

1. ÚVOD

Ve své práci bych se chtěla prostřednictvím zde prezentované případové studie jedné třídy mateřské školy dotknout opomíjeného tématu antropologie dítěte a dětské kultury jako takové.

Inspirací mi byl článek Lawrence H. Hirschfelda *Why Don't Anthropologists Like Children* (Hirschfeld, 2002), ve kterém se autor věnuje příčinám opomíjení tohoto tématu mezi antropology a ptá se po možnostech nalezení a definování tzv. „dětské kultury“. Dle Hirschfelda „...je nedostatek výzkumu zaměřeného na děti výsledkem ochuzeného či velmi chabého pohledu na učení se kultuře, který přeceňuje roli dospělých a podceňuje přínos samotných dětí v rámci tohoto procesu...“ (Hirschfeld, 2002: 611). Hirschfeld vychází ze stanoviska, že „...mainstreamová antropologie marginalizovala děti, jelikož marginalizovala dvě věci, které umí děti velmi dobře: 1) jedná se o překvapivou dětskou zdatnost v přijímání kultury dospělých a 2) schopnost vytváření jejich vlastních kulturních forem.“ (Hirschfeld, 2002: 613). Antropologie se totiž podle Hirschfelda dívá na dětství jako na pouhou „přestupní stanicí“, jako něco nedokončeného, co se teprve naplňuje, jinak řečeno- co je v procesu naplňování, jako něco, co se celistvým stane teprve v budoucnosti. Proto jsou také dětem „promíjeny“ přestupky proti normám dané společnosti. Děti jsou vnímány jako ty, kdo se společenské normy a hodnoty „ještě dobře nenaučily“, proto také nespádají pod kategorii „dospělí“. Tento přístup ze strany dospělých přetrvává ještě ve vztahu k adolescentům, poznamenává Hirschfeld a pokládá zároveň otázku: „Jaké kulturní formy děti vytvářejí a jak může jejich poznání přispět k pochopení našeho kulturního prostředí obecně?“ (Hirschfeld, 2002: 612). Děti tedy podle Hirschfelda „...nežijí pouze v kulturním prostředí dospělých, s kterými sdílejí životní prostor, ale vytvářejí a udržují své vlastní kulturní prostředí. Toto kulturní prostředí, ve kterém dochází k přenosu norem a hodnot, zaujímá významné místo v kultuře dospělých“ (Hirschfeld, 2002: 615).

Nejvíce inspirativní byla pro tuto práci myšlenka Judith Rich Harris, kterou Hirschfeld ve svém článku cituje: „Cílem dítěte není stát se kvalitním dospělým, stejně jako není cílem vězně být dobrou vězenskou stráží. Cílem dítěte je být úspěšným dítětem...děti nejsou nezpůsobilí členové společnosti dospělých, jsou zcela schopní příslušníci své vlastní společnosti, která má své vlastní standarty a vlastní kulturu....a tato

kultura volně vychází z většinové kultury dospělých, v jejímž rámci existuje, ale přizpůsobuje ji svým vlastním záměrům, což zahrnuje prvky, které v kultuře dospělých chybí“ (Harris,1998 cit. in Hirschfeld, 2002: 615).

Zkušenost tříleté práce s dětmi v jedné soukromé mezinárodní mateřské škole v Praze mě pak přivedla na myšlenku provést terénní výzkum ve třídě, kde jsem pracovala. Byla to třída nejmladších dětí, kde průměrný věk byl 2- 2,5 roku. Takže by se z pedagogického hlediska dalo hovořit spíše o třídě tzv. jesličkové. Děti příliš malé na výzkum, říkala jsem si. Začínají jen tak pomalu mluvit, vlastně si ani nijak organizovaně nehrají. Zpočátku většina dětí jenom pláče a chce zpátky domů „za maminkou“. Nebo takové dítě jen chodí, všechno prolézá a vytahuje vše co mu přijde pod ruku, prozkoumává věci a zase je odhazuje. Avšak po roce, který tyto děti stráví ve školce, si člověk najednou uvědomí skutečnost, o níž se ve svém článku zmiňuje právě Hirschfeld: „...děti jsou překvapivě zdatné v přijímání kultury dospělých...a schopné vytvářet svou vlastní kulturu.“ (Hirschfeld 2002: 611). Bylo totiž s podivem, jak se děti za ten rok promění. A to nejen ony, ale tak nějak vše okolo nich. Z dané situace tedy vyplynulo, že naopak právě skutečnost, že je to ve většině případů opravdu poprvé, kdy se dítě prostřednictvím této třídy dostává do úplně jiného prostředí než na jaké bylo do té doby zvyklé, může napomoci pochopit, jak se uskutečňuje přechod dítěte do širší skupiny, jaké mechanismy se v tomto procesu uplatňují. Popisem jednotlivých konkrétních způsobů jednání se pak ukazuje, že každý z aktérů vyvíjí své vlastní specifické formy jednání. A všechny strany, tzn. rodiče, učitelé i samotné děti vytvářejí způsoby jednání vlastní jejich roli v tomto procesu. Nikdo není v tomto procesu pasivní, natož dítě. Pro dítě se toho totiž v jeho vlastním životě mění přece nejvíce. Vlastně téměř vše. Dítě si především musí specifickým jednáním opakovaně stále znovu a znovu vytvářet kolem sebe prostředí důvěry, které zakládá další způsoby přijímání společenských norem a pravidel a rodič je ten hlavní, kdo mu v tomto procesu napomáhá. Právě rodiče se snaží budovat nejen doma, ale i v prostředí vně domova představu, že prostředí, do kterého dospělý dítě uvádí, je přátelské a má mu být důvěřováno stejně jako lidem, do jejichž péče je dítě svěřováno. Rodiče se tak především snaží redukovat existenční úzkost svého dítěte a to samozřejmě i „ve spolupráci“ se samotnou učitelkou, jíž je dítě svěřováno. Způsoby jednání, které se v těchto situacích uplatňují mají výrazně inscenační charakter. Rodiče často za přispění učitelky inscenují situace plné přátelství a radosti, a to i v momentě, lépe snad řečeno- především v momentě, kdy je samo dítě velmi nejisté a uzkostné, plné strachu a nechuti se od rodiny odloučit. Dítě samotné vyvíjí, jak v této práci uvidíme, množství specifických způsobů jednání,

kterými přijímá hodnoty a normy, jež jsou mu předkládané dospělými. Dítě se totiž na jedné straně musí vyrovnat s novým prostředím, do kterého vstupuje a dále pak musí přijmout pravidla školky, jejichž podstatou je především přesná organizace dne, dodržování řádu, který spočívá v každém den se pravidelně opakujících aktivitách různého charakteru. Toto pravidelné opakování aktivit a především důraz na jejich správné pořadí je mechanismem, jehož prostřednictvím dochází ke zjevování společenských hodnot a norem. Ve školce se zároveň formuje určitá konkrétní skupina jedinců, a to v určitém čase a na určitém místě. Zpočátku se jako skupina rozhodně sama nevnímá, jelikož ji tak nevnímají její členové. Ale děti tuto skutečnost postupně pochopí jak z jednání samotné učitelky, tak z jednání rodičů. Ti se například snaží svým záměrným jednáním formovat instituci kamaráda. A samozřejmě zde rovněž funguje vzájemná interakce mezi samotnými dětmi navzájem. Tak se dítě postupně rozmanitými způsoby jednání učí být členem skupiny. V jejím rámci se pak rodí ona „dětská kultura“, a to jako součást velmi specifických „komunikačních her“. Právě v těchto momentech začínají klíčit první zrnka tzv. „dětské kultury“. Děti se specifickými způsoby integrují do skupiny a formují skupinovou identitu.

Vidíme tedy, že mateřská školka má výrazně přechodový charakter. V jeho rámci se rovněž uplatňují specifické „přechodové“ instituce jako je například instituce zástupného objektu, tzv. „doudou“, který má v situacích nejistoty a existenční úzkosti nahrazovat nepřítomného rodiče, přesněji matku. Ano matku. Ale proč především ji? V této případové studii si tak rovněž všimneme genderového aspektu této velmi specifické a zároveň ve své podstatě charakteristické „přechodové“ instituce. Poukážeme na rozdíly mezi českými a francouzskými dětmi (širěji pak anglosaskými) v souvislosti s tímto přechodovým objektem.

Ke zdárnému učení se jazyku, skrze nějž se pak jedinec učí společenským normám a hodnotám je potřeba stabilních a kvalitních vazeb dospělý- dítě, jak zdůrazňuje ve svých výzkumech Agnes Florin (2008: passim), která se zabývá vývojem sociálních vazeb u dětí. Proto si rovněž v této práci všimneme tzv. „teorie attachmentu“, jelikož jazyk je důležitou součástí procesu přijímání společenských norem a hodnot. „Děti se ve významné míře učí kultuře skrze příběhy, se kterými se identifikují a které pro ně představují modelové životní situace. Příběhy je učí o jejich kultuře, hodnotách a sociálních normách a taky o tom, co se stane, pokud jsou tyto normy a hodnoty porušeny“ (Florin, 2008: 5).

V rámci typologie forem jednání uplatňovaných v souvislosti s procesem přechodu od matky do společnosti, a tím i organizační struktury této případové studie, jsem si vypůjčila některé Van Genepovy pojmy z jeho teorie přechodových rituálů. Veškerá

jednání spadající pod tuto typologii však nejsou chápána jako rituály v Gennepově slova smyslu, jelikož se zde neuplatňuje struktura přechodu popsána Van Gennepem. Použité pojmy, které odkazují na Van Gennepa jsem v této práci tedy mírně modifikovala a použila pouze jako určitý typologizační rámec. Tyto formy sociálního jednání jsou na jedné straně vytvářeny zcela účelově dospělými, v jiných případech jsou jimi tyto strategie vytvářeny dokonce podvědomě- často jako výsledek interakce dospělého a dítěte. Ta je pak odpovědí na určitou situaci, jejím řešením. V případě „úspěšnosti“ určitého jednání v dané situaci, je pak toto jednání rodiči znovu a znovu opakováno, na jedné straně proto, že je úspěšné, a pak také proto, že si ho dítě jednoduše vyžaduje. Rovněž způsoby jednání, které uplatňují samotné děti, hrají významnou roli v „každodenním stávání se“ (žákem, součástí nové skupiny, širší společnosti). Tento proces ve své podstatě významně zahrnuje vlastní tělesnost jedince. Dítě „vtělesňuje“, jedná se o tzv. „embodied experience“ (Abu-Lughold, Lutz, 1990 cit. in Ben-Ari, 1996), společenské normy a hodnoty například prostřednictvím převlékání se do školkového oblečení, v rámci odpoledního klidu- převlékáním do pyžama, mytím, lokalizací na určitém konkrétním místě atp.

Specifikem této studované skupiny je její dočasnost. Je to stav, který není trvalý. Jedinec je členem této konkrétní skupiny pouhý rok, maximálně dva. Studujeme tedy skupinu, do které jedinec náleží dočasně. Navíc je tato skupina mírně proměnlivá, jak bude níže popsáno. Jedná se tedy o tzv. „culture de passage“ jak ji vymezila Julie Delalande (1995: 619) Pro tuto kulturu je zároveň charakteristické, že jedinec se do ní již nemůže vrátit, tj. jejím členem je pouze jednou v určitém období jeho vývoje. Nemůže ji znovu vytvořit, jak uvádí Delalande (1995: 624). Je to tedy skupina, která se vytváří za účelem oddělení se od matky a přechodu do širší společnosti. Charakter této skupiny úzce souvisí s dítětem jako předmětem výzkumu. Nejedná se zde o neměnnou realitu. Pro dítě je charakteristický vývoj, dynamika a změna, jedná se o „kulturu v pohybu“, tj. „culture en mouvement“ (Delalande, 1995: 624), což samozřejmě poukazuje na problémy při výzkumu, kterými se budeme podrobněji zabývat v kapitole o metodologii výzkumu.

Právě vyvrácením pasivity dítěte v tomto procesu pak můžeme hovořit o dětské kultuře. Ta sestává ze souboru stálých aktivit a každodenního jednání, ze systému hodnot a vztahů, které děti vytvářejí a jichž se účastní v rámci jejich vzájemných vztahů. Děti formují nestabilní seskupení, která rychle vznikají a rychle zanikají, nebo jsou to náklonnosti iniciované rodiči či nějak rodiči podporované. Ty mohou být i jednostranné. Pro námi zkoumanou skupinu je charakteristické, že se tedy jedná o skupinu dětí sdílející určitý čas a místo, a tím vytvářející společenství. Dětská kultura se formuje okolo dětských

herních aktivit. Ačkoli v očích dospělých jsou to aktivity mimo rámec učení, tj. procesu učení a pod to spadajících aktivit. Dospělí tyto aktivity vnímají jako druhotné, odpočinkové.

2. TEORETICKÁ ČÁST

2.1. METODY A ORGANIZACE VÝZKUMU

Jako metodu výzkumu jsem zvolila případovou studii, tj. podrobný a dlouhodobý výzkum jedné malé skupiny. Jednalo se tedy o výzkum jedné třídy soukromé mateřské školy v Praze, která je navíc multikulturní, jelikož je to mezinárodní školka s výukou ve francouzském jazyce. Jednotlivé třídy tak tvoří české děti spolu s dětmi francouzskými a dětmi z bilingvinního nejčastěji česko- francouzského prostředí, ale výjimkou nejsou ani děti jiných národností.

