá. Jak se asi cítí takto hodnocené dítě?

Paní učitelka vyhrožuje, rodiče křičí a obviňují a vrstevníci se posmívají. Je toto vhodné prostředí pro rozvoj potencialit? Takové prostředí dříve nebo později vyvolá v dítěti různé bloky, zábrany a bariéry. Dítě přestává věřit samo v sebe a své potenciality nechává „ležet ladem“. Takto nevyužité mohou časem zanikat.

Není údělem nás dospělých, ať už pedagogů, nebo rodičů, dítě ničit a rozkládat zevnitř. Nejsme tu od toho, abychom hubili, to co je dobré a čekali na chybu a trestali. Nemáme ani právo házet dětem na hlavy naše moudrosti z výšky našich neuvěřitelných 170 cm.

„Hovoříme-li o bohatství potencialit dítěte, pak máme na myli i takové kvality jeho osobnosti, jako je být šťasten, vnímat lásku a sympatii druhých a odpovídat jim vlastními projevy láskyplnosti a sympatie, vymanit se ze zúženého nahlížení na věci a pokoušet se o nahlédnutí širších a hlubších souvislostí,

vyvinout úsilí ke kultivaci vlastního svérázu a být ušlechtilým způsobem sám sebou, přijmout výzvy otevřené budoucnosti a usilovat o vytyčené cíle, brát na sebe odpovědnost a dostat ji i v konfrontaci s obtížemi.“ (6:95)

Každé dítě by mělo dostat možnost si své dětství projít a prožít hezky se všemi zastávkami. Jsme jejich partneři čekající v cíli. Podáme vodu, zvedneme, když zakopnou, máváme a fandíme. A v cíli? Pográtujeme vítězi a předáme štafetu.

4.2 Učitel mateřské školy a osobnostní pojetí

„Uvědomujeme si, že náš vztah k dítěti může být rozličně projevován. A ať už se tak děje záměrně, anebo mimoděčně, je rozhodujícím činitelem jeho vývoje, podmiňuje průběh jeho dětství, mnohdy s celoživotními důsledky. Jinak řečeno, jsme – svými postoji a svým jednáním – pro dítě šancí, dobrodiním, ale také ohrožením či neštěstím.“ (6:219)

Dítě svým vývojem vyjadřuje tendenci stávat se osobností, rozvíjet se jako osobnost, nabývat osobnostní kvality svého života. Pedagog musí o této tendenci vědět, musí jí rozumět a brát na sebe spoluzodpovědnost za její realizaci. Je jasné, že nejdůležitějším dospělým v tomto procesu má být rodič, ale učitel zde funguje jako kompetentní odborně fundovaný a lidsky přesvědčivý nositel této idee.

Co realizace osobnostního pojetí v praxi pro učitele znamená, můžeme konkretizovat následovně. Prvním důležitým bodem je východisko ze tří základních daností, kterými je dítě charakterizováno. Jsou to odkázanost na druhého člověka, směřování k dospívání a dospělosti a potenciality. Podrobněji viz. kapitola 4.1.

Za druhé by měl učitel vidět dítě jako osobnost vyznačující se celistvostí, zaměřeností, začleněností do vztahů s druhými lidmi, pohlavím/genderem,

identitou, autoregulací. Respektování těchto znaků dětské osobnosti vede učitele k vnímání dítěte takového, jaké je. Díky tomu se dítě může plně rozvíjet ve všech uvedených znacích.

Za třetí je učitelovým úkolem napomáhat rozvoji na všech úrovních (zrání, socializace, učení, edukace). Cílem tohoto snažení je jedinec, který v období vrcholu svého dětství stále více vnímá svou zodpovědnost a ze své vlastní iniciativy dále rozvíjí své snahy o seberozvoj.

Čtvrtým důležitým bodem je učitelův citlivý přístup k individuálnímu vyjádření věkových zvláštností žáků. Učitel by měl citlivě vnímat senzitivní, zlomové a krizové události, v nichž se výrazně hlásí šance osobnosti. Jsou to ale také události, při kterých dochází k závažným vývojovým úskalím.

Realizovat v praxi osobnostní pojetí, a realizovat ho dobře a ku prospěchu osobnosti dítěte a dobrého pocitu učitele, je nanejvýš náročný úkol, který vyžaduje vysokou dávku profesionality učitele. Jeho profesionalita má sídlo především v jeho umění pedagogické reflexe a sebereflexe.

Podle Heluse jsou hlavními znaky této pedagogické reflexe: vědecká fundovanost, systematickosti umožňující překonat omezenost dílčích poznatků a nápadů se zřetelem k systémovým souvislostem pedagogického dění, komunikativnost, argumentované hledání a kritické prověřování účinnosti alternativních přístupů k otázkám pedagogické účinnosti a kvalifikovaný pohled na sebe sama, zejména svou odbornou a lidskou vybavenost.

Učitelka mateřské školy má na starost za jedno dopoledne až 28 dětí, a to najednou. Tak kde tam chcete hledat osobnostní pojetí? Paní učitelka je ráda, že se nezraní, neušpiní, nebudou moc křičet a nejlépe ani nic chtít. Až bychom ji začali litovat. Ale ona si toto povolání zvolila. Jako dospělý člověk musela vědět, do čeho jde.

V tom je učitelství v mateřské škole opravdové mistrovství. Jedna paní učitelka na tolik dětí a stejně dokáže všechny vnímat, všem odpovědět, všechny vyslechnout a ujišťovat je o tom, že všichni jsou osobnostmi natolik, aby s nimi ráda trávila svůj čas. Proto je tolik kladen důraz na osobní vlastnosti učitele podpořené pedagogickou profesionalitou.

„Osobnostní pojetí dítěte ovšem klade nárok nejenom na učitelovu profesionální zdatnost, ale i na jeho osobnost. Je pro něho výzvou vyvozovat závěry ze skutečnosti, že významným, mnohdy zcela rozhodujícím činitelem utváření dítěte jako osobnosti je, jak on sám se osobnostně rozvíjí, v jakém smyslu sám osobností je a jako osobnost na dítě působí.“ (6:221)

Z citace z Helusovy knihy jasně vyplývá, že se osobnostní pojetí dítěte týká nejen jeho, ale i vychovatelů kolem něj. Učitel, který sám není osobností, přece nemůže vychovávat děti k tomu, aby jimi byly. Je možné, že takovému učiteli to ani nestojí za to.

Osobně si myslím, že osobnost vychovávající nenásilným a citlivým přístupem další osobnosti je ten nejužitečnější a nejpotřebnější vzorec ve výchově dítěte.

B. Praktická část

1. Cíl a použítá metoda

Cílem mého výzkumu je zjištění, že předškolní vzdělávání prodělalo jisté změny a ty se odrazily hlavně na dětech, které tyto změny prožívaly v mateřské škole přímo. Ráda bych dokázala, že lidé, kteří docházeli do mateřské školy před rokem 1989 a jejichž vzdělávání probíhalo podle starších programů, nemají tak pozitivní vzpomínky jako děti, které navštěvují mateřskou školu nyní nebo ji navštěvovaly v nedávné době.

Stanovila jsem si tedy tři hypotézy:

1. Předpokládám, že nejvíce špatných vzpomínek mají respondenti narození v letech 1970 – 1988
2. Po roce 1989 by měly přibývat pozitivní vzpomínky z důvodu uvolnění ideologických představ a zrušení pevně stanoveného režimu.
3. Předpokládám, že více pozitivních než negativních vzpomínek mají respondenti narození do roku 1970, protože v té době na ně nebyly kladeny takové nároky a bylo jim ponecháno dost prostoru pro jejich zájmy a volnou hru.

Tato studie by měla dokázat, že dnešní přístup k předškolnímu vzdělávání a dětem je nejen humánnější, ale pro děti, pedagogy i rodiče mnohem příjemnější a přínosnější. Má ukázat velkou změnu a velké pokroky. Nechci zcela odsuzovat předchozí vzdělávací programy. Byly tvořeny s rozmyslem a měly jistě svůj účel. Já bych ale chtěla dokázat, že teď je to lepší, že teprve v dnešní době může dát mateřská škola dítěti maximum, aniž by ho traumatizovala a ničila jeho osobnost.

Zvolila jsem poněkud netradiční metodu výzkumu a to přímé výpovědi respondentů. Vzpomínky jsem si zapisovala se záznamů na diktafonu nebo přímo při rozhovoru. Velkým problémem pro mě bylo přemluvit respondenty, aby se vůbec zamysleli nad svojí docházkou do mateřské školy. Ale

když už si našli čas, tak vznikaly velice zajímavé rozhovory a mnohdy mi bylo i děkováno, že si mohli zavzpomínat. Výsledkem této části mého výzkumu je 42 drobných příběhů, nebo pocitů, které z již zapomenutých příběhů zůstaly. 42 příběhů, které znamenají 42 žen, mužů a dětí ve věku od osmdesáti do pěti let.

2. Příběhy

Všechny příběhy, krom prvních dvou, jsem očíslovala a podle níže uvedené škály jim přiřadila hodnocení. Hodnotila jsem podle celkového dojmu z příběhu.

+2 = líbilo se mi tam, nadšení

+1 = nebylo mi ubližováno, docela to šlo

-1 = nestálo to za nic, nelíbilo se mi tam

-2 = ubližovali mi, týrali mě

První dva příběhy jsem do celkového hodnocení nepoužila, protože respondenti do mateřské školy nechodili a svou absenci předškolní institucionální výchovy neprožívají nijak citelně.

Jiří - 1927

To víte. Já do žádné školky nechodil. Za nás tohle ani neexistovalo. To je až teď. My se o sebe museli postarat bez školek.

Jarmila – 1927

Já nikam takhle nechodila. Já jsem moc stará. To takové „vymoženosti“ nebyly a zvlášť na vesnici. Někde ve městě možná, ale já ani o žádné školce v okolí nevím.