Terénní výzkum probíhal od září 2007 do června 2008, tedy jeden školní rok, ve třídě nejmenších dětí, tj. dětí ve věku 1,5- 3 let. Průměrný věk v dané třídě byl 2- 2,5 roku. Pozorování dětí tohoto věku jednak souviselo s možností, která se mi nabídla a zároveň s výchozím přesvědčením, že u tak malých dětí je školka opravdu tou sekundární skupinou, často prvním prostředím mimo okruh jeho nejbližších v rodině. Dítě zde tak opravdu prožívá oddělení od matky, integraci do nové skupiny, do nového prostředí. Většina dětí do té doby byla nebo stále je silně vázána na primární skupinu, tj. rodinu, a to především na matku, jak ještě níže uvidíme. Proto tak raný vstup do nového prostředí dosti významně ovlivňuje samotnou docházku, tj. její frekvenci. Některé ze zkoumaných dětí totiž školku navštěvují jen například dva dny v týdnu. Nutno rovněž poznamenat, že přechod od otce či matky se liší. Liší se chováním dítěte i rodičů. V teoretické části pak bude zevrubněji pojednáno o gendrovém aspektu tohoto přechodu a jeho kulturním zázemí. S otcem je například přechod méně dramatický než s matkou. Z tohoto rozdílu pak vyplývají i způsoby jednání dítěte i rodičů v dané situaci. U matky se pak uplatňují častěji a jsou výraznější.

Jelikož se jedná o soukromé předškolní zařízení, počet dětí ve třídě je minimalizován na 6- 7 dětí na dvě učitelky. V mnou zkoumané třídě se střídaly tři učitelky. Třída je tvořena „převlékacím koutkem“, kde má každé dítě svoji vlastní přihrádku (modrou plastovou krabici), v níž má pak své věci- oblečení, hračky, které si sebou z domu přináší. Dále se ve třídě nachází herní plocha, v rámci které je část polic s hračkami, kout s žíněnkou, na kterou jsou děti shromažďovány při didaktických aktivitách a prostor pod

oknem s velkými herními kostkami. Pak následuje část místnosti s velkým stolem, kde děti jí a věnují se výtvarným i herním činnostem. Kolem stolu jsou ze dvou stran vysoké židle pro nejmenší děti. V koutě pak police s výtvarnými potřebami. Třída je z čistě prostorových a kapacitních důvodů v horním patře dvoupodlažní vily, což dle učitelek není nejpraktičtější, neboť dětem dá dosti velkou práci dvě patra po schodech vyjít.

Hlavní výzkumnou metodou bylo zúčastněné pozorování- z části s pasivní, z části pak s aktivní účastí, při které jsem byla dětmi vnímána jako „jedna z tet“, která s dětmi tráví jejich den ve školce. Při zúčastněném pozorování je kladen důraz na dokumentování a vykreslení každodenní zkušenosti jedinců a způsoby jejich interakcí. Při tomto pozorování je prováděn tzv. „zhuštěný popis“. Jedná se o termín, který popisuje antropolog Clifford Geertz. Jde o podrobnou zprávu o prostředí a chování skupiny jako základ vytvoření teoretického tvrzení o její kultuře, neboť právě v „...toku chování- či přesněji, sociálního jednání nacházejí kulturní formy své vyjádření“ (Geertz, 2000: 28).

Na rozdíl od „tradičního“ výzkumu určitých kulturních skupin či společenství je výzkum takto malých dětí odlišný v tom, že zde vlastně nedochází k sekundární interpretaci, tak jak ji vymezuje Geertz v rámci „zhuštěného popisu“: „...to, co nazýváme našimi daty, jsou ve skutečnosti naše vlastní interpretace interpretací jiných lidí týkající se toho, co si myslí, že oni sami a jejich spoluobčané činí“ (Geertz, 2000: 19). S tímto faktem se při výzkumu takového charakteru nesetkáme. Jsou zde popisovány situace a jednání aktérů v nich, promyšlen jejich význam v kontextu jednotlivých situací a zároveň v kontextu poznatků o psychice dítěte. Tyto údaje a informace pomáhají pochopení jejich chování či jeho zdůvodnění. Zásadou při tomto typu pozorování je být „neviditelným prostřednictvím viditelnosti“, což znamená, že pozorovatel je nenápadný ne tím, že není viditelný, ale tím, že vzájemný vztah s dětmi je transparentní, že děti vědí, že pozorovatel je tam a že jsou obeznámené a spokojené s jeho přítomností“ (Krappman, Oswald, 1995 cit. in Kaščák, 1995: 318). V případě dětí této věkové skupiny nebyl výše uvedený požadavek problémem. Jako „jedna z tet“ jsem se však účastnila také dění ve třídě, a proto jsem ne vždy měla možnost „jen si zapisovat a pozorovat“. Jako aktér jsem se pak v následném zaznamenání situace snažila reflektovat i své chování a postoje. Zároveň však tyto postoje souvisely s chováním mých kolegyně učitelek. Nebyla jsem tak nějakým vnějším rušivým prvkem. Pro děti byla moje přítomnost normální součástí zkušenosti pobytu ve školce. Ve třídě jsme tak byly nejčastěji tři „tety“. Jedná se o pracovní název, neboť děti nám říkali křestním jménem, nebo nás nijak neoslovovaly, zvláště ty mladší.

Do třídy jsem docházela dvakrát až třikrát týdně. Zpočátku by se mohlo zdát, že pár pozorování po dvou či třech měsících by stačilo, neboť člověk začal mít pocit, že se vše stále jen opakuje. Výzkumník se tak může dostat do situace, ve které už přestává být citlivý vůči prostředí a nějak si na něj „zvykne“. Po určitém čase se ale vynořují nové souvislosti či jednání, kterých si člověk předtím nevšiml, nebo je nepokládal za důležité. Tato skutečnost souvisela nejen se samotným terénem, ale z významné části také se skutečností, že jsem mezitím studovala teoretické materiály, na jejichž základě jsem si všímala věcí, které jsem dříve opomíjela, nebo jim nepřikládala velký význam. Ne vždy jsem měla možnost psát si poznámky přímo na místě, provádět „zhuštěný popis“, tj. zaznamenávat si dopodrobna vše, co se děje. Tento popis jsem často prováděla až v nějaké volné chvíli, nejčastěji během odpoledního klidu. Některé dny jsem zápis neprováděla, a to v době, kdy byly děti na výletě nebo venku celé dopoledne, nebo když bylo mnoho dětí nemocných. Pak nastávala situace, v níž se ve třídě střídaly tak dvě- tři děti a některé dny se třída z tohoto důvodu připojovala ke třídám starších dětí. Tyto situace jsem nezaznamenávala, neboť při malém množství 2.-3. dětí na dvě učitelky se děti chovají individualizovaně a v rámci daného prostoru se ani příliš nestřetávají. Hrají si spíše separátně a starší děti pak s kamarádem. Tyto hry se však neliší od herních aktivit v rámci velké skupiny v době tzv. „volné hry“, kterou jsem studovala za standardních podmínek a níže v této práci popsala. V rámci zhuštěného popisu jsem někdy používala také video. Zpočátku se sice tuto metodu nedařilo používat, neboť se po chvíli všechny děti seskupily kolem fotoaparátu a „chtěly to také vyzkoušet“, což narušovalo řád ve skupině, tříštilo ji a znemožňovalo tak jakoukoliv jinou práci s nimi. Nemluvě o těžkostech znovunastolení řádu určité aktivity, který u dětí této věkové skupiny je velmi lehce narušitelný, což souvisí s jejich nezralostí a sklonem k individuálním a separátním, spíše paralelním aktivitám vlastním tomuto věku.

Výhodou se však nakonec ukázalo mé postavení „tety“ i délka výzkumu. Děti si postupně na nové prostředí, do kterého se většina dostávala poprvé, i na „nové tety“ zvykly tak dobře, že již v druhé polovině roku je bylo snadné natáčet na video, aniž by je to rušilo při jejich aktivitách s mými kolegyněmi. Video bylo použito především při aktivitách, kterých jsem se sama neúčastnila, nebo které byly obtížně zaznamenatelné jiným způsobem. Často například při „volné hře“, jelikož tam nebylo možné si dělat poznámky v situaci, kdy probíhalo několik paralelních aktivit, které se někdy navíc celkem rychle střídaly a měnily svůj charakter. Počet dětí v této třídě byl mírně proměnlivý, neboť existovaly tři možnosti docházky: celotýdenní, třídní (pondělí, středa, pátek) a

dvoudenní (úterý, čtvrtek). Docházka jednotlivých dětí se však měnila také v souvislosti se skutečností, že rodiče měli možnost dát dítě mimo stanovené dny „na hlídání“ v případě potřeby. V terénu zkoumanou školku a jejími zaměstnanci byl pro tuto instituci používán francouzský výraz „halte garderie“. Některé děti pak navíc chodily do školky jen na začátku školního roku, tj. do vánoc, některé v lednu přešly do většího oddělení a některé byly do školky přihlášeny během školního roku. Skupina byla tedy první polovinu roku nestabilní a dosti proměnlivá. Dalo by se však říci, že od ledna třída „vykryštovala“ ve stabilní skupinu. Počáteční nestabilita skupiny a různost docházky však z dlouhodobého hlediska neovlivňují zkoumané proměnné: způsoby jednání, denní režim, instituci „doudou“, odpolední klid atp. Všechny tyto aktivity byly učitelkami i dětmi prováděny dalo by se říci rutinně. Počet dětí však dosti výrazně ovlivňoval míru konfliktnosti v rámci daného prostoru, a to přímou úměrou: čím více dětí, tím větší pravděpodobnost střetu a konfliktu.

Výzkum tak malých dětí v rámci skupiny přináší sebou samozřejmě další metodologické i etické problémy. Jedním z hlavních problémů je samotná nemožnost těchto dětí vyjádřit se k výzkumu, tj. dát poučený souhlas. Ostatní učitelky o mém výzkumu věděly a někteří rodiče rovněž, ale spíše to bylo v rámci společenské konverzace, často při odpoledním vyzvednutí si dětí ze školky, kdy rodiče často zůstávali s učitelkami na dvorku a povídali si mezi sebou nebo s učitelkami.

Jelikož jde o malou a soukromou školu, vztahy mezi rodiči a školou jsou často velmi úzké. Prostředí není natolik formální jako ve velkých státních mateřských školách. Rodiče jsou zde vnímáni spíše jako klienti, kterým je třeba vyhovět dle jejich požadavků. Některé učitelky dokonce hlídaly děti některých rodičů i mimo „pracovní dobu“, tj. večer, když rodiče potřebovali hlídání, a to za soukromě domluvenou cenu, tedy ne v rámci školky. Pro některé děti tak byla paní učitelka opravdu více „tetou“ než učitelkou. Avšak toto hlídání se uskutečňovalo především v rámci vyšších tříd.

Metodologickou otázkou zde bylo, je-li vůbec možné zkoumat tak malé děti, zda to přinese něco „zajímavého“ a užitečného a zda bude opravdu možné se dozvědět něco o formách přechodu od matky do společnosti, o učení se kultuře. Děti neuchopují svět diskurzivně a vzniklé sociální situace jsou výsledkem bezprostředního jednání či chování v dané situaci, což se ukazuje být při výzkumu tohoto charakteru výhodou. Mohu se tak popisem daného bezprostředního jednání pokusit pochopit, co jednotlivá jednání znamenají. Takto malé děti totiž sdělují, co chtějí, potřebují, po čem touží buď tak, že to vysloví, i když zjednodušeně, zkratkovitě a často omezeně, nebo na to ukážou, či si danou

věc prostě vezmou. Oblíbeným jednáním je jednoduše udělat to, co chtějí, aby se stalo: například si vzít ze šatničky bundu a boty, protože jednoduše už ve školce být nechtějí a chtějí jít domů.

Jak již bylo výše zmíněno v rámci výzkumu jsem se nacházela v roli „tety“. Tento fakt je rovněž důležité reflektovat a být si vědoma toho, že sociální svět je spoluutvářen subjektivními významy a zkušenostmi konstruovanou účastníky sociální situace, tudíž i mnou a mými kolegyněmi. Pouze takto je možné některé chování ve skupině, či určité situaci interpretovat a zaujmout k nim jako vychovatel i jako pozorovatel určité stanovisko. Výhodou terénu bylo, že děti se daly dobře pozorovat, a pokud mě nějaká situace zajímala, mohla jsem ji s dětmi řešit na místě. Jako například, když při odpoledním odpočinku jedno dítě přinese druhému jeho bačkůrky. Reaguji: „Ty jsi moc hodný ty jsi mu přinesl boty.“ Dítě se usmívá a pohladí dotyčného. Já reaguji „ On je tvůj kamarád, že? Máš ho rád?“ Snažím se tak formulovat (na základě mého chápání dané situace skutečnost, kterou on ještě není schopen slovně vyjádřit). Dítě se pak na kamaráda vrhne a dá mu pusku nebo ho obejmě. Tyto situace jsem si posléze rovněž zaznamenávala. Škála takových situací byla během pozorovaného období vcelku omezená na několik standartních, které se v jeho průběhu opakovaly.

Některá data byla analyzována bezprostředně při zápisu, některá pak v souvislosti s obeznámením se s teoretickými materiály. Analýza probíhala rovněž následně a komparativně, a to nejen na základě terénních poznámek, ale také na základě analýzy videomateriálů, který umožňuje průběžné stopování a přehrávání, zvýrazňování pasáží, čímž se ulehčuje zpětná orientace v textu a výběr relevantních pasáží.

Výzkumný problém určují především otázky deskriptivního charakteru. Jak se dítě odděluje od matky? Existují prostředky tomuto oddělování napomáhající? Jaké způsoby jednání uplatňují rodiče k úspěšnému přechodu do nového prostředí? Jaké způsoby jednání pak uplatňují samotné děti a to jak ve vztahu k rodičům, tak k učitelům a svým spolužákům? Jakým způsobem je organizována samotná instituce školky? Jak jsou organizovány denní aktivity? Jak je udržován řád ve třídě? Kdo všechno se na jeho udržování podílí- pouze učitelé nebo zároveň i děti? Jaké způsoby jednání vyvíjí samotné dítě pro utváření a upevňování vazeb v rámci skupiny, tj. jaká je role skupiny a jak dochází k identifikaci jedince se skupinou? Jak se dítě orientuje ve skupině vrstevníků? Jaké jsou mechanismy zjevování norem a hodnot a jak je děti zpracovávají?

Jde o pochopení všeobecných souvislostí a návazností bez fáze fragmentace dat tzn. že jednotlivá data nejsou předmětem dalšího výzkumu a štěpení ve smyslu zevrubného

pedagogického či psychologického vysvětlení, ale jsou popsána v kontextu procesu přechodu od matky do společnosti, v kontextu přechodového charakteru instituce mateřské školy.

2.2. MATEŘSKÁ ŠKOLA A ROLE MATKY

Přechod dítěte od rodiny do širší skupiny představované v tomto případě institucí mateřské školy je pro dítě významnou zkušeností. Je na ně kladen požadavek se s touto situací vyrovnat a integrovat se do ní. Úkolem dítěte je přijmout určitá pravidla a způsoby komunikace a zároveň je třeba, aby podstoupilo proces oddělení se od toho, co bylo do té doby pro něj celým „světem“, tj. jeho rodiny a především pak matky.

V současné západní společnosti je obecně uznávanou myšlenkou šířenou ve sdělovacích prostředcích a upevňovanou poznatky psychologů, že „...jesle díky přítomnosti vrstevníků a dalších blízkých dospělých přinášejí v rámci rané socializace lepší sociální integraci dětí: tedy že usnadňují osvojování společenských dovedností. A tyto obecně přijímané formy socializace dítěte, které mohou nabídnout kolektivní zařízení, pojímaná jako doplnění rodinné péče, mají uznávané cíle přijímané uživateli těchto center a požadované odborníky“ (Šulová, Zaouche-Gaudron et al., 2003: 189).

Podívejme se však na tuto skutečnost z genderové stránky a vraťme se na chvíli k roli matky v současné západní společnosti. Proč? Jelikož tento vztah zakládá a do jisté míry podmiňuje následné formy přechodu do širší skupiny a způsoby jednání, které lze u dítěte či rodičů v rámci tohoto přechodu pozorovat.

Vycházejme ze stanoviska, že „...instituce mateřství, stejně jako například genderové rozdíly, tj. kulturně zkonstruované a podmíněné rozdíly mezi mužem a ženou, jsou sociálním konstruktem a že mateřství a gender jsou velice úzce propojeny“ (Glenn, Chang, Forcey, 1994:3). Dalo by se dokonce říci, že jedno je součástí druhého. Mateřství jako takové stejně jako „ženství“ a „mužství“ je společností vnímáno jako „přirozený stav“, jako to, co je ženě vlastní, je její přirozeností, jako všeobecné a nezaměnitelné. Proti tomuto přesvědčení stojí skutečnost, že formy mateřství se různí jak historicky, tak sociálně, například instituce mateřství u bílých středostavovských žen ve Spojených státech v porovnání s Afroameričankami či imigrantkami z Latinské Ameriky v USA) jak je popisováno u Glenn, Chang and Forcey (1994: 20).

Současná podoba mateřství v tzv. západní společnosti souvisí s proměnou rodiny a rodinných vazeb, která je výsledkem proměny západní společnosti konce 18. století. V této době dochází k oddělení veřejného prostoru pojímaného jako výlučně mužská doména od soukromého ženského prostoru. Tento „ženský prostor“ tvoří domácnost a děti. Výše zmíněné vymezení mužského a ženského prostoru odpovídá i dalším pojmům, tvořící

binární opozice, v rámci kterých je v západní společnosti vnímán rozdíl mezi ženou a mužem: příroda- kultura, emoce-rozum, láska-práce.

Nukleární rodina, instituce, kterou tvoří matka, otec a jejich děti, je jednotkou poměrně izolovanou od širších rodinných vazeb. A v rámci ní je pak vztah matka-dítě jedinečný a výlučný. Kvalita a intenzita této určující vazby pak dle psychologických teorií ovlivňuje ostatní vazby a rovněž kvalitu a charakter samotné internalizace kultury. V této souvislosti hovoříme o tak zvané teorii attechamentu, tzn. vazby dítěte na matku či jinou nejbližší osobu, anglického vývojového psychoanalytika Johna Bowlbyho.

Rovněž mnou provedený výzkum zaznamenal právě díky česko-francouzskému charakteru školky jisté rozdíly v tom, jak francouzské a české matky chápou mateřství. Vazba matka- dítě je sice v obou společnostech silná a rovněž pojmána jako v zásadě výlučná, ale významnou roli hraje na jedné straně rozdílná doba individualizačního procesu, která je dána historickým vývojem a dále jsou to důvody praktické jako délka mateřské dovolené: české ženy zůstávají s dětmi doma déle než francouzské, které dávají své děti do předškolních zařízení dřív. Zpráva francouzského ministerstva školství z roku 2006 například uvádí, že 40% dětí narozených mezi 1.1. 2003 a 31.8. 2003 započalo v roce 2005 tj. ve svých 2. letech docházku do předškolních zařízení, většina francouzských dětí je pak podle této zprávy skolarizována ve věku mezi 2-3 lety. V České republice jde většina dětí do školky od 3 let, což rovněž potvrzuje Výroční zpráva MŠMT (2007: 25-26). Tato skutečnost se pak, jak níže uvidíme, odráží ve vlastních strategiích jednání matek i dětí a způsobech přechodu dítěte od matky do společnosti. To znamená, že kulturně konstruovaná instituce mateřství do jisté míry ovlivňuje způsoby socializace dětí a podmiňuje některé instituce fungující v rámci tohoto přechodu, například role přechodového objektu, ve francouzštině nazývaného „doudou“.

Jak již bylo výše řečeno, výlučná vazba matky na dítě je předmětem vědeckých teorií, které tuto skutečnost potvrzují, a tím ji legitímují a přispívají tak ke konstrukci pojmu mateřství v západní společnosti. Tradiční ženská moudrost byla nahrazena vědou reprezentovanou především muži. Ženy pak v souladu s dominantní ideologií jsou rovněž těmi, kdo se podílí na přenosu a uchování požadovaného charakteru kulturních konstruktů.

Podle teorie attachmentu, kterou zformuloval anglický vývojový psychoanalytik John Bowlby, dochází k dětské vazbě na matku či nejbližší osoby, tak zvanému attachmentu, působením vrozeného systému v mozku. Ten organizuje motivační, emoční a paměťové procesy ve vztahu k významným pečujícím osobám. Základní vzorec attachmentu spočívá v hledání fyzického a emočního uspokojení a ochrany před

ohrožením. Toto přilnutí umožňuje psychické struktuře dítěte využívat kapacitu a funkce vyvinutější psychiky pečující osoby a organizovat a strukturovat vlastní procesy. Zážitky z těchto vztahů celoživotně nastavují způsob navazování a udržování klíčových vztahů i samotnou schopnost tyto vztahy vytvářet.

Prvky vazbového chování (attachment behaviour) ze strany dítěte jsou vyhledávání tělesné blízkosti pečovatele, orientování se v prostoru a věšení se na blízké objekty, emoční projevy jako pláč, křik a úsměv. Tyto projevy vyvolávají na straně pečovatele specifickou odpověď, poskytnutí péče a bezpečí, která u dítěte odstraňuje úzkost z ohrožení a existenční (tzv. anihilační) úzkosti. Mezi takové odpovědi patří hlazení, kolébání, ohřívání, krmení, mluvení, zpívání apod. V takovém případě vzniká tzv. bezpečná vazba (secure attachment). Pokud však chování pečující osoby je vyhýbavé nebo nekonzistentní, vzniká některý z typů tzv. nejisté vazby (insecure attachment), jíž odpovídá vznik jiných strategií chování u dítěte. Vyhýbavá vazba (typ A) je označení pro typ vztahu vyvolaný odmítající matkou, kdy se dítě naučí nedávat najevo negativní emoce, tedy křičet nebo plakat. Úzkostně ambivalentní vazba (typ C) vzniká, nejsou-li reakce matky konzistentní a předpověditelné a matka v některých situacích nereaguje; za typický příznak tohoto typu vazby je považováno, že negativní projevy dítěte jsou přehnaně intenzivní. Dezorganizovaná neboli dezorientovaná vazba (typ D) vzniká, je-li pečující osoba zároveň zdrojem bezpečí i zdrojem ohrožení, například týrání nebo zneužívání. Příznačnou reakcí dítěte je chronická úzkost a dezorganizace vzorců chování. K různým pečujícím osobám (například k otci a k matce) může mít dítě různý typ vazby, přičemž pro zdravý vývoj je důležité, aby nejméně jedna z těchto vazeb byla bezpečná. Schopnost rodiče reagovat na vazbové chování dítěte a typ jeho reakcí jsou odvozovány zejména z vlastní dětské zkušenosti rodiče, takže typ vazby se se zvýšenou pravděpodobností přenáší na další generace.

Cílem této případové studie však není analyzovat kvalitu vazby ani typy těchto vazeb ve zkoumaném terénu. Tato vazba je však brána v úvahu, jelikož má vliv na socializaci jedince. Stabilní a jistá vazba pro dítě znamená snažší vyrovnání se s novou situací a nároky na něj kladené, jelikož podmiňuje kvalitu vytváření dalších vztahů. Silná, spolehlivá a kvalitní vazba je dle této teorie základem procesu ukotvení ve vztahu a explorační (učení se). Má vliv na vztahy mezi vrstevníky z pohledu komunikace, sociální interakce a sociálních dovedností.

Pro dítě je pak v rámci tohoto přechodu od matky do společnosti představované institucí mateřské školy důležitá rovnováha mezi jeho osamostatňováním a potřebou jistoty

a bezpečí. Ve věku do dvou let je tato potřeba velmi silná, v případě nemožnosti ji plně uspokojit se na scénu dotává role zástupných objektů, které dočasně „nahrazují“ matku. To se děje například u vztahu francouzských matek a jejich dětí, kdy je matka ve své nepřítomnosti nahrazována zástupným objektem takzvaným „doudou“, o jehož funkci bude zevrubně pojednáno v další kapitole. Tato skutečnost bývá interpretována jako důsledek výrazně „individualnější“ výchovy a ne tak intenzivního tělesného kontaktu, či tendencemi dítě dříve „oddělovat“ či vytvářením jeho vlastního životního prostoru (samostatné postýlka, oddělené ložnice, atp.). V mateřské škole se pak všechny tyto předpoklady projevují v rámci volby způsobů přechodu od matky do společnosti. Tyto způsoby přechodu ve svém výsledku nabývají podoby určitých konkrétních opakujících se jednání.

Dítě tak vstupuje do nového prostředí, které je představované mateřskou školou. Konkrétně jej tvoří třída jeho vrstevníků a několika učitelů. V první fázi tohoto přechodu je významná role „odlučovacích“ či „oddělovacích“, způsobů jednání a aktivit. V rámci tohoto přechodu se uplatňují specifická jednání většinou ze strany dítěte či rodičů, dítětem však nějakým způsobem většinou iniciované. Zahrnují příchod do třídy, oddělení se od matky, funkci neutrálního prostoru „mezi“ školou a doma.

Pro samotnou skupinu těchto dětí v rámci této konkrétní třídy mateřské školy je pak charakteristické neustálé a opětovné znovunastolování řádu dospělými, tedy učiteli jako garanty řádu. Ti se po celý den snaží stereotypizovanými formami sociálního jednání zabránit disharmonii ve skupině, jelikož by se tím narušil socializační proces a toto porušení řádu by vracelo dítě do vztahů doma, které jsou přece jen volnější a ne tak striktní. V tomto kontextu se tak významně uplatňuje jistá míra disciplinace.

Tyto formy sociálního jednání jsou mechanismem vstupu jedince do skupiny a založení společenské entity. Dítě přicházející do nového prostředí školkové třídy je tělesně i psychicky formováno tak, aby do jeho mysli i těla byly vepsány hodnoty příslušné společnosti. Změna není pouhou změnou „přístupu“, psychického oddělení se od matky, ale zahrnuje rovněž tělesnou zkušenost tzv. „embodied experience“ (Abu Lughold, Lutz, 1990 cit. in Ben-Ari, 1996: 138), což zahrnuje převlékání do „školového“ oblečení, nošení si vlastního „školového“ batůžku, jako znaku změny statusu. „Tento batůžek nosí jen ti, co chodí do školky“, je vysvětlováno mladším sourozencům. Přechod od matky do společnosti je zkušeností, která zahrnuje celou osobnost jedince. Tento nový stav je neustále při každé společné aktivitě ve třídě reaktivovaný, souborem jednání zahrnující tělo: sezení, ležení, říkanky, či jiné aktivity vázané na danou situaci. Tato reaktivace se děje prostřednictvím každodenního „stávání se něčím“. A v tomto procesu hraje opakující

se, rutinizované jednání velmi důležitou roli. Toto „stávání se něčím“ je principem, jehož prostřednictvím se jedinec integruje nejen do konkrétní skupiny, ale zároveň vyvíjí specifické často opakující se způsoby jednání v rámci přenosu norem a hodnot dané společnosti. Každodenním opakujícím se jednáním se jedinec reaktivuje v rámci určité role, a tak se zabydluje ve společnosti. Tento opakující se charakter jednotlivých činností pak působí na jedince svou předvídatelností a stabilitou, na kterou je sekundárně vázána důvěra v bytí na světě a ve vztahy s jedinci v jeho okolí : „můj prostor“, „moje hračky“, „moji lidé“.