1. Anežka – 1942

(-2)

To za nás se do mateřiny chodilo jen v létě o žních, abychom nepřekáželi rodičům a nezdržovali je při práci. Pamatuji si, to už mi bylo šest, že jsem vzala tříletou kamarádku za ruku a vydaly jsme se na Šibeniční vrch. Jen jsem se chtěla projít, protože mě to ve školce už nebavilo. Celé dopoledne nás hledali a když jsme byly polapeny, pěkně nám nařezali a zbytek dne jsme zůstaly sedět přivázané k židli.

2. Vlasta – 1947

(2)

Do školky jsem chodila krátce. Rodiče měli své zaměstnání a k tomu ještě malé hospodářství. Na nás neměli moc času. Já jsem chtěla za dětmi, a v té době se u nás otvírala školka, tak mě tam rodiče přihlásili. Byla krásná, na zdech kytičky, včelky a okolo lustru velké slunce. Hráli jsem si, zpívali a chodili na procházky k lesu. Pamatuji si také, jak mě ve školce nutili jíst krupicovou kaši, nebo pudink. Po obojím se mi zvedal žaludek. Domů mě vodil bratr, vždy jsem se na něj těšila, ale on mi pokaždé utekl a čekal na mě doma. Já přišla domů s kamarádkou a na brášku jsem to nikdy neřekla. Měla jsem strach, že bych do školky nemohla chodit. Díky školce jsem se naučila samostatnosti. Do první třídy jsem šla s dětmi, které jsem znala, takže jsem se nebála. Ani cesta do školy a zpět mi nedělala potíže. Myslím si, že školky jsou, hlavně pro předškoláky, hodně důležité.

3. Marie – 1947

(-1)

Já byla ve školce jen jeden den. Stýskalo se mi, tak jsem utekla a pak už mě tam maminka nedala. Asi nemusela do práce, tak jsem mohla zůstat doma až do první třídy. Tam jsem taky utíkala. Nejdřív se spolužákem, ale ten měl tatínka policajta, tak musel přestat. Já utíkala pořád. Přestala jsem až ve chvíli, kdy mi paní učitelka řekla, že až jednou přijde pan inspektor a

já tu nebudu, tak zavře moje rodiče do vězení. Toho jsem se lekla a od té doby chodila do školy.

4. Jitka – 1947 (2)

První den jsem hrozně brečela. Maminka a babička mě utěšovaly, že když se mi tam nebude líbit, můžu jít domů, bydleli jsme za rohem. Jenže to netušily, že se opravdu seberu a po dlouhém pátrání mě najdou doma. Ale mé období útěků trvalo jen krátce, pak jsem si zvykla a chodila jsem tam hrozně ráda. Paní učitelka Vondráčková mě naučila zpívat, ta byla moje nejoblíbenější. Nejraději vzpomínám, jak jsme se s holkama hrozně praly. Jo to byly časy. Měli jsme ve třídě holku, jmenovala se Olina Šulcová a byla postižená, kluci se jí posmívali a to se mi nelíbilo. Už tenkrát existovala šikana.

5. Vláďa – 1952 (-2)

Na to se mě snad ani neptejte. Nemám nic dobrého, co bych si pamatoval. Abych pravdu řekl, nepamatuji si nic. Vím jen, že jsem tam chodil hrozně nerad a všichni tam byli zlí. Nemám žádné konkrétní zážitky, jen tenhle celkový dojem a asi mám důvod ho mít.

6. Petr – 1957 (-2)

Já si pamatuji jen, že jsme utíkali. Vím, že jsme utíkali v menších skupinkách, nebo jsem to zabalil sám. Důvod si už nepamatuji, ale asi se mi tam nelíbilo. Ani nevím, jestli to tenkrát byly školky jako dnes. Ještě vím, že mě vodila babička a na silnici do školky byly po dvou metrech velké kanály. Hrozně jsem si na každém kanálu přál, aby se pod námi propadl.

Do školky jsem chodila od svých tří let. Mám o tři roky staršího bratra a ten měl školu hned vedle, tak jsme chodili ráno a odpoledne spolu. Pokud na mě pro samé lumpárny nezapomněl. Seděla jsem sama v šatně poslední a hrozně jsem plakala. To mě pak paní učitelka musela odvést k mamince do práce. Ve školce se mi líbilo. Chodili jsme hodně na procházky a jelikož jedna paní učitelka byla vdova, mířily dost často na hřbitov. Nikomu z nás dětí to nevadilo. Mezi hroby se hezky hrálo na schovku. Moc ráda na to vzpomínám.

Tak na tuhle chvíli jsem čekala. Až si budu moci pedagogicky postěžovat. Do mateřské školy jsme nikdy nechodila, protože jsem z vesnice a rodičům se nechtělo mě každý den vozit ze statku do města do školky. Nevadilo mi to do chvíle, kdy jsem nastoupila na základní školu do města. Okamžitě jsem byla odstavena, jako vesnický balík, protože většina dětí už se znala ze školky. Absence mateřské školy v mém životě se neprojevila jen nepříjetím v kolektivu. Znala jsem všechna domácí zvířata, počítání a psaní mi nikdy nedělalo problémy, nebyla jsem hloupá, ale přejít přes křižovatku, kde byl semafor a zebra, to byl pro mě horor. Neznala jsem město, neznala jsem povolání lidí ve městě ani jak se chodí k doktorovi, nebo co všechno prodávají v cukrárně. Byla jsem opravdu vesnický balík. Myslím, že školka je právě z tohoto důvodu tolik potřeba. Děti se seznamují s celkovými poznatky o světě a pak nejsou v první třídě děti řezníka, co znají akorát prase, nebo děti z města, co neznají ani to prase, nebo děti jako já co sice znají zvířata všechny, ale neumí přejít přes přechod. A teď to nejhorší. Doma mi říkali Miluško nebo Milčo. Paní učitelka se v první třídě ptala, kdo z nás je Milada. Nikdo se nehlásil, tak vylučovací metodou zjistila, že se jedná o mě a ptala se „Proč ses nepřihlásila Miládka?“. Vysvětlila jsem jí, že nejsem Miládka, že jsem Milča a ona pak mě, že nejsem Milča, že jsem opravdu Milada. Celou cestu ze školy jsem probřečela. To se tak stane, když dítě nechodí do školky a v první třídě se poprvé dozví, jak se jmenuje.

9. Jana – 1958

(2)

Tam já chodila moc ráda. Hrozně se mi líbily procházky a malování na plátýnko. Bylo to moc hezké období. Samozřejmě jsem byla zcela normální dítě a nesnášela mrkvový salát a rajskou polévku, ale takových je asi spousta. Jednou za čas jsem ve školce přežila salát a polévku a jinak tam chodila moc ráda.

10. Jana – 1960

(2)

Školka pro mě byla rozhodně velmi nepříjemným obdobím. Je to jeden otřesný zážitek za druhým. Učitelky od nás chtěly mít pokoj, tak nám na spaní dávaly přes obličej deku, abychom rychleji usnuly. Vždy jsem se vzbudila celá zpocená. Když jsem zlobila, zavřely mě do kumbálu a jednou na mě dokonce zapomněly a odešly na zahradu. Divím se, že jsem bez následků. Mám jednu křivdu. Nesnášela jsem hromadné chození na záchod a přísný dohled učitelek na vykonávání potřeby. Prostě jsem si v takových podmínkách nemohla dojít. Na procházkách jsem potom prožívala muka, protože se mi hrozně chtělo a bála jsem si říct. Jednou jsem mluvila, když se zrovna nesmělo a paní učitelka mi zmáčkla pusku až jsem si bolestí pustila do kalhot. Nikdo si toho nevšiml, tak jsem to dokázala ututlat, ale byla to pro mě potupa největší, protože už jsem se dávno nepočurávala a v tu chvíli jsem se cítila jako mimino. A to šestileté slečně rozhodně na sebevědomí nepřidá.

11. Radek – 1967

(2)

Já jsem z vesnice a školka byla docela fajn. Jen si vzpomínám, že jsem se hrozně bál jít poprvé na záchod. Překonal jsem to a od té doby mi na školce vadilo jen to nepoživatelné jídlo. U nás se všichni znali, tak pro mě nebyla učitelka cizí pani, ale sousedka od vedle. Vztahy nebyly nijak hrozné. Úplně nejradši ze všeho jsem měl procházky.

12. Iveta – 1968

(2)

Do školky jsem nechodila a dodnes se cítím ochuzená o tu možnost zvyknout si na kolektiv a před školní docházkou se něčemu naučit, což mi v první třídě oproti vrstevníkům dost chybělo. Když jsem v první třídě zjistila, že většina mých spolužáků chodila do školky, hrozně jsem jim záviděla.

13. Vašek – 1969

(1)

Mé vzpomínky na školku jsou vlažné. Nemám nic ani výrazně záporného ani kladného. Jednou jsem viděl kluka jak se houpe na židli. Chtěl jsem to také vyzkoušet. No a od té doby mám klasickou dětskou jizvu na bradě. Nevím jak je možné, že když jsem padal zrovna já musel na zemi ležet střept. Ještě si vzpomínám, jak jsme si hned na začátku měli vybrat postel, na které budeme ležet celý rok. Nebyl jsem zrovna průbojné dítě a pak mě mrzelo, že na mě zbyla postel až úplně vzadu. Nakonec mi jí ale všichni záviděli. Byla to jediná postel, na kterou nebylo od učitelek vidět a dali se tam dělat lumpárny. Jak už jsem řekl, nebyl jsem zrovna průbojné dítě a tak jsem na hvězdném loži, co všichni hrozně chtěli, vždy nudou usnul.