Ve zkoumané třídě je pak tento „můj svět“, tj. svět každého jednoho člena zkoumané skupiny, v konkurenci se světy druhých. Tak se tyto „světy“ nejen prolínají, ale často na sebe naráží a projevují se následně rozličnými konflikty: o přízeň oblíbené osoby- vychovatele, kamaráda, o hrací prostor a nejčastěji pak o hračky. Dítě je v tomto věku velmi sebecentrické a v rámci nového prostředí mateřské školy se pak učí „ze sebe vycházet“, vnímat bytí ostatních a vyrovnávat se s jejich nároky. První sociabilita se podle Wallona projevuje jako participace na situacích. „ Je to tedy struktura skupiny, která dává jednotlivci jeho místo a funkci“ (Šulová, Zaouche-Gaudron et al., 2003: 155). U dětí se v prostředí třídy projevují elementární formy chování, které řídí komunikaci dítěte s jeho vrstevníky ve formě nabízení, žádání, obrany, prosazení se, atp.

Dítě si skrze interakce s druhými uvědomuje sama sebe a druhé v rámci paralelních a komplementárních her. Kolem dvou let již totiž dítě integruje vrstevníka jako diferencovaného partnera. Dítě do hry nechává zasahovat anticipaci, komplementaritu, tedy charakteristiky, které ohlašují budoucí spolupráci a reciprocitu. A vychovatelky se snaží v tomto kontextu vytvářet příznivé podmínky umožňující výměny mezi dětmi uvnitř skupiny, kde fungují komunikační kódy a uplatňují se rozličné specifické způsoby jednání. „Skupina těchto dětí je strukturovaná mechanismy přidružení, soudržnosti a vztahů dominance a konfliktů a zakládá rozdělení statutů a rolí. Tato strukturace je plodem zkušeností sdílených v průběhu interakcí mezi dětmi, anebo dětmi a dospělými“ (Šulová, Zaouche-Gaudron et al., 2003: 219). Vrstevnická skupina je pojímána jako možný referenční vzorek, jakýsi bod ukotvení, výchozí bod pro učení sociálního chování. Dětská skupina je organizovaná dominantními sociálními kódy, ale zároveň se rovněž organizuje relativně autonomně podle prvků, které ji tvoří. Děti spoluvytvářejí svou sociální zkušenost uvnitř skupin a institucí. Rozvíjí svou vlastní kulturu, „svůj svět“, který dospělým tak často uniká.

Děti se při volné hře oddávají skutečné práci na sobě i na druhých tvrdí v odkazu na Piagetovy práce Kořátková (2005: 12-15) a současně tak utvářejí a konstituují socializační procesy. Vrstevník zároveň může představovat osobu vhodnou k potenciálnímu attachmentu, a tak už i u velmi malých dětí lze v rámci skupiny pozorovat rozvoj privilegovaných vztahů. Volba takového spřízněného jedince je výsledkem citového ladění, které může, ale také nemusí, být vzájemné. „Hra pak kromě funkce regulace afektů obsahuje i méně důležitou funkci regulace sociálních vztahů, interpersonálních konfliktů. Situace vedené dospělým v rámci rutinních aktivit bývají dětmi často přehrávané v rámci volné hry. Fiktivní hry a hry umožňující dítěti formulovat si znalosti o sociálních stereotypech a rolích a osvojovat si je a dokonce vynalézat“ (Šulová, Zaouche-Gaudron et al., 2003: 221).

V mateřské škole je střídání sociálních aktivit dynamické a kontext života je zde doprovázen stálým regulovaným přecházením z jednoho typu aktivity do druhého za neustálého nastolování řádu. Ve školce chybí učitelkám vnější podpůrné prostředky, jaké jsou např. na základní škole (zvonění, zaujetí místa atp.). Učitelky si v mateřské škole situace přechodu z jedné do druhé aktivity vytvářejí samy a uplatňují tak doposud nereflektované mechanismy jednání, ty pak slouží jednak k organizaci dne ve třídě a jsou současně prostředky přenosu pravidel a kulturních norem. „Toto jednání směřuje ke každodennosti a symbolické redukci“ (Kaščák, 2007: 317). Jde tedy o takové způsoby jednání, které nejsou realizované v izolovaných, od každodenního kontextu odloučených situacích, ale jsou přímo (i když specifickou) součástí běžné komunikační praxe (například stolování). Navzdory tomu že jde o inscenační, opakující se, rámované, ve své podstatě transformační způsoby jednání, jejich symbolický obsah si děti ani dospělí neuvědomují. Formy stolování, zdravení, umývání a odřikávání říkanek jsou rámcem přenosu kulturních hodnot a norem. Jsou to opakující se aktivity, které slouží k přijetí hodnot a norem dané společnosti, případně redukuje separační úzkost dítěte od matky. „Slouží k přijetí významového orientačního systému, který pak ovlivňuje vnímání, myšlení, hodnoty a jednání všech členů daného sociálního společenství a definuje tím příslušnost ke společnosti. Centrální vlastností takového kulturně specifického orientačního systému jsou podle Thomase tzv. kulturní standarty, což jsou v podstatě normy v širším slova smyslu“ (Šulová, Zaouche-Gaudron et al., 2003: 415). „Kulturní standarty jsou způsoby vnímání, myšlení a jednání, které jsou většinou příslušníky určité kultury pokládány za normální, typické a závazné. Vlastní a cizí chování je tak posuzováno a regulováno na základě těchto kulturních standartů“ (Thomas, 1996 in. Šulová, Zaouche-Gaudron et al., 2003: 233-234).

Jedinec, který je do společnosti úspěšně integrován, si kulturní standarty vlastní kultury neuvědomuje. Teprve při interakci s partnerem z jiné kultury si lze všimnout vlastních standartů a jejich účinků na naše chování. Již dítě si tak v raných fázích svého vývoje tyto kulturní standarty ze svého okolí získává, osvojuje si je, zkouší v praxi a posléze je interiorizuje. Interiorizace probíhá neustálým opakováním určitých způsobů jednání.

Jak je uvedeno v Šulová, Zaouchon-Gaudron (2003: 416) Piaget, který byl ve svých úvahách o vztahu kultury a kognitivního vývoje inspirován Meadovou vymezil v polovině 60. let základní faktory, které mají vliv na kognitivní vývoj osobnosti. Jedná se o biologické faktory, koordinaci individuálního jednání (akomodace, asimilace, ekvibrace), sociální faktory interpersonální koordinace (proces, ve kterém se děti ptají, namítají, odporují apod.) a výchovnou kulturní transmisi (proces, ve kterém děti získávají specifické schopnosti znalosti interakcí v kulturně sociálních institucích). V oblasti vztahu vývoje dětské psychiky a vlivu kulturního prostředí bylo provedeno několik významných výzkumů v 70. a 80. letech. Zajímavým je například koncept tzv. „vývojové niky“ („development niche“), který byl rozpracován Superem a Harknessovou v roce 1986. „Vývojová nika zprostředkovává vztah mezi dětskou zkušeností a sociokulturním a materiálním okolím. Zahrnuje v sobě tři subsystemy a) fyzické a sociální podmínky, ve kterých dítě vyrůstá, b) kulturně řízené zvyky a tradice, které souvisí s péčí o dítě a c) psychologii vychovatelů“ (Super, Harknessová, 1986 cit. in Šulová, Zaouche-Gaudron et al. 2003: 417). Vývojová nika je nejdříve řízena většinou rodiči a s postupným vývojem a narůstáním jeho zkušeností se vývojová nika mění. Někteří další autoři upozorňují na roli společenských předpisů, které řídí výchovné praktiky a cíle a které zásadním způsobem určují interakci s dítětem. Každé kulturní prostředí má svá specifika, jež se odráží ve stylu výchovy, v chápání kulturní identity a formování osobnosti. Způsob, jakým dítě přijímá společenská pravidla a jaké normy a hodnoty jsou preferované v dané společnosti významně ovlivňuje formování jedince. Jako příklad uveďme skutečnost zda společnost, ve které dítě pobývá, je maskulinní nebo femininní povahy, což ukazují například výzkumy Meadové. Otázkou však stále zůstává, nakolik podléhají univerzálně předpokládaná schémata vývoje sociolokálním kontextům.

Dítě v předškolním věku si sice svoji identitu neuvědomuje, ale k jejímu formování dochází v podstatě od narození člověka do určitého kulturního prostředí. Rané fáze vývoje dítěte jsou silně ovlivněny sociokulturním prostředím, ve kterém dítě vyrůstá, tedy především rodina. Postoj rodičů pak dále ovlivňuje i způsoby, jakým dítě a i oni sami

zvládají přechod do nového, pro ně vnějšího prostředí. V našem případě tedy do prostředí mateřské školy. Je to otázka přístupu rodičů i reakce samotného dítěte, kterou rodiče nejsou sami schopni předvídat. Jak uvidíme v tomto výzkumu, je to ale také do jisté míry otázka určitých zvyklostí, norem a hodnot, které se předávají z generace na generaci v rámci dané společnosti.

V některých studiích či empirických výzkumech se mnou zkoumané věkové období nazývá „raná skolarizace“. Raná skolarizace byla zkoumána především z hlediska vývojové psychologie a teorií socializace- vztahy k vrstevníkům- sociální interakce, komunikace, sociální adaptace, sociální dovednosti. V 70. a 80. letech byly napsány první etologické práce věnující se sensorickým dovednostem a způsobům komunikace. „Tyto výzkumy poukázaly na široký rozsah komunikačních rejstříků, kterými malé děti disponují a rovněž na jejich „interakční dovednosti“ jako jsou synchronie, přizpůsobení, anticipace reakcí druhého. Tyto dovednosti pak umožňují přehodnotit výměny mezi dětmi“ (Šulová, Zaouche-Gaudron et al., 2003: 216-217). Předmětem této práce jsou tyto komunikační a dovednostní schopnosti výlučně v souvislosti s problematikou vlastního přechodu od matky do společnosti, avšak nebyly samostatně nijak specificky zkoumány. Byly zaznamenány pouze v kontextu terénního výzkumu v rámci této případové studie.

V souvislosti s přiznáním autonomního statusu dítěti v procesu přijímání kultury a formování kulturní identity je nutno zdůraznit aktivní roli samotného dítěte v rámci socializace, způsobů interakce a komunikace a jejich obsahu. „V kolektivním prostředí mateřské školy tak každé dítě uplatňuje svůj vlastní ‚styl socializace‘“ (Šulová, Zaouche-Gaudron et al., 2003: 214-221) a uskutečňování tohoto stylu svědčí o skutečném procesu subjektivizace, kdy vlastně „dochází k transformaci ze struktur objektivního světa do struktur subjektivního vědomí“ (Berger, 1967 cit. in Lužný 2005: 78). Zároveň je tato subjektivizace součástí širšího procesu skupinového přijímání norem a hodnot dané společnosti. To se však děje v rámci volné škály možností uplatňování individuálních způsobů jednání, které lze chápat i jako individuální přístup k jisté situaci. Tento přístup je posléze opakován a napodobován ostatními jedinci dané skupiny, jak ukážeme v rámci specifických komunikačních „her“, které jsou dětmi prováděny a jsou součástí jednotlivých níže popsanych opakujících se jednání

2.3. ROLE „DOUDOU“ A TEORIE DONNALDA WINNICOTTA

Významnou roli v rámci procesu oddělení se od primární skupiny a přechodu do skupiny sekundární hraje instituce „doudou“. „Doudou“ je francouzský familiární název pro tzv. „přechodový objekt“, tj. objet transitionel, jak jej pojmenoval britský pediatr a psychoanalytik Donald Winnicot, jeden ze zakladatelů tzv. „teorie objektních vztahů“ (object-relations theory) (Barša, 2002: 103). Winnicot ve své teorii klade oproti pudu důraz na vztah. Prvotní a zakládající je samozřejmě vztah matka-dítě. Kvalita tohoto vztahu pak samozřejmě zakládá kvalitu vztahu k prostředí i k druhým a to prostřednictvím přechodových objektů. Winnicotův výzkum se zaměřuje na ženský prvek. Prvotní vztah člověka k bytí je totiž, dle jeho teorie, zajišťován ženskostí.

„Doudou“ je předmět, nejčastěji jde o plyšovou hračku nebo o nějakou šálu či plenu, oblíbenou přikrývku, ke které má dítě zvláště vřelý a hluboký vztah. Zvolený předmět je nejčastěji z jemného, hebkého materiálu, francouzsky: „doux“. Z toho výrazu pak substantivum „le doudou“ (vzniklé z opakování první slabiky slova, jak se ve francouzském dětském jazyce často děje). V současné době lze koupit v obchodě přímo hračku, která je oním „le doudou“. Její tvar odpovídá výsledkům výzkumů, které ukazují, jakého charakteru „doudou“ nejčastěji je: plyšová hračka či dečka. Proto taky tento výrobek má často hlavu plyšové hračky- zvířátka (nejčastěji medvídek, případně např. zajíček) a zbytek těla tvoří stejný materiál (tedy jemný, příjemný), ale tělo není vycpané, ale tvoří „dečku“.



1.



2.



3.



4.



5.

Obr. 1- 5 různé typy „doudou“, které lze zakoupit v obchodě

Winnicott vymezuje tento přechodový objekt jako předmět, který představuje chronologicky pozdější podobu „subjektivního objektu“, který je po narození a v době kojení ztělesněním primární identity s matkou (= prsem). Neboť „aby jáství mohlo *dělat* něco objektu- působit na něj, spojovat se s ním- musí napřed *být* samo objektem, předmětem, realitou“ (Barša, 2002:107). Winnicott termíny „přechodové objekty“ a „přechodové fenomény“ označuje intermediální oblasti zkušenosti, která se nachází mezi matčíným prsem, palcem dítěte a plyšovým medvídkem či dečkou tj. mezi prvotní tvořivou aktivitou (kojení= vztah k matce) a projekcí toho, co bylo již introjektováno. Podle Winnicotta obvyklá charakterizace zrání a dospělosti předpokládá jasné odlišení vztahu jáství k sobě samému od jeho vztahu k předmětům a osobám v jeho okolí. V tomto odlišení je kontrastována psychická realita od reality objektivní, vnitřní zkušenost od zkušenosti vnější. „Winnicott považuje tuto dichotomickou redukci za nedostatečnou a navrhuje její doplnění o třetí typ zkušenosti, v němž jsou oba tyto póly přítomny. Tato zkušenost však

podle autora nevzniká druhotně jejich sjednocením, ale představuje naopak pozadí, z něž se diferencují“ (Barša, 2002: 109). Tak má předmět s pevně daným významem v objektivní souvislosti pro určitého jedince subjektivní význam. Podle Barši (2002: 109) se podobné dilema objevuje na úrovni sociální i v umění a náboženství, neboť také v nich na sebe objektivní vjem bere netušené významy dodávané fantaziemi lidí, které jsou v tomto případě ovšem sdílenými.

To, která z mnoha hraček a věcí, jež dítě obklopují, se nakonec stane oním přechodovým objektem, tj. „doudou“, je čistě na volbě dítěte. Ze strany dospělé osoby věc zcela iracionální, nesouvisí s jejím vzhledem, atraktivností, velikostí. Volba takového předmětu se děje někdy v období mezi 4.-12. měsícem, kdy se dítě začíná oddělovat od matky. A učí se postupně chápat, že matka a on nejsou jedno, že matka je někdo, kdo je vně. Vyjití z této všezahrnující dětské subjektivity, či lépe řečeno její překročení se děje právě pomocí instituce „doudou“. Hlavní funkcí „doudou“ je tedy být útočištěm. Je to předmět, k němuž se dítě utíká v těžkých a stresujících situacích. Funguje jako obrana proti depresivní úzkosti spojené s oddělením od matky v situacích, kdy jedinec potřebuje utěšit a vyrovnat se s požadavky nového prostředí. Je to předmět, který je výhradním vlastnictvím dítěte a v důsledku výše popsané funkce, má pro dítě velký význam v souvislosti s mechanismem oddělení se od primárního prostředí, tj. od své rodiny a především od matky (= samotného „bytí“) i v rámci procesu přijímání nových hodnot a norem.

Dítě se tak fixuje na zcela konkrétní předmět, který pro něj získává velkou důležitost a hodnotu, proto také rodiče v praxi tolerují lpění dítěte na jeho přítomnosti. Často tak existují dvě identické hračky pro případ, že došlo ke ztrátě jednoho „exempláře“. Vztah k těmto předmětům a intenzita citové vazby na ně je typickým přechodovým fenoménem: z hlediska dospělých jsou to objektivní předměty. „Pro dítě mají tyto předměty ambiguitní charakter, mezi vnějším a vnitřním světem“ (Barša, 2002: 110).

S přicházející dospělostí mizí hračky a přechodové objekty v úzkém slova smyslu, nikoli však přechodová zkušenost, která je inherentní součástí individuálního i sociálního života. Barša na tomto místě opět cituje Winnicotta: „přechodové fenomény jsou difundovány a rozšiřují se v intermediální zóně, která se rozkládá mezi vnitřní psychickou realitou a vnějším světem, tak jak je vnímán zároveň dvěma osobami, jinak řečeno přechodové fenomény pokrývají celou oblast kultury. (...) Tyto přechodové fenomény tak zahrnují hru, uměleckou tvorbu, náboženský cit, sen, ale také fetišismus, citové vazby, toxikomanii, talismany a nutkavé rituály apod.“ (Barša, 2002: 110).

Přechodový objekt má tak dle Barši funkci symbolu: nahrazuje a zároveň zastupuje to, co je nepřítomné, „re-prezentuje“ to, co nemůže „prezentovat“- matku, a tím má význam právě v rámci vyrovnání se s novou, vnější skutečností. Je však nutno poznamenat jednu velmi důležitou skutečnost, která se v rámci tohoto výzkumu ukázala. Zúčastněným pozorováním bylo totiž zjištěno, že „doudou“ je záležitostí dětí z francouzského a anglosaského prostředí a dětí bilingvinních. V rámci zkoumané třídy měli „doudou“ všechny francouzské i anglické děti. Některé děti měli dokonce celou sadu „doudoux“, několik předmětů tvořících „doudou“. Dále pak měly „doudou“ i děti ze smíšených manželství, tj. bilingvinní děti.

Sophie- plena a plyšový tygr, Miles- láhev s mlékem, Florian- plena, Maxime- plyšový medvěd s tělem v podobě pleny, Luke- sada věcí, z nichž žádná v krizovém momentu nesměla chybět, tj. tři pleny, dudlík, plyšová opička. Adele- maminka velká pletená šála, hadrová panenka, dudlík. Paul- plyšová želva, dudlík. Enzo- plyšový medvěd, dudlík. Sascha- dětských ručník s „kapucí“, plena a dudlík. Emmanuelle- velký bílý plyšový pes, Victoria- hadrová panenka.

Naopak bylo zjištěno, že „doudou“ nemají děti české. Mají sice nějakou oblíbenou hračku, nemají k ní však takový vztah, jaký mají francouzské a anglické děti k „doudou“. Žádné z českých či slovenských dětí, které byly v mnou zkoumané třídě, „doudou“ neměly. A neprožívaly separaci od rodičů skrze zástupný předmět. České a slovenské děti své preference mění. A v průběhu školního roku si tyto posledně jmenované nosily do školky různé hračky, s kterými pak spaly v době odpoledního klidu. U skutečných „doudou“ se to však neděje. „Doudou“ je „doudou“ stále, i když se vedle něj střídají jiné oblíbené hračky- ty pak ale „nedosahují“ statusu „doudou“, a to právě pro jeho funkci jako „objet transitionel“, tedy předmětu pomáhající překlenout separační úzkost a odpoutat se od matky.

Tato případová studie tak mimo jiné potvrzuje výzkumy britských psychologů, které byly v této souvislosti provedeny, že „doudou“ je častou záležitostí dětí ze Západu, i když ne všech západních dětí. Naproti tomu u ne-západních dětí je tato instituce výjimkou a nejčastěji se prostě nevyskytuje. Další možnou interpretací této skutečnosti je fakt, že české a slovenské matky mají se svými dětmi intenzivnější tělesný kontakt, jsou s nimi velmi úzce spojeny. A česká či slovenská matka stále preferuje zůstat s dítětem kolem 2 let doma, a do školky ho dává nejčastěji buď kvůli prestiži či francouzskému jazyku či obojímu. Její prestiž spočívá především v tom, že se jedná o soukromou mateřskou školu ve francouzštině, do které jsou rodiče i v tak nízkém věku dítěte vkládat nemalé částky,

tudíž si ji nemůže dovolit navštěvovat každý. Naopak pro francouzské rodiče tato školka není prestižní institucí. Děti jsou tam jako v každé jiné školce, často jim ji platí firma, která zaměstnává otce dítěte. Matky francouzských dětí sice nepracují, ale jsou zvyklé „mít“ dítě ve školce po celý den. Francouzské děti byly většinou ve školce mezi prvními a odcházely mezi posledními. Dítě pak má o to více tendenci chybějící matku nahrazovat zástupnými objekty. Až to tak někdy vypadá, že je pro rodiče snazší dát dítěti „doudou“, než se mu věnovat osobně. Sami rodiče používání „doudou“ vysvětlují tím, že oni sami ho také měli. A „že se to tak dělá“. Rozhodně je však možné tvrdit, že instituce „doudou“ je kulturně podmíněna.

„Doudou“ jako součást procesu oddělení se od matky, má význam ve dvou momentech dne. Nejprve ráno při příchodu do školky, kdy dochází k oddělení se od matky a procesu včlenění se do nového prostředí. A pak následně v rámci odpoledního klidu, či přesněji řečeno přechodu k odpolednímu klidu, kdy, jak o tom bude ještě pojednáno, dochází k intimní situaci v podobě usínání a spánku, který připomíná domov a vyvolává tak zvýšenou potřebu přítomnosti matky. Tento moment dne je tak velmi podobný situaci ranního příchodu ve své křehkosti a postavení „mezi“ doma a školkou. A právě „doudou“ v ní pak hraje důležitou roli. Má za cíl snížit úzkost dítěte, uklidnit ho. V praxi to však spíše vypadá, že vytváří někdy až nezdravou „závislost“ dítěte na předmětu, který představuje „doudou“. A výsledkem pak často bývá útek dítěte k „doudou“ pokaždé, když věci nejsou podle jeho představ.

„Doudou“ přichází s dítětem do třídy, dítě s ním často překračuje práh do nového prostoru, drží jej v rukou. „Doudou“ však jako takový do třídy, do nového prostředí nepatří. Je to intimní věc, která je vázaná na subjekt jako takový, případně na členy primární skupiny, rodiče, primárně pak na matku, obecněji na „domov“. „Doudou“ funguje však nejen jako útočiště, zdroj ontologické důvěry, ale má rovněž funkci „přechodovou“, neboť překlenuje „moje, doma“ a „já-skupina-třída“. Napomáhá zvládnout přechod od matky do společnosti. Podle Winnicotta „existuje přímý vývoj od přechodových fenoménů ke hře, od hry ke sdílené hře a odtud ke kulturním zkušenostem. Iniciale do kultury- do vědění, umění, náboženství- navazuje na přechodovou zkušenost hry. Symboly a rituály kultury udržují nerozhodnutelnost mezi statusem subjektivní iluze a objektivního předmětu, vnitřní smyšlenky a vnější reality. (...) Na udržování této dvojznačnosti stojí lidská civilizace jako taková i psychické zdraví člověka“ (Barša 2002: 112). „Ustavení a expanze potenciálního prostoru spontánní hravosti, tj. tvořivosti a kultury jako třetí oblasti

vedle oblasti psychického nitra a společně sdílené vnější reality tedy stojí a padá se schopností generovat důvěru“ (Barša, 2002: 116).

„Winnicott tak svou teorií na rozdíl od materialistické či idealistické antropologie umisťuje člověka do oné třetí- prostřední a prostředkující- oblasti. V níž člověk ani mechanicky nereaguje na stimuly, ani se nevěnuje mystické kontemplaci, ale ve spontánním přitakání světu si *hraje* (...) V této třetí oblasti se jáství setkává s druhými, je to svět intersubjektivní, z něhož a v němž se člověk učí kultuře“ (Barša, 2002: 117).

Ve hře dává Winnicott podle Barši (2002: 117) kultuře antropologicky svébytný základ, který již není odvozen od něčeho původnějšího. Podle Winnicotta totiž nikoli neukojené pudy, jak o tom byl přesvědčen Freud, ale hravá dimenze lidské existence je zdrojem kultury. Hra se totiž podle autora nachází v prostoru „mezi“ vnitřkem a vnějškem. Hra je podle Winnicotta právě v oné mezeře mezi matkou a dítětem, je oním přechodným prostorem, což potvrzuje i výsledky zúčastněného pozorování v rámci této případové studie.



Dítě se svým doudou v době odpoledního klidu.



Dítě se svými „doudoux“.

3. VÝZKUMNÁ ZJIŠTĚNÍ A ANALÝZA

Jak již bylo výše zmíněno, zkoumaná třída mateřské školy je vhodným místem studia rozličných způsobů mechanismů přechodu od matky do společnosti, jelikož samo toto místo, či lépe řečeno tato instituce, je svou podstatou přechodového charakteru. Lze tedy tvrdit, že zde dochází k neustálým fázovým změnám činností ve formě nebo kvalitě, které tak otevírají prostor na organizování přechodů (ze strany učitelky) mezi jednotlivými činnostmi. Tyto změny činností souvisí s organizací dne v rámci zaběhnutého režimu, který tak usnadňuje dětem orientaci v novém prostředí a poskytuje jim pocit známosti, důvěry a předvídatelnosti. Všechny tyto charakteristiky jsou důležité v rámci procesu přijímání norem a hodnot. Mnohé regulované situace přechodu z jedné aktivity do jiné, přitom mají formu opakujících se způsobů jednání..

Ve zkoumané školce je denní režim tvořený rámcovým rozvrhem: svačina-denní didaktické aktivity- pobyt venku- oběd-odpolední klid-volná hra, ale jinak je dán volný prostor samotným učitelkám, aby si některé aktivity zorganizovaly, nebo vložily dle jejich vlastního uvážení. Významné změny v denním režimu jsou pak eventuálně konzultovány na poradě. Zkoumaná třída se nachází v druhém patře dvoupodlažní vily v klidné vilové čtvrti v Praze. Tato vila má malou předzahrádku, která je využívána jako hrací prostor. Tento prostor je vydlážděný. Je zde skluzavka, prostor na úklid a skladování hraček jako jsou motorky, kočárky a potřeby na pískoviště. Dále zde je malý plastový domeček a vedle něj je stoleček s lavicemi. Dále se zde nachází pískoviště a čtyři židle pro dohlížející učitelky. Tento prostor je využíván dopoledne v době tzv.volné hry a příznivého počasí a pak také od 15.30 hodin do 17 hodin, tj. v době odpoledních volných aktivit a příchodu rodičů. Dopoledne se v tomto prostoru třídy spíše střídají dle doby didaktických aktivit. Odpoledne po odpoledním klidu a svačině, tedy od 15.30, se v tomto prostoru pak často setkávají všechny čtyři třídy. Zkoumaná třída nejmenších dětí je umístěna v prostoru třídy v horním patře budovy, která poskytuje dostatek místa k volné hře a pohybu dětí. V tomto věku si děti spíše hrají, pobíhají, než že by, jak tomu je u vyšších tříd, seděli u stolečku a pracovaly, rovněž nemají tolik didaktických aktivit vzhledem k jejich věku. Tato jejich nezralost co se týče koncentrace na nějaký úkol či neschopnost vydržet delší dobu na

požadovaném místě je rovněž jedním z častých a řešených problémů v rámci této třídy a zároveň pro mnohé děti je to zcela nový požadavek, který je ně kladen a s kterým se musí postupně vyrovnat. Základní organizační strategií se pak stává jasně vymezené střídání aktivit, které zajišťuje jejich dynamiku. Tímto způsobem je vytvářen řád a předvídatelné prostředí, které jsou nezbytnou součástí formování prostředí důvěry a jistoty, které napomáhá bezproblémovému přijímání společenských norem a hodnot.