14. Martina – 1971

(-1)

Nic moc. Nemůžu říct, že by mě tato část dětství nějak zvlášť obohatila. Tuhé hovězí maso jsem si strkala do kapsiček u zástěrky. A vždycky za to doma dostala vynadáno. Učitelky byly samé musíš a opovaž se. Nemohli jsme se bez dovolení ani vysmrkat. Ráno jsem do školky hrozně nechtěla, protože nás vypravoval táta. A on to jako ženskou povinnost úplně nesnášel. Co na něj bylo opravdu moc, bylo česání. Tak se s tím jednou nečesal a do školky jsem přišla na kluka. Bylo mi to hrozně líto. Protože jsem v té době měla vlasy do půl zad.

15. Petra – 1975

(1)

Museli jsme spát, ale to mi nevadilo tak jako povinné kolektivní hry. To mě opravdu nebavilo a muselo se. Ani na záchod jsme si nemohly dojít. Nemůžu říct, že by mě to nějak traumatizovalo. Chodila jsem tam ráda i přes to všechno, co se mi nelíbilo. Jednou jsem se dokonce pozvracela po přibíňáku. Já ho nechtěla a paní učitelka si to nechtěla nechat vymluvit. Ale druhý den už jsem se zase těšila do školky. Byla jsem dítě nezmar.

16. Jana – 1976

(-2)

Hnusný, strašný, odporný. Nejedlé jídlo, povinné spaní bez hnutí a učitelky nám mačkaly na oči jestli opravdu spíme. V létě jsme se koupali v bazénku na zahradě a museli jsem nahatý. Já se nahatá hrozně styděla, ale musela jsem a před klukama! Bylo to pro mě hrozný. Jednou jsem se vymluvila, že mi to maminka zakázala, že se nesmím koupat. Ale hromadně svlíknout a šup všichni do vody. Přece nebudu mít nějaké extra výhody a stejně se přece všichni chceme koupat. Nikoho nezajímalo, že já nechci a možná že bych i chtěla kdyby mi nechaly kalhotky.

17. Anička – 1978

(2)

Já jsem měla školku hrozně ráda. Všechno tam bylo dobrý. Jediný stres mé školkové docházky byla moje máma. Jednou jsem zůstala ve školce poslední a paní učitelka už nevěděla co se mnou a už jsme volali a hledali maminku. Máma byla zatím se starším bratrem v nemocnici a na mě úplně zapomněla. Teď mi to připadá směšné, ale když nás s bratrem v půl šestý přehodila přes plot školkové zahrady a řekla abychom počkali na paní učitelku, že určitě brzy přijde hrozně jsem plakala. Brácha sice dělal vtipy, že jsme jak zvířátka v zoo a že teď jsme vládci celé školky, ale vysvětlete malé holce, že ji tam maminka neodložila napořád.

18. Lucie – 1978

(-1)

Pro mě bylo nejsilnějším zážitkem tajné stahování kalhotek při spaní pod peřinou. Samozřejmě mi je stahovala moje první láska. Naštěstí nás nikdy nikdo nenachytil. To by bylo celé odpoledne v kumbálu. Když jsme totiž zlobili paní učitelky zavíraly nás do kumbálu a tam jsme museli klečet, někdy dokonce na hrachu. Ještě teď si živě pamatuji, jak to po první minutě začalo hrozně bolet. Krom toho stahování kalhotek nebyla školka nic moc. Ale teď mám syna ve školce a podle jeho vyprávění je to dnes už úplně jiné.

19. Radek – 1980

(1)

Mě osobně se ve školce docela líbilo. Nikdy jsem nebyl čahoun a tam to ještě nebylo tak znát, aby mě děti šikanovaly, jako později ve škole. Možná to ani nemohu objektivně posoudit, protože na školku vzpomínám jen z pohledu srovnání se základní školou. A ta byla nesrovnatelně horší. Jediným problémem, nebo spíše problémem rodičů, bylo mé zalíbení v Karlu Krylovi. Táta si ho doma pouštěl tajně a já si ho pak ve školce veřejně zpíval. Pak si ještě pamatuji kumbál a při vstupu se nám koukali baterkou do krku jestli nejsme nemocní.

20. Lída – 1981

(2)

Jé školka, tak to je určitě první láska. Bylo to ohromně nesmělé a romantické. Moc jsem si to užila a dodnes na to ráda vzpomínám. Jinak mi bydlíme hned naproti té školce do které jsem chodila a mnoho sousedů má stejně staré děti, jako jsem já. Což dodávalo školce opravdu rodinný ráz. Dokonce se v létě tatínci střídali a na zahradě nám sekali trávník. Díky tomu se tam dalo krásně jezdit na koloběžkách. Ze školky rozhodně nemám žádné negativní vzpomínky. Všichni na mě byli vždycky moc hodní.

21. Adéla – 1983

(-1)

Naší soudružku učitelku Janu bych s odstupem času přirovnala k Ženě za pultem s hustým knírem a tikem v koutku. Nesnášela jsem nácvik spartakiády. Asi jsme byli poslední ročník, co tohle musel podstupovat, ale na to se nedá zapomenout. Chodila jsem do školky nerada, chtěla jsem si hrát s klukama, ale oni mě mezi sebe nechtěli. Vždycky jsem dostala od soudružky vynadáno, že je otravuji a ať si jdu jezdit s kočárkem. Spaní s rukama za zády snad ani nemusím připomínat. To jsme zažili všichni.

22. Dan – 1983

(-2)

Tak to bylo něco. Jednou jsem vyplavil šatnu to byl hrozný průšvih. Taky jsem Bartáčkovi rozbil hlavu paličkou na maso z kuchyňky, protože mi nechtěl půjčit auto. Bylo to bouřlivé období mého života, taky mě vyšetřovali na nějakou tu hyperaktivitu a když se to potvrdilo, tak nade mnou učitelky zlomily hůl. Dokonce si pamatuji, že si nás v jídelně špatně spočítali a já zůstal v zamřížované chodbě dvě hodiny, než si někdo všiml, že jim chybím. Že jsem půl dne běhal po zahradě bos, protože mi děti zahrabaly boty do pískoviště se soudružky dozvěděly taky až podle řevu mé matky – řvala na mě.

23. Michal – 1984

(-1)

Tak ze školky si pamatuji hlavně ten vojenský dril. To jsem považoval za ponižující a zbytečné. Stály jsme ve frontě a mlčely a kdo nejlépe stál a mlčel mohl si pak na zahradě půjčit koloběžku. Naštěstí jsem jí dost často měl já, tak mě to ani neomezovalo. A koloběžka je taky nejhezčí věc co si ze školky pamatuji. Ostatní za moc nestálo.

24. Eva – 1984

(-2)

Vadilo mi spaní. To bylo asi nejhorší. Často jsem nemohla usnout a učitelka mi vždy zalepila oči a pusy izolepou, aby se mi prý lépe spalo a nemohla jsem zlobit. Jinak si nic zvláštního nepamatuji. Nechodila jsem tam nijak zvlášť ráda a ani jsem neprotestovala.

25. Veronika – 1984

(-2)

To bylo akorát jedno velké trauma. Nemohla jsem tam usnout a tak mě učitelky dávaly na hanbu do herny. Tak jsem stála a čekala až se ostatní probudí. Jenže učitelky tam taky pily kafe a vadilo jim, že na ně koukám, proto mě zavřely do kumbálu, který neměl okna. Byla jsem tam celé spaní a hrozně brečela, ale nikdo mě nevysvobodil. Od té doby se bojím tmy a proč nejím játrové knedlíčky snad ani nebudu vyprávět. Jednou jsem si do školky přinesla novou panenku. Měla nádherné šaty a já jí měla moc ráda. Když jsem odcházela panenka byla nahá a učitelka mi řekla, že ty šaty byly školkové. Já to tam úplně nenáviděla.

26. Marie – 1985

(-1)

Školka byla děsná. Nesnášela jsem to tam. Nutili mě jíst červenou řepu a to věděli, že jí opravdu nejím. Vždycky jí do mě narvali a já jí vyzvracela a dostala hrozně vynadáno. To se opakovalo vždy, když byla k obědu červená řepa. Taky si pamatuji jednu nespravedlivost. Měli jsme spát a děti běžaly po třídě, protože učitelka zrovna někam odešla. Já jsem se z postele neodvážila, jen jsem se zvedla na loktech, abych o nic nepřišla. Učitelka se vrátila, a protože jsem měla postel hned na kraji, viděla mě jak si lehám. Tenkrát jsem dostala hrozně na zadek a ty ostatní nic. Od té doby jsem si pamatovala, že vždy dostanu za ostatní. Ale abych nebyla úplně negativní. Milovala jsem jednu paní učitelku, byla úžasná. Žena s přirozenou autoritou, dělala s námi úžasné věci o výtvarné výchově a venku nás učila bylinky. Nikdy jsem se nebála

za ní s čímkoliv jít. Po půl roce odešla do důchodu a mě začali problémy s červenou řepou.

27. Andrea – 1988

(1)

První dva roky to bylo hrozné. Měli jsme tlustou učitelku, která mě nutila jíst škraloup. Nikdy jsem tam nemohla usnout, asi jsem se bála. No a kdo nespál, nedostal obrázek. Často jsem kvůli tomu šla ze školky s pláčem. Někdy jsem byla sama, někdy nás bylo víc, ale já ho nedostala nikdy! Do téhle školky jsem se těšila jen kvůli Voříškovi a ten mi stejně v první třídě dal kopačky. Pak nás jako starší přeřadili do druhé školky a tam to bylo jiné. Měli jsme paní učitelku Filipovou a ta se nám hodně věnovala. V téhle školce jsem dokonce usnula. Ani nevím proč to tak bylo, ale usínala jsem jako první a spala jak zařezaná. Možná je to tím, že jsme chodili spát nahoru do patra, kde jsme měli krásnou ložnici.