Do třídy se dostaneme po schodišti ozdobeném dvěma nástěnkami s pracemi dětí. Ač se jedná o děti ani ne tříleté, školka si zakládá na prezentaci práce i s takto malými dětmi. Dle vyjádření učitelek: „Chceme rodičům ukázat, že tady s těmi dětmi opravdu pracujeme, ne že je jenom hlídáme jako nějaké chůvy“ (Emily-učitelka). Vzhledem k charakteru a pozici třídy, tj. malá, soukromá se mění i přístup rodičů. Rodiče jsou klienti, kterým je třeba maximálně vyhovět. Třída nemá charakter velkého masového zařízení, kde se jedinec musí podřídít celku, bez ohledu na jeho aktuální potřeby. Zde jsou kromě dětí cizinců: expatriotů- rodin, v kterých muž pracuje v nějaké nadnárodní firmě a na nějakou dobu je touto firmou umístěn v její pobočce v České republice. Děti pak dávají do školky především proto, aby byly v kolektivu s ostatními dětmi, aby nebyly izolované. Často právě ve školce si samotné matky najdou kamarádky, se kterými potom tráví společný volný čas, scházejí se, povídají si, pořádají společné oslavy narozenin svých dětí apod., a tak se necítí samy, izolované v cizí zemi, jejíž jazyk až na pár slovíček či zdvořilostních frází neznají. Pro české rodiče je tato školka, jak již bylo výše zmíněno, prestižním místem z její samotné povahy: soukromá, mezinárodní. Rodiče platí dost vysoké školné, tzn. 16 tisíc korun měsíčně za celodenní docházku pondělí až pátek. Rodiče však nejčastěji využívají možnosti chodit buď v úterý a ve čtvrtek nebo v pondělí, ve středu a v pátek. Tato instituce je pak svou rodinnou atmosférou a výše zmíněným charakterem pro české rodiče nejčastějším důvodem, proč ji volí. Věří, že právě nevelké prostředí rodinného charakteru ulehčí dětem oddělení se od matky. A jsou rovněž přesvědčeni o tom, že individuální přístup beroucí v úvahu osobnost každého jednoho dítěte jim mimo jiné zaručí kvalitnější psychosociální vývoj.

Charakteristickým znakem takového prostředí je pak podle Ben-Ariho mírné prolínání obou oblastí- „doma“ a „ve škole“, jejich juxtapozice (Ben-Ari, 1996: 151). Přejít od rodičů do školy je často pozvolný a projevuje se například ve frekvenci návštěvnosti školky, možnosti nosit si své hračky či jiné předměty z domu. A jak již bylo řečeno k prolínání doma a ve školce zde dochází i rámci skutečnosti, že některé učitelky-

„tety“ hlídají jisté děti i po večerech. A z pozorování chování učitelek se pak zdá, že jejich postoj je vůči rodičům spíše servilní než autoritativní.

3.1. „ODDĚLENÍ“

První skupinou jsou způsoby jednání, jakými je „ošetřen“ příchod do třídy a oddělení se od matky. Můžeme vymezit několik hlavních momentů oddělování se. Hlavním a nejvýznamnějším momentem je moment samotného příchodu do mateřské školy. Oddělení se od rodičů, tj. od prostředí doma, přechod do nového prostředí. Tento moment se pak vynořuje v průběhu dne ještě jednou, a to v době před „odpoledním klidem“, jak posléze uvidíme. Moment příchodu do školky je klíčový pro vyrovnání se s novým prostředím. Ví to jak rodiče, tak učitelky. Mým původním záměrem bylo studovat pouze tento moment přechodu, avšak ukázalo se, že mnou předpokládaná široká škála možných způsobů přechodu ze strany rodičů i dětí nebyla nakonec natolik pestrá a diverzifikovaná. Navíc právě tyto formy přechodu ukazují, jak se dítě opakováním určitého jednání ve specifických situacích vyrovnává s novými nároky, které jsou na ně kladeny a jelikož to tuší i ostatní zúčastnění, tj. rodiče i učitelky, přistupují i oni na jeho „hry“. I oni se podílejí na inscenaci situace a jejím každodenním znovupotvrzování.

3.1.1. Vstup do nového prostředí- příchod do třídy

Prvotním místem, kde se tedy onen přechod do nového prostředí uskutečňuje je vstup do třídy. Samotné dveře. Je to mezník, jehož překročením se jedinec nachází nejenom v jiném prostoru, ale také v jiném rámci jednání, jiné společnosti (Van Gennepe, 1996). Rodič to podvědomě tuší, a proto si často už při vystupování po schodech do třídy uvědomuje nutnost dítě na novou situaci připravit. Tomuto přechodu napomáhají nástěnky na schodišti před vstupem do třídy. Rodiče se při příchodu na tomto místě s dětmi zastavují a povídají si s ním o obrázcích: „*Jéé, podívej, kdo to kreslil, tenhle obrázek? To jsi kreslila ty? To je ale krásné! A tady to kreslila Sofie... podívej! No to jsem zvědavá, co*

krásného budete kreslit dneska? () Už se moc těším, co mi nakreslíš. Těšíš se taky?“(maminka od Adélky, 030408/ 7:50-56). Rodič tak dítě připravuje na novou situaci a zároveň vyjadřuje radost, protože „pracovat ve školce je přece radost“. Věří, že toto psychické rozpoložení přenese na dítě, a to tak bude novou situaci lépe zvládat. Tento postoj zaujímá většina rodičů. Motivují dítě pozitivními větami o tom, jak to bude ve školce pěkné, jak si budou hrát s kamarády, že půjdou určitě ven a budou tancovat a malovat. Každý rodič se tak snaží cestou do školky vyvolávat v dítěti pozitivní obraz o tom, co ho čeká. A v závislosti na individuálním charakteru a preferencích svého dítěte jej pak motivovat tím co ví, že se mu ve školce líbí, o čem třeba doma mluví, nebo co si ze školky pamatuje.

Někteří rodiče staví na strategii budování pozitivního vztahu s novou „blízkou osobou“, tzn. rozšiřováním prostoru „mých lidí“ z hlediska dítěte. Děje se to například tak, že dítě namaluje učitelce obrázek doma, nebo ji s maminkou něco pěkného doma vyrobí, například postavičku z drátků a korálek (Adélka a Paul). Někteří rodiče po cestě do školky seberou na podzim ráno nějaký spadlý list, nebo kamínek „pro tetu, aby měla radost“ (rodiče od Honzika, Victoria). Rodiče se tak snaží budovat pozitivní vztah dítěte s novou učitelkou. Výsledkem pak bývá silná vazba jak dítěte tak často i samotných rodičů na učitelku svého dítěte. Ta se pak projevuje v neochotě změnit během školního roku nebo dvou „svou učitelku“. Pro rodiče někdy paradoxně více než pro dítě, ale je tomu samozřejmě i opačně, je pak mateřská školka zredukována na vztah k učitelce. Pro rodiče je důležité, aby učitelka jejich dítěte byla důvěryhodná a oni měli pocit, že je to to nejlepší pro jejich dítě. Toto ujištění je pro ně důležité také proto, aby oni sami tento pocit důvěry a spolehlivosti mohli přenášet na své dítě, a tím mu i sobě usnadňovat přechod od „doma“ do školky. Vytváření takové nové úzké vazby na „své lidi“ je tak jedním ze způsobů, jak se dítě i rodič vyrovnávají s přechodem do nového prostředí a se vzájemnou separací.

Často se v této souvislosti hovoří o separační úzkosti u dětí. V rámci terénního výzkumu této třídy bylo možné pozorovat u některých rodičů- a to především matek, rovněž úzkost oddělit se od svého dítěte. Tato úzkost byla pak často přenášena z matky na dítě. K tomuto závěru jsem došla po neformálních rozhovorech s rodiči. Někteří trávili i přes půl hodiny odpoledne rozhovorem s učitelkou, aby získali co nejpodrobnější informace o pobytu jejich dítěte ve školce, o jeho chování a sklonech, o jejich vztahu k ostatním dětem, nebo se s ní radili, jak řešit rozličné pro ně nestandardní či problémové situace výchovy.

Příchod do školky začíná tedy překročením prahu dveří. Vnímání důležitosti a zásadnosti tohoto místa také samotnými dětmi je viditelné i v tom, jak se děti v rámci tohoto místa chovají. Při nechuti jít do školky se tento postoj projevuje v odmítnutí tento bod přestoupit, odmítnutí „překročit práh“, jak tuto situaci popisuje Van Genep (1996: kap. 2). Práh bývá v mnoha kulturách místem materiálního přechodu, hranice, mezníku, na který jsou přechodové rituály vázány (dveňní systémy, rituály procházení dveří, s kterým jsou spjaty očištné rituály rituály přijetí, rituály přípravy ke spolenectví). Rodič tak často vstupuje jako první a zve dítě dovnitř. Demonstrativně zdraví všechny přítomné ve třídě: učitelku i ostatní děti. Dítě zůstává na schodech a čeká. Pokud je dítě na schodech delší dobu, učitelka se zapojí do této „hry“ a volá dítě do třídy. Dítě se nechává chvíli vyvolávat a pak vběhne do třídy a učitelka s matkou reagují s údivem „*tak tady je!...()* *On se nám schoval*“ (učitelka): „*že ses nám schoval?*“ (učitelka, 050408/ 8:14). Dítě neodpovídá, jen se usmívá a směřuje do prostoru šatničky. Jedná se o prostor vlevo od dveří, kde jsou police, na kterých má každé dítě v modré plastové krabici své věci. Zde má každé dítě věci na převlečení, v případě potřeby pleny, vlastní hračky přinesené z domu, batůžek.

Součástí tohoto jednání a přechodu do nového prostředí jsou i tzv. „zdravicí hry“. Ty spočívají v tom, že děti již ve třídě přítomné, sedící u stolečku, kde si hrají, od něj vstanou a jdou pozdravit nově příchozího. Ten často stojí před dětmi u vchodu čelem ke stolečku, kde sedí ostatní děti a dívá se na ně, některé děti vyjmenovávají, kdo se u stolečku nachází, nebo pouze ukáží na svého kamaráda, či vysloví jeho jméno. Tato skutečnost rovněž souvisí s chováním rodičů, kteří takto jednají. „Přehrávají“ celou situaci nejprve demonstrativně bez účasti dítěte. Dítě pouze přihlíží „představení“, kdy rodič po příchodu do třídy začne sám s radostným a nadšeným tónem v hlase říkat: „Podívej se, kolik je tady už dětí...“ a vyjmenovává je „... a tady je tvůj kamarád (jméno dítěte)...to je bezva, že přišel, budete si spolu hrát!“ Tato situace má tak výrazně inscenační charakter. Rodič programově vytváří veselou a přátelskou atmosféru, aby se dítě stejně naladilo. Snaží se v něm ono nadšení rovněž probudit. Dítě na danou situaci reaguje rozličně, často dle jeho charakteru a míry úzkosti spjaté s příchodem do nového prostředí. Strategie rodičů jsou však v tomto případě shodné, a to nezávisle na reakci dítěte. Po příchodu pak dítě míří se svým rodičem do prostoru šatny, kde se převléká, nebo sedí na lavičce zatímco jej rodič převléká. V tomto „přechodovém prostoru“ dochází k celkové proměně dítěte tím, že se převlékne „do školkového“ oblečení. V tomto momentu můžeme hovořit o tzv. „embodied experience“ (Abu-Lughold, Lutz 1990 cit. in Ben-Ari, 1996: 138). Dítě se celé převlékne, vezme si „školkové“ oblečení, které má ve své přihrádce, tj. věci, ve kterých nechodí

doma. Přijme tak novou identitu „žáka školky“. Některé z dětí se mezitím zvedají a odcházejí od stolečku k nově přichozímu. Stojí u něj a dívají se na něj. Trvá to tak 2-5min, a to i přes opakovanou výzvu učitelky k návratu na místo. Tato dětmi vytvořená uvítací aktivita je učitelkou tolerovaná. Je to jediný moment, kdy mohou děti odejít mezi 8.-9. hodinou od stolečku a není na ně naléháno, aby zůstaly u stolečku. Tento způsob jednání se pak každodenně opakuje stále stejnou formou. Většinou se zvedají tytéž děti, a jsou posléze následovány většinou ostatních dětí u stolečku. Po chvíli se pak vrací zpět ke stolečku. Někdy společně, někdy postupně.