28. Václav – 1988

(2)

Školka byla hezká. Jo, určitě byla hezká. Celkový pocit z toho mám dobrý. Nikdy mi nikdo neubližoval. Jen jedna učitelka mě nechala bez pití na hanbě. A od té doby to byla prostě ta zlá, ale jinak ni nikdy nic špatného neudělala. Pak tam byly ještě dvě a to byly ty hodné. Byl jsem notorický nespavec. Vědělo se to o mě, tak mě nikdo nenutil. Když všechny děti usnuly, mohl jsem si jít hrát, ale nesměl jsem nikoho probudit. Bylo to prostě hezký.

29. Eva – 1988

(2)

Úžasný. Jedním slovem úžasný. Školka byla moje, zatím nejhezčí část školní docházky. Chodila jsem tam moc ráda a každé ráno se těšila, co nového si pro nás zase paní ředitelka připravila. Byla to osobnost. Všechny děti jí zbožňovaly, nebo tak si to alespoň já pamatuji. Každý den jsme dostávaly domácí úkoly. Třeba zjistit jak se vyrábí čokoláda, kde se berou mraky, proč nám rostou vlasy a různé jiné zajímavosti. Děti, se mnou včele, se mohly přetrhnout, aby paní

ředitelce druhý den ráno řekly co a od koho zjistily. Já věděla vždy od svého dědy všechno a vždycky mě pochválila. Školka byla prostě super.

30. Monika – 1991 (-1)

Tak tam jsem si přišla jako stroj. Moniko sem, Moniko tam, takhle ne, takhle ano. Nic jsem si nemohla dělat podle sebe a učitelky nás nutily spát, to se mi taky nelíbilo. Hrozně jsem se nudila a chtěla si hrát.

31. Iva – 1991 (-2)

Já nesnášela mateřskou školu, nerada jsem tam chodila. Děti mě nesnášely a já je vlastně taky. Asi to byla šikana, protože jich bylo víc a v týrání byly dost důvtipní. Učitelky s tím nic nedělaly. Myslím si, že ani nemohly. Když se dvacet dětí rozhodne, že jednoho prostě nemají rádi, tak s tím ani pět učitelek nic neudělá. Moje děti do školky chodit nebudou.

32. Monika – 1992 (-1)

Tak to si poznamenej. Je toho dost. Bylo to tam hrozný. Každý ráno mě máma a učitelka trhaly od futer. Taky mi rvali do pusy játra. Já je úplně nesnášela, ale to nikoho nezajímalo. Hodně na nás křičeli. Měla jsem tam ještě mladšího bráchu a na toho řvali ještě víc než na mě, asi víc zlobil. Pamatuji si tu bezmoc, když na něj učitelka křičela. Nemohla jsem ho bránit, protože jsem se bála, že dostanu taky. Ale měla jsem způsob jak se pomstít. Vždy když mě nebo bratrovi ublížili ukradla jsem nějakou hračku a doma jí schovala. Když na to mamka přišla dostala jsem vynadáno a že to musím vrátit. Radši jsem to tenkrát vyhodila do koše než to vrátit do školky. Nejhorší byla učitelka Heřmánková a nejlepší ředitelka. Líbila se mi tam vánoční výzdoba. Okolo Vánoc se mi do školky chodilo nějak lépe. Při spaní jsem měla taky trauma. Pokaždé nám četli pohádku a já to měla hrozně ráda. Nemohla jsem usnout dokud se nedozvím jak to dopadlo. Jenže když učitelka viděla, že všichni

spí zavřela knihu a kvůli mně přece nebude dočítat. Nikdy jsem nemohla usnout a hrozně jsem přemýšlela jak to asi v té pohádce dopadlo. Nikdy mi jí nedočetli do konce. Tak do dnes nevím jak to dopadlo a ani vlastně o čem to bylo. S dětmi jsem měla dobré vztahy. Utíkali jsme na zahradě dírou v plotě pryč, ale báli jsme se výprasku, tak jsme se vždy vrátili. Taky jsme se učitelkám schovávali na záchodě v marné naději, že si nevšimnou našich prázdných lehátek. Na konci školního roku byly soutěže na zahradě a to mě bavilo. Dostali jsme ohromný koláč, který měl uprostřed desetikorunu a kdo se prokousal nejrychleji, tak jí dostal. Jelikož jsem měla dokonalou techniku, vždy jsem deset korun získala já. Na rozdíl od ostatních jsem totiž koláč nejedla, ale rovnou plivala na zem. Kousání hrozně zdržovalo. Když jsem tam šla naposledy, tak jsem byla rozhodnutá, že mě od těch futer nedostanou. Dostali, ale bylo jich pět.

33. Martin – 1994

(1)

Tak především tam byly hnusný obědy. Musel jsem sedět u stolečku dokud to nesním, párkrát mě zachránila paní kuchařka, když to učitelky neviděli, ale většinou jsem si tam poseděl. Učitelky byly starý a vůbec se mi nelíbily, ale někdy byly hodný. S klukama jsme si užili hrozně randy, to se mi líbilo.

34. Vašek – 1994

(1)

Hrozně jsem řval, protože mi dali odklad a všichni se mi smály, když jsem se ptal učitelek proč ho mám zrovna já, žádná mi nic neřekla. Jednou na mě spadla spací madrace, byla to děsná sranda, ale pak přilítla učitelka a všem nám vynadala, mě nejvíc. Nejlepší učitelka byla moje máma, protože když nás měla na spaní já a Martin jsme nemuseli spát a mohli jsme si hrát.

35. Lucka – 1995 (-1)

Ve školce to bylo docela dobrý. Jen jsem se celý rok bála, kdy tam už přijdou čerti. To totiž bylo úplně hrozné. Jakmile už byla brzo tma, probřečela jsem celou cestu do školky, že už tam ně mě určitě čekají čerti.

36. Petra – 1995 (2)

Bezvadný. Hodné učitelky a spousta hraček. Mě se tam hrozně líbilo. Nebavilo mě akorát spaní, ale chodila jsem tam ráda.

37. Denisa – 1996 (-2)

Já se do školky vůbec netěšila. Byly tam zlý učitelky, který nás nepustili o spaní ani na záchod. Do mojí školky nechtěl chodit nikdo, protože tam byly ty zlý učitelky.

38. Veronika – 1997 (-1)

My měli jednu učitelku hroznou bábu, která nadržovala své vnučce. Ta pak šla naštěstí do důchodu. Ta druhá byla hodná, ale taky na nás občas řvala. Bylo dobrý, že jsem měla lehátko za závěsem a učitelky na mě neviděly, tak jsem si tam mohla stavět kostky a nikdo mi nevynadal. Jinak to bylo úplně normální, když jsme zlobili tak na nás řvali a když jsme byli potichu, tak oni taky.

39. Vlastík – 1997 (-1)

Do školky jsem chodil tři roky. Moc se mi tam nelíbilo. Ale je dobře, že jsem tam chodil, protože mi v první třídě došlo, že už to bude jenom horší.

40. Eliška – 2000

(2)

Vanesa kousala děti a kdo nechtěl nemusel jíst. Paní učitelka nám na spaní četla pohádku. Nejvíc se mi ve školce líbilo stavění sněhuláka, pískoviště, kolotoč a lezení po stromech.

41. Nikola – 2001

(2)

Já jsem byl u Kuřátek a to bylo nejlepší, protože Kuřátka jsou nejlepší a nejsou blbí. A paní učitelka byla hodná a taky nebyla blbá.

42. Johanka – 2002

(2)

Viz. přílohy.

3. Zhodnocení

Z mého pozorování vychází několik velice zajímavých skutečností. Jako první mě zaujalo, že mnoho oslovených narozených v letech 1920 – 1930 do mateřské školy vůbec nechodila a většina dokonce tvrdí, že taková zařízení ještě vůbec neexistovala. Přisuzuji to místu sběru dat. Oslovení pocházeli většinou z malých měst nebo vesnic.

U respondentů narozených po roce 1940 se již navštěvování mateřské školy běžně objevuje. Příběh paní Anežky (1942) je přímým důkazem předškolního vzdělávání – nevzdělávání. Nejednalo se o mateřskou školu jako takovou, ale o úschovnu dětí, které byly zrovna předškolního věku, tak proč tomu neříkat předškolní vzdělávání. Paní na hlídání byly placené a rodiče si mohli v klidu sklízet úrodu. U paní Marie (1947) a paní Jitky (1947) už jde opravdu o školu jako o poskytnutí sociálních služeb s jistým vzdělávacím akcentem. Obě mají zážitky s útekem. Jitka (1947) si to prožila a v mateřské škole se jí nakonec zalíbilo. Marie (1947) měla zafixováno, že útek to vyřeší a z toho

vychází později i na základní škole. Zcela hypoteticky se můžeme domnívat, že vhodná adaptace za podpory ze strany matky i učitelky, by paní Marii (1947) pomohla při snadnějším přijetí řádu základní školy.

V této době bylo velice moderní a potřebné stavět a zřizovat nové mateřské školy. Paní Vlasta (1947) do jedné takové nové chodila. Byla to nová prostorná budova a co na tom, že se v ní měla vychovávat budoucnost socialismu. Paní Vlastě (1947) se tam prostě líbilo a v jejím vzpomínání se nic jako pevný řád omezující dětskou přirozenost neobjevuje.

V době, kdy mělo dojít k uvolnění ideologických představ, chodili do mateřské školy pan Vláďa (1952) a pan Petr (1957). Oba mají společné, že si nevzpomínají na žádný konkrétní zážitek. Pan Petr (1957) má své útěky i skupinové a Vláďa (1952) jen ten odporný pocit, když na mateřskou školu jen pomyslí. Proč si nepamatuje na to, že se naučil zavazovat tkaničky, proč nevzpomíná na svojí oblíbenou hračku nebo kamaráda, na procházky nebo zahradu? Určitě tohle všechno musel zažít. Není možné, že by v budově plné hraček a dětí bylo všechno tak hrozné, jak Vláďa (1952) uvádí. Je možné, že po letech člověk pomalu zapomene, jakou barvu mělo oblíbené auto, ale jak musely být ty negativní pocity silné, když si nevzpomíná na nic dobrého. Myslím, že ten hlavní pocit, to co si člověk okamžitě a spontánně vybaví při slově „školka“, je nejdůležitější. To v nás zůstává do konce života. Hračky jsou bezva, ale k čemu mi jsou, když na mě byli všichni zlí.

Paní Hana (1957) si vzpomíná na časté procházky na hřbitov, což v posluchači vyvolá úsměv. Do dvojic seřazené děti, jak si vykračují mezi náhrobky. Dochází tu k zajímavému kontrastu nového života a smrti. Někomu to může připadat morbidní, někomu veselé a pro děti přínosné. Asi už se nikdy nedozvím, jak to tehdy paní učitelka dětem vysvětlila. Hlavní je, že se to paní Hance (1957) líbilo.

Velice mě zaujala výpověď paní Milady (1957), která popisuje svou absenci mateřské školy, jako újmu na svém sociálním zrání. Na jejím příběhu je krásně vidět, že paní učitelky si opravdu jen s dětmi nehrají, že mají povinnost jim něco předat a vybavit je do dalšího života. Nabízí se otázka, jestli je lepší do mateřské školy nechodit, nebo chodit a mít otřesné zážitky na celý život. Za povšimnutí stojí fakt, že nikdo s ošklivými zážitky ze školky neuváděl pozdější problémy na základní škole. Nelíbí se mi tento přístup „buď a nebo“. Buď budeš tři roky trpět v mateřské škole, a nebo budeš nemožný na základní.

Paní Jana (1958) má malebné vzpomínky. Překvapila a zároveň potěšila mě malba na plátýnko. Zrovna nedávno jsem podobnou techniku s dětmi dělala a představa, že si to budou pamatovat celý život, mě sebevědomě hřeje u srdce.

V této cestě lidskými vzpomínkami se u paní Jany (1960) poprvé dostáváme ke konkrétnímu špatnému zážitku. Nejedná se o dětskou křivdu, kdy dojde k bitce s vrstevníkem a on vám vysype celý kbelík písku do vlasů. Jde o situaci pro dítě velice nepříjemné a traumatizující, které způsobil přístup učitelek a nedostatečné respektování potřeb dítěte. Byl by opravdu takový problém, aby Jana (1960) mohla zůstat na záchodě sama? Rozhodně bych paní učitelky neomlouvala pro nezkušenost nebo kontrolu bezpečnosti. Prvotním cílem evidentně nebyly šťastné a spokojené děti, ale šťastné, spokojené a neunavené paní učitelky. U paní Jany (1960) se také poprvé setkáme s velice častým symbolem – kumbálem.

Musím poznamenat, že Jana (1960) je nyní učitelkou v mateřské škole a pyšní se třídou spokojených dětí, které neznají kumbál, na záchod chodí dle potřeby a nespí, ale odpočívají a to bez deky na hlavě. Pan Radek (1967) měl také svůj záchodový příběh. U něj se ale vše vyřešilo. Nevím, jestli pomohla paní učitelka nebo kamarádi, ale strašák záchod byl odstraněn. V tomto příběhu krásně zní idylka vesnické školky. Radek (1967) měl štěstí, že paní učitelka byla oblíbenou sousedkou.

Paní Iveta (1968) je další z řady lidí považující to, že nechodili do mateřské školy, za velkou chybu. Šestileté dítě vržené bez milosti do kolektivu ostřílených školáků. Tak si asi paní Iveta (1968) připadala a stejně tak i paní Milada (1957). Obě byly stranou kolektivu. Ne dlouho, ale stačilo, aby si uvědomily, že ostatní děti jsou někde jinde a proč.

Žádné velké trauma, žádná velká radost to vyznačuje z příběhu Vaška (1969). Hledat v jeho příběhu něco patologického by bylo zbytečné. Ale jako učitelka bych si nepřála, aby takto děti vzpomínaly na dobu prožitou podle mých příprav a v mé společnosti. To, co Vašek (1969) prožíval, muselo být úplně obyčejné a nepodstatné, když si pamatuje jen rozbitou bradu a ani to podle jeho výpovědi nebylo žádné „vzrůšo“.

Paní Martina (1971) si ve svých vzpomínkách vybavuje hlavně „školkovou“ rutinu, když tedy pomineme tvrdý zásah otce do její dětské duše. Vlasy u dětí často napomáhají k rozlišení pohlaví a uvědomění si toho vlastního. Dítě s culíky a sponkami v hlavě je automaticky označeno za holčičku a i se jako holčička cítí. Nechci tento znak zveličovat, ale jak se asi cítí malá holčička, která najednou vypadá jako kluk? Část dětství jsem prožila, jako roztomilý blondatý chlapeček, tak asi vím.

Petra (1975) je typickým příkladem odolného dítěte. Co na tom, že se párkrát pozvracela po přibíňáku. Chodila do mateřské školy s nadšením a příkoří, na která by jiné dítě vzpomínalo s odporem, bere s úsměvem. Ještě dnes si s chutí dá přibíňáka a nechápe, proč jí nechutnal. Je to okouzlující přístup malého dítěte ke světu. Jako kdyby si už v tak nízkém věku uvědomovalo, že život je krásný, je tu spousta hraček a kamarádů, tak proč si dělat hlavu z vřeštící učitelky. Krásně se nám tu rýsuje kontrast s příběhem paní Jany (1976), která tuto odolnost neměla a nad těžkosti se nedokázala povznést ani pro svůj vlastní dobrý pocit.

Už jsem uvedla, že děti se často samy rozlišují podle vlasů i podle barvy oblečení, ale nejdůležitějším znakem a v této době i aktivně objevovaným jsou beze sporu pohlavní orgány. Proč by se tedy malá holčička nemohla stydět? Je to naprosto přirozené.

Dalším důkazem, že mateřská škola nemusí být tak hrozná, že o to nejhorší se mohou postarat rodiče je paní Anička (1978). Na rozdíl od Martiny (1971) za to tentokrát nemohl nezkušený, nervózní tatínek, ale přímo maminka. Tento příběh mi přišel hodně legrační. Představa dvou malých dětí, jak vládnou v půl šesté ráno celé škole, a obličej přicházející paní učitelky by určitě vydal na pěknou televizní inscenaci. Ale zkusme se vžít do pocitů dětí. Sice vládnou celé škole, ale je tma, zima a jsou samy. Starší bratr se sice snažil situaci odlehčit, což je v jeho věku obdivuhodné, ale uvnitř měl stejný strach jako malá Anička (1978).

Stahování kalhotek je nejsilnějším zážitkem paní Lucie (1978). Souvisí to s objevováním sebe i druhého pohlaví. Kdo z nás to nikdy nezažil. Je to naprosto přirozená součást sexuálního vývoje i vývoje osobnosti a uvědomění si sama sebe. Tak nevím, proč by za to měly být tresty a dokonce fyzické. Opět se nám zde vyskytuje motiv již zmiňovaného kumbálu. Kolikrát ještě?

Vzpomínky Radka (1980) jsou hezkým odrazem mateřské školy té doby. Prohlídky při vstupu do školy jsou opravdu ještě nedávnou realitou. Radek (1980) ovšem nemá žádné negativní vzpomínky. Je možné, že narazil na hodné učitelky, nebo byla základní škola opravdu tak hrozná. Nebo mu mateřská škola prostě takhle vyhovovala. Znovu se tu vyskytuje kumbál.

Příběh Lídy (1981) je pro posluchače i čtenáře balzám na duši. Zvláště na duši pedagogickou. Při jejím slovech se člověk musí usmívat. Podle vyprávění se zdá, že jde o školu snů. Jak je tedy možné, že Michal (1984) navštěvoval stejnou školu? Lída (1981) popisuje naprostou idylu a Michal (1984) vojenský

dril. Je možné aby se za tři roky přístup v jedné škole takhle změnil? Podle mého je to jasný důkaz individuality dítěte. Stejná škola, stejné učitelky, ale dítě je pokaždé jiné. Každé dítě je jedinečná osobnost a jejich prožívání se tedy zákonitě liší.

Adély (1983) výpověď je ovlivněná Adélou (1983) dnes. Jako její známá přesně vidím její styl. I kdyby byla paní učitelka krasavice inteligentní, tak Adéla (1983) ví, v jaké době navštěvovala mateřskou školu, tak je z učitelky žena za pultem. Mnoho dotázaných osobně neznám, a tak nemůžu posoudit, do jaké míry jsou jejich zážitky opravdové a nakolik se v nich odráží jejich dnešní názor a styl života. Například paní Milada (1957), která tak moc toužila chodit do mateřské školy, je dnes pedagogem volného času a do problematiky vidí. Ale byla by schopná situaci takto okomentovat, kdyby byla manažerkou nebo prodavačkou?

Adéla (1983) narážela na problém dělení holky – kluci. V dnešní praxi se s tím setkávám minimálně. Je jasné, že si obě pohlaví drží své „komunity“ a kluci prohání holčičky, ale když jde o hru, je kamarád partnerem, ať má jakékoliv pohlaví. Myslím, že je to důležité a zvláště v dnešní době, kdy mužská a ženská povolání prakticky neexistují.

Dan (1983) měl evidentně problémy i doma, o to víc by mu citlivý přístup učitelek pomohl. Setkáváme se s typickou ukázkou nálepkování a škatulkování. Dan (1983) dostal nálepkou zlobivé dítě, kterou ještě potvrdili jeho dokázanou hyperaktivitou a okamžitě byl zasunut do šuplíku s tímto štítkem a už se nic neřešilo. Přístup učitelek evidentně přejaly i děti. Přece se nebudou kamarádit s někým, kdo jim ubližuje. Nikoho zřejmě nenapadlo, že se chlapec jen snaží získat pozornost, které měl doma tak málo. Kdyby paní učitelky o málo změnily přístup a na Dana (1983) se podívaly jako na chytrého kluka, který je jen živější a potřebuje více podnětů a činností, nemuseli jeho vzpomínky končit netečností a nakonec výpraskem doma.