Prostor šatničky je tedy přechodem, prostorem „mezi“. Je to prostor, kde je dítě ještě s rodiči. Učitelka zde vstupuje při příchodu minimálně. Její interakce s dítětem je formální. Hovoří-li s rodiči v tomto prostoru, chová se rovněž k nim formálněji než v jiném prostoru třídy. To platí rovněž u dětí, které se nacházejí v tomto prostoru v přítomnosti svých rodičů. Děti prostoru šatničky využívají ve chvíli, kdy chtějí být samy, vyčlenit se z kolektivu, uniknout do neutrálního prostoru, když je jim ublíženo nebo když se nechtějí účastnit společných aktivit a trucují. V tom případě si sedají do rohu u příhrádek s krabicemi. Je to prostor, kde jsou „jejich vlastní“ věci: krabice s věcmi vázanými k domovu, k rodičům. Tyto věci si pak často ze své krabice dítě vytahuje a hraje si s nimi, bere si své oblíbené hračky, které má uklizené v krabici, tj. v prostoru, který je „blíže domovu než zbytek prostoru třídy“.

3.2. „POMEZÍ“

Od Van Gennepa (1996) jsem si vypůjčila pojem „pomezí“, který zde však není použit v souvislosti s rituály přechodu, ale jako pojmenování určitého mezistádia přechodu dítěte od matky k společnosti, v našem případě reprezentované mateřskou školou. Proč pomezí? Jelikož se jedná o prostorově a časově vymezenou entitu. Pomezí zahrnuje dobu od 7.45 hodin do 9. hodin. Pomezí je tvořeno místem, kterým je stoleček. Pomezí je určitou „embodied experience“ (Abu-Lughold, Lutz, 1992 cit. in Ben-Ari 1996: 138) vyžadující setrvání na jednom místě.

Po tom co se dítě převléklo, přechází do vymezeného prostoru ke stolečku, kde si sedá a hraje si. Není dovoleno si jít hrát do jiné části třídy, příliš vyťahovat jiné hračky než ty, které jsou určeny pro hraní u stolečku. Charakter „mezi“ spočívá v tom, že dítě sice přechází do nového kontextu, který je jasně jiný než doma, ale zároveň je v tomto prostoru dovoleno mít hračky z domu a „doudou“, a to po celou dobu až do 9. hodin. V tomto prostoru mohou v době od 7.45h do 9h pobývat i rodiče.

3.2.1. Hry u stolečku

Děti přicházejí ráno do školky mezi 7:45h a 9h. V tomto čase se postupně scházejí všichni u společného stolečku, kde si hrají. Učitelka je vítá a zve je ke stolečku. Této situace se často účastní i rodiče, kdy sami přijdou ke stolečku a dívají se, co ostatní děti dělají, někdy zkouší dítě nalákat tak, že si sami začnou s něčím hrát, nebo si začnou prohlížet obrázkovou knihu, která je na stolečku, a tímto „přehráváním“ situace pak vzbuzují u svého dítěte přirozené tendence k nápodobě: „Jééé, podívej, co tady děti dělají!?“ () „...teda, () ...podívej...() kluci tady mají krásné vláčky (...) chceš si s nimi hrát?“ (Lukova maminka, 081107/ 8:42-46).

„Pojď se podívat, tady si děti hrají s puzzle! Teda, tak ráda bych tady zůstala a hrála si s nima, to je bezva, ale tady můžou být jenom děti, víš? Tak já zase přijdu odpoledne.“ (Adělčina maminka, 280408/ 8:11-14).

Děti neběhají po třídě ani si nehrají v jiné části třídy. Ke stolečku si v této době berou „doudou“ nebo jinou oblíbenou či z domu přinesenou hračku, nebo knížku, a to proto, že se jedná o „přechodnou dobu“, kdy jsou „věci z domu“ povoleny. Jak hračky, tak „doudou“, tak třeba nedojedený kus koblihy, s kterým již přijdou nebo ranní kakao v lahvičce, které si dítě nestihlo doma dopít. Učitelka si s dětmi povídá o tom, co snídali, co dělali doma, po víkendu i s nimi povídá o tom, co dělali s rodiči o víkendu, ale také o doudou, o jejich hračkách, nebo si čtou z domu přinesené knihy a na základě těchto podnětů se často formuje vzájemná komunikace.

V ranní části dne, kdy jsou děti u stolečku často společně i s jejich „doudou“ .Je záhodno poznamenat, že se děti o „doudou“ nikdy neperou a dalo by se říci, že si po něm ani nedovolí toužit, zatímco po knížce či hračce z domu ano, což bývá čas od času předmětem ranních konfliktů u stolečku. Dítě dosti striktně (dalo by se říci, že na základě svého vlastního prožitku instituce „doudou“ a jeho funkce, které velmi dobře rozumí již z domu, od rodičů) dodržují skutečnost, že se jedná právě o „doudou“. Jakmile dítě najde pohozenou „hračku-doudou“ a začne si s ní hrát, tak v momentě, kdy je mu sděleno, že to je „doudou“, tak hračku opustí, nebo ji rovnou přinese dotyčnému „vlastníkovi“. Nemá ani snahu ji získat, nebo si ji udržet, jako nemá snahu si udržet či získat cizího rodiče. Děti velice záhy získají dovednost „utěšit“ kamaráda právě oním „doudou“ a ve velmi krátké době se naučí, čím co je. A pak v případě krize dotyčnému dítěti začnou jeho „doudou“ hledat a dávat mu jej. Dítě se tak učí vnímat druhé a jejich potřeby. V případě „doudou“ se zdá až překvapující, že „to funguje“. Dítě dobře ví, že „doudou“, slouží právě k tomu utěšit smutného člověka, nebo ke klidnému a bezpečnému spánku. Naučí se to prostě proto, že to vidí okolo sebe. Někdo je smutný a moc pláče? Tak je utěšen a dá se mu „doudou“. Poznamenejme v této souvislosti jen, že potřeba utíkat se k „doudou“ však s délkou a četností pobytu ve školce klesá. Děti se naučí dodržovat pravidla k „doudou“ vázaná, a tak ve své podstatě probíhá oddělení se „od doma“ a přijetím nového prostředí, nové identity. Každodenní opakování těchto aktů, pak zajišťuje dítěti tak pro socializaci velmi potřebou důvěru a jistotu, a tím i předvídatelnost v tom, jak věci probíhají. Tím je rovněž neustále potvrzován status „mezi“ doma a školkou tj. „doudou“ se ke mně zase vrátí v době odpoledního klidu, stejně jako rodiče odpledne. Zpočátku děti silně na „doudou“ vázané, tento předmět vyžadují často i v průběhu dne (učitelky jim jej v krizových momentech v průběhu dne poskytnou). Postupem času se naučí pravidlo: „doudou jen do 9h u stolečku a na spaní“ a toto pravidlo pak dodržují, a to i tehdy, když vidí brečící dítě držící v ruce své „doudou“ mimo tuto dobu. Oni sami jej však nevyžadují. Naučili se a dodržují pravidlo

„separace od „doudou, počínaje 9h“. Úklid „doudou“, který se uskutečňuje v 9h „každý doudou do své přihrádky“ tak symbolicky definitivně oddělí dítě od „doma“. Děti, které „doudou“ nemají uklízejí své oblíbené hračky a vše ostatní, co si z domu přinesli

Doba u stolečku je tak přechodným obdobím, kdy si učitel s dětmi povídá, kdy si děti povídají spolu vzájemně. Hrají si vedle sebe, někdy i společně. Některé děti se v rámci této doby adaptují na nové prostředí prostě tím, že sedí u stolečku, s ničím si ve skutečnosti nehrají, ale sledují ostatní, co dělají, jak si povídají. Právě u stolu probíhá nejčastěji interakce a komunikace. Děti jsou velmi blízko u sebe, na jednom místě. Mají omezené možnosti her. Jelikož se hry stále opakují, tj. každý den si mohou volit z několika stále stejných her- puzzle, skládačky, knihy, vláčky, auta, stavebnice, tak tam často probíhá i osobní kontakt a interakce. Děti se dotýkají, dívají se na sebe, opakují věty: „*Já mám doma bazén*“ „*...já taky*“ (děti, 040508/ 8:42-53) a všichni pak postupně řeknou, že mají bazén...“ popisují ho, vymýšlejí si, co je napadne. Tak probíhá komunikace. K této komunikaci se připojují i nejmenší děti tak, že opakují to co slyší, a tak jsou součástí společenství.

Například situace, když Maxim přinesl knihu o zvířátkách. Viktor reagoval: „*a já mám doma taky takovou knížku*“ (Viktor 030208/ 8:34) a ostatní děti spolu s těmi nejmenšími zvolávaly „já taky“. Většina dětí tuto „mezní“ dobu vyplňuje drobnými opakujícími se aktivitami, jako například opakované skládání puzzle každý den stejně Adele. Dělá to jakoby mimochodem, pokaždé, když přijde. Maxime nosí knížky, z kterých si pak všichni i s učitelkou ráno čtou. Některé ostatní děti si v této době hrají vždy jen s jedním či dvěma typy hraček- vláčky /auta, nebo vláčky/ puzzle. A to v průběhu celého zkoumaného období. Některé děti jako např. Sophie přijde a první půl hodinu jen sedí u stolečku a dívá se na ostatní. Až pak si začne něco skládat.

Celé toto období je „mezidobím“, přechodem, ve kterém se prolíná to, od čeho je dítě oddělováno (tj. rodina), s tím k čemu směřuje (skupina). Pro toto období je charakteristická tolerance vůči věcem, které dítě spojují s domovem, a vůči chování, které není tak striktně ovlivňováno pravidly jako v průběhu dne. Zároveň je charakteristická stereotypizace úkonů, jak ze strany učitelek- vyžadovat sezení a hraní si u stolečku, tak ze strany dětí- pravidelné opakování stejných úvodních herních aktivit, úkonů. Tyto aktivity jsou každé ráno znovu a znovu potvrzovány a jejich opakováním děti přijímají mimo jiné například pravidlo „vydržet sedět na konkrétním místě“. Pro děti je velmi důležitá předvídatelnost situace, a tím i jistota situace- ví, co se bude dít, když do školky přijdou. Tato jistota je jedním ze základních prvků úspěšného přijetí společenských norem a hodnot.

Kolem 9h přichází do třídy druhá učitelka. Děti se s ní zdraví, běží k ní a políbí ji na pozdrav. Je to moment, který zároveň oznamuje konec „doby příchodů“. Děti na pokyn učitelek uklízejí společně hračky a zároveň také všechny „doudou“. Ten si každé dítě osobně uloží do své přihrádky v šatničce. Děti se tak tedy definitivně odloučí od svých „doudou“ na dobu do odpoledního spánku, kdy budou mít možnost si je opět vzít.

3.2.2. Hygiena

Hygiena tvoří hlavní předělovou aktivitu v průběhu celého dne, a tím den ve školce významně strukturuje. Je dobré si uvědomit, že z globálního hlediska není pobyt v koupelně primárně cílovou aktivitou v životě mateřské školy. Pobyt v koupelně má však rovněž didaktickou funkci, především u takto malých dětí, a proto je i předmětem didaktického plánování v podobě říkánků, písniček, básniček. Hygiena je prvkem, který odděluje dvě po sobě jdoucí aktivity. A jejím cílem je zabezpečit připravenost dětí na následující aktivitu (kognitivní činnosti, pobyt venku, jídlo a jiné). Koupelny tak představují z tohoto hlediska „materiální přechod“.

V 9h, před svačinou, jdou děti na toaletu a umýt si ruce, pak po svačině před didaktickými aktivitami, po nich, před obědem, po obědě, před spaním, po spaní. S touto situací je spjata vyhrnování rukávů, které často navazují na rytmizovaný přechod ze třídy do koupelny. Tento přechod se děje buď vyvoláváním dětí k hygieně nebo kolektivním přesunem do koupelny. Jelikož se jedná o bilingvinní prostředí s dětmi, které ne všechny již mluví, používají se jednoduché věty, za účelem osvojení si druhého jazyka.

„ *Děti, ruce () ruce () ruce*“ učitelka ukazuje ruce a pohybuje jimi „ *Jdeme si umýt ruce*“ A dodává francouzsky: „ *Allez, on y va, on se lave les mains () allez allez!*“ (překl. *Jdeme, jdeme, myjeme si ruce () jdeme, jdeme!*). Děti věty opakují, ukazují ruce. A často společně vykřikují: „ *On y va! On y va!* (překl. *Jdeme! Jdeme!*). Právě ono „*jdeme!*“ naznačuje onen přechod, který se u větších dětí rytmizuje básničkami. Tento přechod se tak odehrává i na fyzicky transformační úrovni. Jedná se o reálný přesun do jiného místa. A protože je třída malá a koupelna není daleko, děti přecházejí plynule do koupelny ve skupině. Jelikož některé děti chodí na záchod, jiné na nočník a ve třídě jsou rovněž děti, které je nutno přebalit, učitelky se rozdělují. Jedna přebaluje, druhá dohlíží na hygienu

starších dětí. Umývání rukou nebo vykonávání potřeby jsou přechodové a přípravné stavy, bez jejichž absolvování by byl výkon následující aktivity problematický (z důvodu rizika domělé „infekčnosti“ dítěte, rizika počůrání se atp.).

„Jedna ručka druhou myje ať jsme zdraví, v plné síle.“

„Je lave mes mains pour manger/ travailler (variacie dle následné aktivity) bien“.

(překl. Umývám si ruce, aby správně jedl/ pracoval)

„Petites mains, lavez-vous!“ (překl. Ručičky, myjte jedna druhou!)

Jednoduché formulace, které se stále opakují, tak upevňují adekvátní hygienické postupy a způsoby. Hovoří o potřebě a nezbytnosti hygieny. Plní tak rovněž didaktickou funkci.