Eva (1984) a Veronika (1984) jsou stejně staré a jejich zážitky z „školkového“ spaní jsou opravdu otřesné. Nabízí se otázka, jestli ty ženy byly opravdu paní učitelky s pedagogickým vzděláním a láskou k dětem. Pro mě je naprosto nepředstavitelné, že by se někdo takhle mohl zachovat k dítěti a ten někdo má být dokonce pedagog profesionál. Eva (1984) jako další příklad odolného dítěte nemá s vyprávěním žádné potíže. Své svědectví podává jakoby nic. Zato Veronika (1984) o mateřské škole mluví s opravdovým hnusem. Jako pedagoga, mě pobuřuje hlavně to spaní. Jako stejně starou holku, nejvíc nespravedlnost s panenkou. Je tu další kumbál.

Dalším spacím traumatem je příběh Marušky (1985). Eva (1984) si do života nese nepříjemný zážitek, Veronika (1984) strach ze tmy a Maruška (1985) dokonce vzorec svého společenského postavení. Eva (1984) je zde jako další příklad odolného dítěte. Zbylé dívky už tak osobnostně vybavené nebyly. Myslím, že pro tak malé dítě musí být strašný pocit uvědomit si, že ať se stane cokoliv, můžu za to já a taky budu náležitě potrestána.

Tento vzorec chování a vnímání sama sebe můžeme pozorovat u pubescentů, kde se většinou jedná o přechodné stádium s pocitem „nikdo mi nerozumí“. Ale v předškolním věku to může mít neblahé důsledky do celého života.

Další první láska a další problémy se spaním. Andrea (1988) sice první mateřskou školu neměla ráda, ale je zajímavé pozorovat, co s jejími vzpomínkami udělala změna školy a paní učitelky. Když mluví o druhé škole, ani se nezmiňuje o škraloupech nebo paní učitelce, která jí nikdy nedala obrázek. Druhá škola na ni působila velice pozitivně. Líbí se mi kontrast mezi odporem ke spaní v první škole a rychlým usínáním ve škole druhé a co je důležité - v ložnici.

Z důvodů omezených prostorů se jen občas setkáváme s mateřskou školou, která má hernu a ještě ložnici. Většina škol se snaží spací koutky alespoň oddělit závěsem nebo jinak navodit klidovou atmosféru. Andrea (1988) tedy měla štěstí, že se do takové školy dostala a mohla si užívat spánku v ložnici v podkroví.

Ryze pozitivní vzpomínku na spaní má Vašek (1988). Od paní učitelky bylo velice ohleduplné a chytré, jak se k Vaškově (1988) nespavosti zachovala. Chlapec musel ležet s ostatními, dokud všichni neusnuli a když všichni spali a jemu se nepodařilo usnout, mohl si hrát, ale nesměl nikoho vzbudit. Je to jednoduchá dohoda založená na oboustranně dodržovaných pravidlech. Vašek (1988) se naučil, že je dobré pravidla dodržovat a paní učitelka v něm měla malého partnera.

Příběh Evy (1988) je od začátku do konce pozitivní. Nikoho by ani nenapadlo, že by se v té škole mohlo někomu nelíbit. Ale co děti, které neměly tak chytrého dědečka a každé ráno úkol neznaly? Nebylo jim to líto? Nebudu se tím dále zabývat a budu doufat, že oblíbenost paní ředitelky byla opravdu všeobecná, a úkoly měly každé ráno všechny děti.

Moniku(1991) osobně znám a už jen představa, že nad ní někdo stojí a „Moniko sem, Moniko tam“ mi připadá hrozná. Je to živel. Od nikoho si nenechá příliš poroučet a je hodně paličatá. Ale je to jeden z nejhodnějších lidí, co znám. Monika (1991) se velmi těžko smiřuje s autoritou z pozice moci nad sebou, ale miluje lidi a hlavně děti. Touží se stát učitelkou v mateřské škole a je pevně rozhodnutá, že nikdy nebude jako ty jejich učitelky.

Její odpor k autoritativnímu zacházení jí sice kazí celkové vzpomínky z mateřské školy, ale právě díky němu teď bude o jednoho dobrého pedagoga víc. Jen mi připadá nešťastné řešení, že ti, co dělají dobré věci, si nejdřív museli prožít to špatné, aby věděli, jak to nechtějí dělat. Nebylo by lepší pro Moniku (1991) a mnoho dalších dětí, kdyby zažily to hezké a věděly, jak to dělat chtějí?

U příběhu Ivy (1991) mě velice zaráží přístup paní učitelky. Pakliže můžeme netečnost a ignoraci nazvat přístupem. Šikana v mateřské škole je velice citlivé téma. Nemyslím si, že by zášť byla přirozenou dětskou vlastností. Ale děti se velice rychle učí a když nemají ohleduplného pedagoga, který jim šetrnou formou ukáže, že toto chování vůbec nepatří k jejím hrám, tak proč by se nenaučily někomu ubližovat pro radost. Však starší bratr to dělá taky a o televizi nemluvě. V tomto případě paní učitelky zanedbaly opravdu hodně. Iva (1991) se mi svěřila, že se s těmito problémy potýkala i na základní a teď i na střední škole.

Iva (1991) zřejmě své děti do mateřské školy dá. Bude pracovat a nic jiného jí nezbude. Ale její vzpomínka na dětský kolektiv a netečné učitelky v ní pořád zůstane a bude se snažit své děti před kolektivem chránit. Děti budou ve škole divné a ostatní si toho začnou všimnout a je tu kruh. Přála bych jejím dětem citlivou a hodnou paní učitelku, která jí i dětem ukáže, že to jde i jinak.

Rozhovor s Monikou (1992) jsem si opravdu užila. Okamžitě se jí rozsvítila očka a začala vykládat. Moniku (1992) jsem v životě neslyšela říct tolik vět najednou a už vůbec ne s takovým zapálením, jaké předvedla při vyprávění. Rozhodně to nebyl rozhovor s utiskovanou holčičkou. V jejím případě mi připadá, že byla Monika (1992) spíš malý ďáblík, který si nenechal jen tak něco líbit. Přístup učitelek rozhodně nebyl dokonalý, ale na Moniku (1992) nevyzrály.

Poznámka o velkém koláči mě nadchla. Ohromný koláč pro celou třídu a prokousat se doprostřed. To je krásný nápad. Ale velice mě udivila motivace penězi. Jakoby pro děti nebyla veliká legrace už jen to, že jedí všichni naráz jeden koláč a že se můžou umazat a kousnout si od každé náplně. Agon podporovaný penězi, to mi přijde na mateřskou školu opravdu dost silné kafe.

Vašek (1994) s Martinem (1994) jsou spolužáci. Navštěvovali nejen stejnou mateřskou školu, ale chodili i do stejné třídy. Martin (1994) správně chlapsky hodnotí učitelky jako staré a nehezské, ale objektivně uznává, že občas byly hodné. Snažil si co nejvíc vzpomenout na špatné věci, protože mu to přišlo zajímavější, ale pak uznal, že nejlepší byly kluci a ta sranda, co si tam užili.

Vašek (1994) popisuje svůj problém s odkladem. Bylo to od paní učitelek velice nešetrné jednání. A když pomyslím, že jedna s učitelek byla jeho maminka, tak to opravdu nechápu. Maminka učitelka je zvláštní situace jako pro ni, tak pro dítě. Přístup Vaškovy (1994) maminky rozhodně nebyl úplně spravedlivý, když ostatní museli spát a její syn s kamarádem si mohl hrát. Pro danou chvíli to klukům jistě připadalo jako velká výhoda, ale pro jejich postavení v kolektivu vrstevníků to určitě nebyly bonusové body. A to by si měly maminky učitelky určitě uvědomit.

Lucku (1994) znám od její docházky do mateřské školy. Účastnila se velice ráda táborů, na kterých jsem dělala vedoucí. To ovšem jen do doby, než jsme si jako téma podzimního soustředění vybrali Mikulášskou. Noční cesta, kdy děti prošly kolem dvou čertů a ve vedlejším domě na dvoře na ně čekal anděl, byla pro ni na dlouhou dobu poslední akcí, co s námi absolvovala. Maminka jí po příjezdu domů musela slíbit, že ji už na žádný takový tábor nepošle.

Naštěstí jsme se nepřestali úplně stýkat a je to už dva roky co Lucka (1994) opět začala pravidelně jezdit a nevynechá jedinou, ani víkendovou šanci, kdy s námi může něco podniknout. Tento zlom v ní způsobila jedna velikonoční akce, kdy ji kamarádky přemluvily, aby s námi přece jen jela. Já jsem věděla, že je to moje poslední šance. Nesměla jsem jí vyděsit, ale stála jsem před dalším problémem – ostatní děti milují naše noční hry.

Nakonec jsem problém vyřešila opravdu „šalamounsky“. Noční hra byla, ale ne pro děti. Nýbrž děti dostaly jedinečnou šanci pomstít se vedoucím a udělat noční hru pro ně. Asi do smrti nezapomenu na rozcuchanou Lucku (1994), jak na mě vybafla z křoví a domáhala se tajného hesla. Potom, jako většina dětí, musela uznat, že se chudák víc bála sama v tom křoví, než když jde po námi vyznačené trase a ví, že „hlídáme“. Je to strach, pro který se dítě samo rozhodlo a tím pádem ho snáze přijímá.

Příběh Lucky (1994) má veselý konec, ale proč já jako vedoucí zájmového kroužku musím stát proti strachu z čertů malé holčičky? A kde ten strach získala? V mateřské škole?? V té mateřské škole, která má být plná veselých dětí a hodných paní učitelek?

Povídání Petry (1995) je typickým dětským vyprávěním. Mateřská škola byla prostě dobrá, tak co bych o ní měla složitě vyprávět? To, že se jí nelíbilo spaní, je normální pocit dítěte, které se nachází v místnosti plné hraček a kamarádů a místo aby si hrálo, musí spát. Osobně by se mi líbilo, kdyby všechny výpovědi byly takto pozitivní. V tomto případě stručnost není na závadu. Pětě (1995) se to prostě líbilo.

Další krátkou a stručnou výpověď je vzpomínání Denisky (1996), ale na rozdíl od Petry (1995) její příběh není rozhodně pozitivní. Mateřská škola, vyhlášená zlými učitelkami mě děsí. Okamžitě si představím sbor všech těch zlých učitelek, o kterých už jsem psala. Byla by to škola hrůzy. Nemyslím si, že je správné, aby si děti jako první asociaci pod slovem školka vybavily slovo zlý. Krátké, úsečné slovo o kterém by děti měli vědět, ale nemusí ho prožívat a už vůbec ne v mateřské škole. Leda v pohádkách.

Svérázná výpověď Veroniky (1997), která popisuje vlastně úplně normální mateřskou školu dokazuje, že když nemáme srovnání, připadá nám i řvaní na děti normální. Veronika (1997) nejspíš nikdy nezažila klidné a vstřícné zacházení. A teď je pro ní naprosto „normální“ vzorec – když zlobím, řve se na mě, když o

mě nikdo neví, můžu si dělat co chci. Zajímavá výbava do života, kterou paní učitelky Veronice (1997) poskytly.

Objektivně, zcela po mužském způsobu zhodnotil svou situaci Vlastík (1997). Rozhodně nechci, aby na mě jednou děti z mé třídy vzpomínaly, jako na to nejmenší zlo, co v životě zažily. Do jisté míry může Vlastíkovi (1997) učitelky uklidnit, že vlastně ještě zdaleka nejsou nejhorší, ale kdo by nechtěl být nejlepší?

Eliška (2000) a Nikola(2001) jsou už školáci. Elišce (2000) při povídání trochu napovídala maminka Jana (1976) a její původní výpověď vypadala úplně jinak. Byl to příběh naprosto totožný s vyprávěním Jany (1976) akorát převeden do pozitiv. Paní Janě (1976) se evidentně mateřská škola do níž docházela její dcery líbila. Viděla v ní pravý opak té své a potřebovala to zdůraznit. Velice jí záleželo na tom, abych tu změnu uvedla, aby se dostalo do světa, že její děti už nikdo nebude trápit jako jí.

S Eliškou (2000) jsem si pak popovídala později ještě jednou a do své práce uvedla výpověď druhou. Je sice kratší, ale daleko autentičtější a bližší dětskému smýšlení. Proč by mi Eliška (2000) měla vyprávět, že je nenutili spát, když největší vzpomínkou je Vanesa a její psí choutky. Když jí nikdy nikdo nenutil spát, tak jí to ani nemůže připadat jako výhoda. Prostě to tak je a normální věci přece nejsou téma na zážitek. Což můžeme srovnat s Veronikou (1997), které díky školce připadá normální úplně něco jiného.

Může to tedy znamenat, že holčičku nikdo v mateřské škole netrápil, k ničemu nenutil, všichni byli hodní a ona spokojená? Myslím si že ano. Její bezstarostná mysl se nemusí zabývat křivdami, povely, nucením ani kumbály. Může si v klidu hýčkat vzpomínku na kousající Vanesu.

Nikola (2001) je kluk, který co má na srdci, to okamžitě ví všichni kolem. U jeho povídání nikdo dospělý krom mne nebyl. Jeho výpověď je krátká stručná a na další pobídky k vyprávění nereagoval. Prostě byl u Kuřátek a to bylo to důležité, co mi zrovna v tu chvíli chtěl říct. Nic víc. Můj názor je ten, že pamatovat si z mateřské školy slovo blbý, je pro dítě daleko přínosnější než slovo zlý. A děti v Kuřátkách přece vůbec blbý nebyly.

Úplně nakonec jsem se vydala do jedné mateřské školy, ve které mám kamarádku Johanku (2002). Záměrně jsem přišla po ranních hrách, abych si vyfotila v akci děti s paní učitelkou a svačinu. Byla jsem překvapena a musím říct, že mile. Děti si budovaly hrady z kostech a paní učitelka říkala, že neměla to srdce jejich hru přerušit. Záznamy proto neobsahují řízenou činnost, ale budovatelskou.

Podařilo se mi zachytit také svačení. Děti se obsluhují naprosto samy. Dvě holčičky dostaly chleba jen s máslem, protože pomazánku pod ředkvičkami nejedí. I ta krátká chvíle v této mateřské škole pro mě byla velice příjemným zážitkem.

Celkově mě zaujalo, jak se lišily výpovědi starších a mladších ročníků. Starší lidé se většinou zamysleli a pak začali vyprávět, buď přímo příběhy nebo jen pocity. Děti jsem svou otázkou většinou hrozně zaskočila. Nevěděly, co říci. Jejich vzpomínky byly čerstvé a nebyly dostatečně „uleželé“, aby tam něco převládalo. Pro ně to vlastně nebylo vzpomínání. Je to něco, co se stalo nedávno a nebylo to ničím zajímavé.

Pro starší lidi to znamenalo vzpomenout na dětství a mnohdy jsem se dozvěděla nejen o mateřské škole, ale ještě o základní, o mamince, babičce, nebo dokonce jakého doma měli psa. Pro lidi je mnohdy snadnější vzpomenout si, co se dělo před léty za stodolou, než co měli včera k večeři. Děti nemají potřebu žít tolik minulostí, jako dospělí. Minulost pro ně není tak dalekou záležitostí, aby na ní museli vzpomínat. Děti si neuvědomují, že na ty „obyčejné“ věci

si budou pamatovat celý život. Už jen proto je od dítěte velikou poctou, když si na své učitelky v mateřské škole s úsměvem vzpomene.

Nejčastějšími tématy jsou beze sporu spaní, jídlo, útky a kumbál. Je zajímavé, že u úplně nejmladších respondentů se kumbál už nevyskytuje. Můžeme to brát jako úspěch a vymýcení jednoho strašáka malých dětí z historie předškolního vzdělávání? Je to důsledek toho, že v mateřských školách kumbály nejsou, nebo jen přestaly být učitelkami používány?

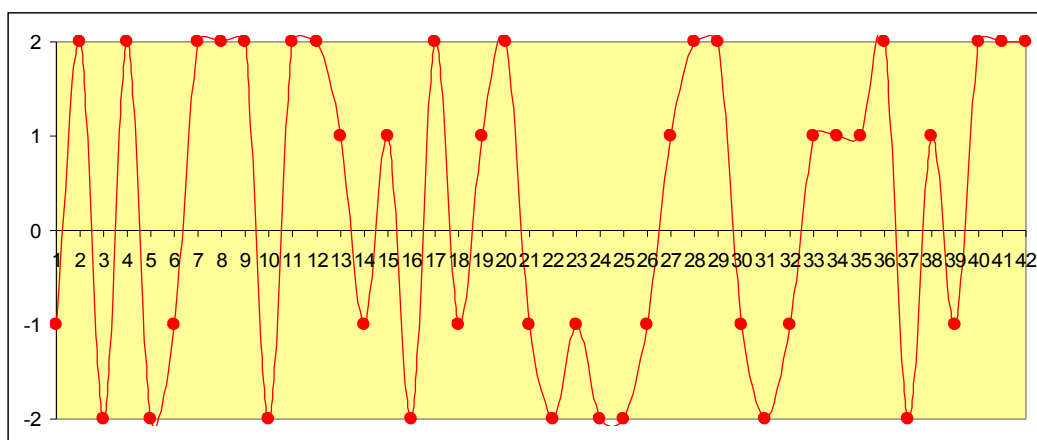
Nejčastější pozitivní vzpomínkou jsou první lásky, kamarádi a občas se objeví i hodná paní učitelka. To slovo „občas“, by mělo být pro pedagogy zdviženým prstem. Je jasné, že jako učitelé neděláme vše pro to, abychom byly nejlepší vzpomínkou, ale při poskytnutí vhodných podmínek a citlivého přístupu si tam to svoje místo můžeme zajistit, i když jen malé a logicky za hračkami, kamarády a činnostmi. Ale už to je pro nás velká pochvala. A známka dobře vykonané práce.

4. Závěr praktické části

Tento výzkum je zajímavou expedicí do vzpomínek mnoha lidí a do jejich soukromí. Někteří o sobě prozradili víc, jiní méně. Ale to, co vyplývá z jejich příběhu, mnohdy o jejich osobnosti vypovídá víc, než jsou si ochotni samy připustit. Vždyť také pochází z doby, kdy se jejich osobnost utvářela.

Příběhy v pořadí od nejstarších respondentů po nejmladší jsem nanesla na graf a použila již zmiňovanou škálu hodnocení. Hodnocení jsem zvolila, tak že jasně ukazuje náboj vzpomínek. Špatné, záporné vzpomínky jdou do mínusu a kladné, dobré jsou plus. Rozsah je takto daný, protože ne všechny příběhy jsou jen pozitivní, nebo jen negativní.

Graf č. 1



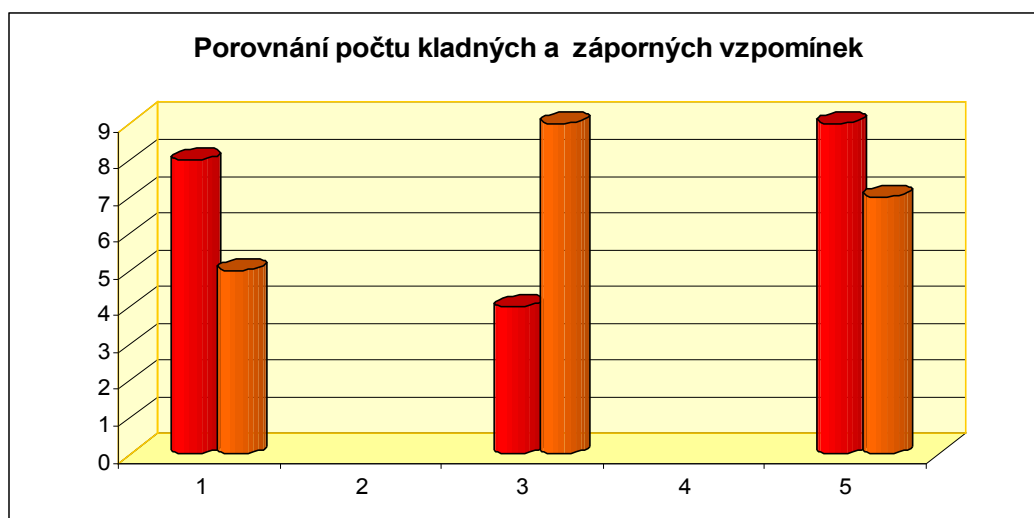
Z grafu jasně vyplývá zmatek. Naprosto obyčejný lidský zmatek. Je tedy jasné, že vzpomínky z mateřské školy nejsou ovlivněny dobou, ve které jí respondent navštěvoval. Můžeme tedy vycházet s toho, že každý člověk je jedinečná osobnost a každý prožíval institucionální předškolní výchovu jinak. To co jednomu přišlo strašné, druhému nevadilo.

Je patrné, že v mateřských školách nezáleží tolik na obsahu vzdělávání a nárocích na dítě, ale na osobnosti učitele a jeho přístupu k dětem. Tudíž je právě na nás, na učitelích, jaké si budou děti do života odnášet vzpomínky.

Takto bych mohla celý výzkum uzavřít. Jednoduše prohlásit své hypotézy za vyvrácené a všechny dobré a špatné příběhy přiřadit k „hodným“ a „zlým“ učitelkám.

Pro jistotu jsem však sestavila ještě jeden graf. V tomto grafu jsem se rozhodla porovnat přímo počty kladných a záporných zkušeností v obdobích, která zadávají hypotézy.

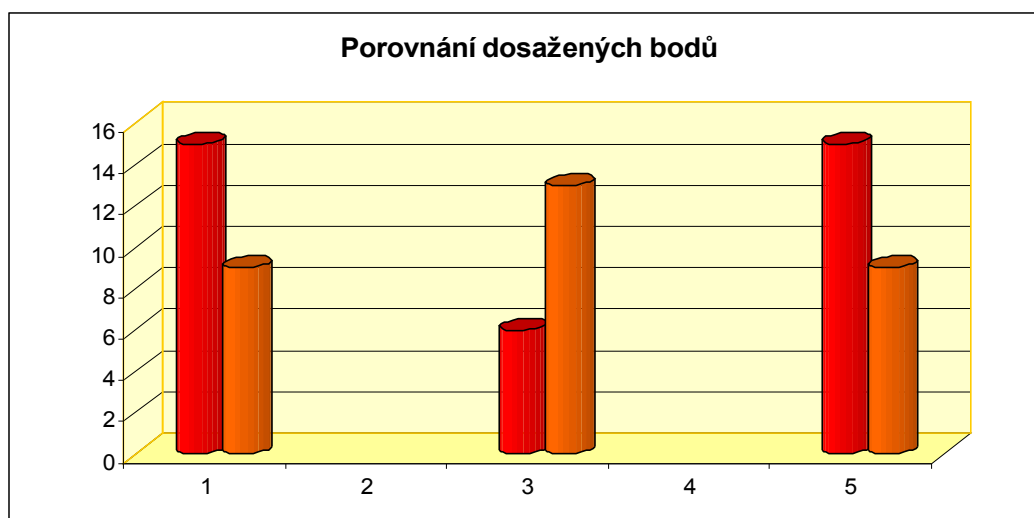
Graf č. 2



V prvních dvou sloupcích jasně převažují červené, kladné vzpomínky. U druhé dvojice je stav přesně obráceně a oranžové, záporné vzpomínky dosahují mnohem výš než vzpomínky kladné. Rozdíl je tu je ještě mnohem patrnější než u první dvojice. Poslední ze tří ukazatelů značí vzpomínky dětí navštěvujících mateřskou školu po roce 1989. Červený sloupec s kladnými příběhy je sice vyšší než oranžový, ale jen o malý zlomek. Je tedy možné doufat ve vzestupné tendence kladných vzpomínek v dnešní době.

Sestavením grafu č. 2 jsem si potvrdila své pochybnosti z grafu č. 1. Nic není tak jasné, jak se začátku vypadá. Abych měla opravdovou jistotu sestavila jsem graf č. 3. K jeho sestavení jsem použila body z již dříve použité škály, od -2 do 2. Hodnoty jsem sečetla a porovнала výsledky též ve třech zmiňovaných obdobích.

Graf č. 3



Výsledky pouze potvrzují graf č. 2. Z výzkumu tedy vyplývá, že se hypotézy potvrzují. To znamená, že vnější tlak na učitelky, nadměrné nároky na děti ovlivňují prožitky z doby docházky do mateřské školy v negativním smyslu. Naopak potom v letech, kdy byl přístup volnější a dával více prostoru učitelkám i dětem, jsou vzpomínky ovlivněny pozitivně.

Tímto tvrzením ovšem nechci anulovat původní výsledky a důležitost pedagoga odsunout na „druhou kolej“. Osobnost učitele je určitě jedním z nejvýznamnějších faktorů ovlivňujících vzpomínky respondentů. V 53,76 procentech zkoumaných příběhů se objevuje zmínka týkající se přímo osobnosti učitele. Někde narazíme na soudružku Janu, jinde na paní Vondráčkovou a někde jsou to jen učitelky, které byly tlusté, staré, hodné, úžasné a nebo prostě nebyly vůbec „blbý“.

Ze všech vzpomínek se slovo paní učitelka objevuje v 66,67 procentech. Učitelé jsou tedy bezesporu hlavními „utvářeči“, ať už kladných nebo záporných prožitků v mateřské škole.

Závěr

Jak tedy dopadl souboj dvou přesvědčení? Má pravdu malá holčička, již bylo ublíženo, nebo mladá ambiciózní učitelka? Myslím si, že obě. Na tomto příběhu je vidět, že vývoj k osobnosti dítěte a jejího pochopení opravdu někam pokročil. Z malé holky, která si pamatuje z mateřské školy jen samé špatné zážitky vyrostla učitelka, která už to vidí jinak. Chce dokázat, že už to tak do budoucna nemusí být.

Práce s vnitřními pocity lidí je velice zajímavá, ale jsem si vědoma toho, že hodnocení nemůže být nikdy zcela objektivní. Snažím se hodnotit a řadit pocity a dojmy lidí, což samozřejmě nemůže proběhnout, aniž bych vložila i pocity své.

Naše ranné prožívání je jedním ze stavebních kamenů naší osobnosti. Proto pak celý život nejíme krupicovou kaši, bojíme se tmy, nedokážeme si dojít na záchod ve veřejných budovách. Jsou to jen ukázky. Malichernosti, které v našem pozdějším životě možná nebudou nikdy nic znamenat. Ale co když to tenkrát v mateřské škole bylo horší? Co když si naše osobnost neodnáší jen malichernosti? Jako například Iva (1991), která nikdy nenašla své místo v kolektivu vrstevníků. Moje práce je tedy přehlídkou, možná jen malicherností, ale možná taky příčin vnitřních problémů některých z nás.

Celá tato cesta, ať už příběhem mým, nebo všech ostatních lidí, kteří mi pomohli uskutečnit tento výzkum, ještě zdaleka nedoběhla do svého cíle. Víme sice, že v letech 1970 – 1989 bylo předškolní vzdělávání pro větší část dětí nepříjemným zážitkem a víme také, že dnes je to lepší. Ale co dál? Je ten rozdíl opravdu tak velký? Bude se situace dále zlepšovat?

Pro tyto účely, by bylo dobré provést výzkum ještě jednou v rozsahu daleko větší vědecké práce a s mnohem větším počtem respondentů. Podle mého

odhadu by taková práce přinesla upřesnění poznatků, které vychází již z mého výzkumu.

Seznam použité a citované literatury:

1. Bartušková, M. a kolektiv: Pedagogika předškolního věku. SPN, 1969
2. Bělinová, L. a kolektiv: Metodika výchovné práce v jeslích a mateřských školách. SPN, 1986
3. Čapková, D.: Předškolní výchova v díle J. a. Komenského, jeho předchůdců a pokračovatelů. SPN, Praha 1968
4. Doležal, J. a kolektiv: O výchově dětí předškolního věku. SPN, 1960
5. Dostál, A. M., Opravilová, E.: Úvod do předškolní pedagogiky. SPN, Praha 1985
6. Helus, Z.: Dítě v osobnostním pojetí. Portál, Praha 2004
7. Kol. autorů: Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy. SPN, Praha 1984
8. Kol. autorů: Program výchovné práce pro jesle a mateřskou školu. SPN, 1978
9. Kol. autorů: Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, <http://www.vuppraha.cz>
10. Kol. autorů: Mravní výchova dětí předškolního věku. SPN, 1972
11. Kopřiva, P., Nováčková, J., Nevolová, D., Kopřivová, T.: Respektovat a být respektován. Spirála, Kroměříž 2005
12. Mertin, V., Gillernová, I.: Psychologie pro učitelky mateřské školy. Portál, Praha 2003
13. Příhoda, V.: Problematika předškolní výchovy. SPN, 1966
14. Somr, M.: Úvod do metodologie a metod výzkumu. České Budějovice 2006
15. Žižková, R.: K rozvíjení poznání myšlení a řeči dětí předškolního věku. SPN, Praha 1982
16. <http://www.cojeco.cz>