Pokud se děti shromažďují u koupelny používají se písničky o rybičkách, rukou a jiné, které se zrovna učí:

„Les petits poissons dans l'eau, nagent, nagent...les petits poissons dans l'eau nagent comme il faut.“ (překl. Malé rybky ve vodě, plavou, plavou...malé rybky ve vodě pěkně plavou- pozn. pěkně ve významu „jak to má být správně“).

Při těchto situacích jejich význam ustupuje do pozadí a využívá se především jejich rytmizační a koordinační efekt: udržet pozornost dětí, mít je v určitém postavení (okolo učitelky) a zařazení. V třídičce se říkanky používají k těmto účelům převážně ve chvíli, kdy je počet dětí vyšší. Do 5 dětí zpravidla ne, ale rovněž to závisí na věku- u mladších dětí se neuplatňují, tam se opakují stále stejné výrazy, které doprovází pokaždé stejná mimická gesta). Pro dítě je tato situace další transformační „embodied experience“: jedná se o hry s tělem, s jeho tvarovatelností a regulovaností. Tělo je zahrnuto do enkulturace, a tím svým způsobem transformováno. Což je ještě zřetelnější u přebalování a chození na nočník. V tomto věku se děti odnaučují nosit plínky. Tělo je vždy významně zahrnuto do „učení se kultuře“. Je to pak zjevné především v rámci hygieny a odpoledního spánku.

Dveře koupelny jako materiální práh přitom v tomto stadiu získávají osobitý význam. Děti se u nich shromažďují, čekají tam. Následně se všechny zdržují v koupelně až do učitelčina pokynu k návratu na místa. Děti, které si zrovna ruce nemyjí tento prostor zkoumají, hrají si s ručníky, jsou v koupelně a dotýkají se ostatních dětí, pošťuchují se, nebo jen prostě čekají, až na ně přijde řada. Po výtvarné aktivitě v koupelně rovněž svlékají zástěry, toto oddělení tedy zahrnuje i tělo, podobně jako tomu je u ranního

převlékání se do „školového“ oblečení. Zatímco oblékání zástěrky probíhá v rámci slučovacích rituálů před výtvarnou aktivitou. Tato aktivita je charakteristická jistým odosobněním a tělesnou ovládatelností, které jsou předpokladem hladké adaptability na nastávající aktivitu.

V situacích, kdy je učitelka zaneprázdněna a neorganizuje přechod do koupelny jsou děti schopny přechod uskutečnit při stejném scénáři sami. U dětí tak funguje jakási somatická paměť v projevech, ve kterých je možné jasně identifikovat efekty koupelnových rytmizací na děti: děti používají stejných vět pro přechod i při samotném mytí.

3.3. „PŘIPOUTÁNÍ“

Jedná se o stejně se opakující způsoby jednání, které slouží jako prostředek adaptace jedince na konkrétní typ nové aktivity a jako prostředek na posílení zaměřenosti dětí na tento typ aktivity. Jejich prostřednictvím se zabezpečuje identifikace s novým sociálním stavem. Skrze tyto způsoby jednání tak dochází k behaviorálními a zároveň mentálnímu sloučení jedince s aktivitou nebo stavem. I když začleňovací způsoby jednání mají rozličnou podobu v závislosti na povaze nové aktivity (vzdělávací, estetická, jídlo, spaní, apod.), je možné identifikovat určité základní a opakující se typické formy.

Na to, aby se dítě mohlo identifikovat s novou aktivitou a plně se na ni soustředit, je potřebné určité připoutání dítěte k aktivitě. Ve zkoumané třídě mateřské školy se využívá jak diskurzivní, tak nediskurzivní podoba připoutání. Většinou dochází k nediskurzivnímu připoutání v podobě povinné přítomnosti dítěte nejen v určitém prostoru, ale i na konkrétním místě. I v této třídě tak platí princip lokalizace, který pro klasické školy tematizoval M. Foucault (Kaščák, 2007: 328). V mateřské škole má spontánnější a elastičtější podobu, jelikož je podmíněn lokálními prostorovými podmínkami konkrétní třídy. Nevyhnutelnost lokalizace vyjadřuje statický adaptační proces. I v tomto případě jde o ovládnutí a koordinaci tělesných projevů dítěte a jeho chování, která má za cíl dítě socializovat, podřídí určitému řádu a pravidlům a zároveň jej připravit na nadcházející aktivity. Velmi často je vyžadována kontrola těla: zůstat v klidu sedět, nehrát si s ničím jiným, sedět v určité pozici, nemluvit atp. První dva způsoby pracují s tělem dítěte jako s aktivním prvkem, jedná se o dynamickou transformaci: děti uklízejí, vyhrnují si rukávky, zpívají, tancují a opakují, umývají se a zase zpívají, opakují. V rámci těchto činností dochází právě naopak k utlumení pohybové aktivity a k připoutání dětí na konkrétní místo, ve kterém tak mají kontrolovat svoji pohyblivost.

Ráno po hygieně se děti vracejí ke stolečku. Usedají každý na své místo a učitelky přichází s bryndáky, které každému dítěti dávají. Bryndáky jsou červené a modré. Během uvazování bryndáků pak děti vyvolávají barvu, kterou chtějí dostat. Vyvolávání začínají nejstarší děti, pro které už vědomá možnost volby začíná být velmi důležitá a formuje se v rámci tzv. „krize třetího roku“, kdy začne dítě dělat významné pokroky jak v oblasti senzomotorické, tak v rovině identifikace a sebekontroly. V tomto věku se dítě začíná snažit upevnit/ přesvědčit se ve své nové identitě a jeho úsilí často působí dojmem pouhé a

čisté opozice ve vztazích k druhému (odmítání, rozmary, systematická neposlušnost). Dítě se snaží jednat a vypořádat se se situací zcela samo, často proti názoru dospělého. A vztahy s druhými (rodičům, sourozencům, kamarádům) se pak často odvíjejí na pozadí více či méně zřejmé agresivity. Dítě se tak v tomto věku projevuje, aby si uchránilo svou autonomii. Tak jsou starší děti nesmlouvavým výběrem barvy jejich bryndáku vzorem pro menší děti, které začnou vykřikovat barvu, kterou nejlépe a nejrychleji zachytí, a účastní se tak společné hry „vyvolávání barev bryndáků“. Vzhledem k jejich věku si však ještě plně neuvědomují jakou barvu dostali, nerozpoznají ji. Neprotestují, avšak se stejným zanícením jako starší děti se onoho vykřikování účastní. Tato komunikační „hra“ děti slučuje, vytváří společenství, skrze vzájemnou nápodobu a komunikaci. Tím dochází u každého z nich k identifikaci s referenční skupinou, kterou tvoří jejich spolužáci.

Součástí této činnosti je v této fázi i hra „klepání talířků o stůl“, která byla provozována po celou dobu mého výzkumu, a to každý den ráno pouze při dopolední svačině. Tato hra má dvě fáze: v první fázi jde o zvolení si správné barvy talířku, stejně jako u bryndáků je i tato fáze hry iniciována staršími dětmi, které se začínají hlásit o konkrétní barvu talířku, první vyslovené barvy jsou pak opakovány ostatními, a tak všichni často chtějí jednu až dvě určité barvy. Po této fázi nastává druhá fáze, která je charakteristická jistou mírou variability. Tato variabilita spočívá v obměně napodobovaných aktivit, jenž souvisí se střídáním dětí, které druhou fázi hry iniciují. Dítě-iniciátor „vymyslí“ nějakou nestandardní polohu plastového talířku, či pohyb s ním, který všichni po něm opakují. Jedná se například o ťukání talířkem o stůl, schovávání se pod bryndák, pokládání bryndáku na hlavu. To se děje v době čekání na svačinku. Učitelky vyzývají děti k tichu a pořádku. Děti však tato hra stmeluje, komunikují mezi sebou vzájemnou nápodobou a vyjadřují radost celým tělem, poskakováním, smíchem, pištěním (zvláště nejmenší děti). Všechny děti jsou pohlceny touto aktivitou, všechny bez výjimky se jí účastní. V momentě, kdy učitelky začnou nosit jídlo na stůl pak samy opakováním následujících vět ukončí přechodové období: „...*děti teď už nemluvíme () pšššt () budeme pěkně jíst () ...*“ nebo „...*výborné rohlíčky () šup do břicha!*“ „*Allez, on arrête, maintenant on mange bien, comme il faut*“ (překl. *Tak a konec... teď pěkně jíme!*). Děti hru ukončí a dají se v klidu do jídla.

Další moment, kdy se tyto strategie uplatňují je započetí didaktických aktivit v 9:30. To se děje po oddělovací fázi hygieny, která se několikrát denně opakuje a odděluje jednotlivé fáze a aktivity mezi sebou, a tím utváří strukturu denního řádu i jeho dynamiku. Pro každé jednání za účelem zaměření se na novou aktivitu platí princip lokalizace.

Nevyhnutelnost lokalizace vyjadřuje statickosti adaptačního procesu. I v tomto případě jde o ovládnutí a koordinaci tělesných projevů dítěte a jeho chování. V rámci „slučovacích“ forem jednání dochází právě naopak k utlumení pohybové aktivity a k „připoutání“ dětí na konkrétní místo, ve kterém mají kontrolovat svoji pohyblivost. Po rytmizovaném přechodu z koupelny s cílem začít určitou didaktickou aktivitu se jako klíčový lokalizační prostor ukazuje modrá žíněnka v herním prostoru. Jedná se o centrální zónu místnosti.

*„Děti, na žíněnku, na žíněnku si sedneme!“ Všichni, kdo máte umyté ručičky!
Neběháme! Jsme na žíněnce!*

*„ Vojtíšku! Ted' si nehrajeme! Uklid' ty hračky do poličky! Ted' budeme tancovat! ()
No pospěš si! Na žíněnku!“* (020408/10:11-20)

Děti jsou povinny si při příchodu z koupelny sednout na tuto žíněnku a vyčkat za přítomnosti druhé učitelky, která na ně dohlíží, na ukončení hygieny. Tento moment je signalizován návratem druhé učitelky na žíněnku a posléze započítáním didaktických aktivit. Časem je u dětí zřejmá automatizace návyku usazení se si na svoje místo. Děti po svačince a hygieně běžely ihned k žíněnce, někdy seděly, někdy se na ní spíše povalovaly jeden přes druhého. Vyskytují se i jiné variace principu lokalizace. Například učitelka ještě před odchodem do koupelny připraví na koberec velké různobarevné polštářky, se kterými děti posléze tančí a cvičí, nebo lepí na zem značky. Děti se pak na ně při příchodu z koupelny sedají. Klíčový je ale vždy jakýsi prostorový „korzet“, který je předpokladem pro úspěšné vykonávání nové aktivity. Jedná se o přesnou lokalizaci celé skupiny a zároveň každého jedince zvlášť na určitém přesně vymezeném místě. Obdobný princip zaznamenáváme i u tak specifických aktivit jako je jídlo nebo spaní. V této „čekací“ době opět dochází ke zvýšené interakci a komunikaci mezi dětmi. Děti se pošťuchují, berou si hračky, sem tam padne nějaká rána, jindy si začínají zpívat, dotýkají se navzájem.

Na základě dlouhodobého pozorování lze tvrdit, že v rámci těchto funkčních strategií dochází vždy ke zvýšené interakci a komunikaci mezi dětmi, jakoby samy spontánně vytvářely a upevňovaly zvýšeným fyzickým kontaktem a vzájemnou blízkostí vztahy mezi sebou a podílely se tak na formování jednoty své skupiny. Jistě to souvisí i se skutečností, že se zde jedná o moment jisté povinné lokalizace s omezenou možností hry, zároveň pak v určitém momentu hraje významnou roli i nezasahování ze strany učitelek. Učitelky jsou totiž v danou chvíli často zaměstnány přípravou nadcházející aktivity nebo úklidem po aktivitě předchozí. Tyto „hry“ jsou tak charakteristické svým specificky

vymezeným užitím. Jsou prováděny jen a pouze v určitý konkrétní moment a slouží tak jako prostředek adaptace jedince v rámci celé skupiny na novou aktivitu. Společně s nimi jsou učitelkami uplatňovány říkanky, písničky jako prostředek posílení zaměřenosti dětí na nadcházející aktivitu. Jejich prostřednictvím se tak zabezpečuje identifikace s novou aktivitou, a tím dochází k behaviorálnímu i mentálnímu sloučení jedince s danou aktivitou“ (Kašćák, 2007: 328). Zároveň vlastním vytvářením a pravidelným opakováním specifických her se identifikují se skupinou a upevní ji. Tato identifikace je výsledkem vzájemné interakce jedinců ve skupině.

Způsoby „připoutání“ lze rovněž pozorovat před započítím jídla. Zde jsou děti po vykonání hygieny lokalizovány ke stolečku, každý na své místo. Učitelka jim před nebo v průběhu jejich postupného usazování, tak jak přichází z koupelny, dává na stůl knížky, aby byla vyplněna „čekací doba“ než bude oběd připraven a servírován. Oběd je totiž přinášen na tácu v kastrolech ze spodního patra z kuchyňky a učitelky jej musí naservírovat do misek, což zabere tak 10-15min. V průběhu této doby jsou děti u stolečku a prohlíží si knížky. Opět se zesiluje vzájemný kontakt a komunikace. Děti se pošťuchují, dotýkají se, vyměňují si knížky. Dochází rovněž ke konfliktům o to, kdo bude mít nejzajímavější knihy. Děti si povídají o tom, co na obrázcích vidí, ukazují to ostatním, nebo naopak je před ostatními dětmi skrývají, což samozřejmě ve skupině zvyšuje atraktivitu daného obrázku či samotné knihy. Děti mluví, jak česky tak francouzsky. Nejmenší děti opakuji, co slyší. A opět se projevují přijaté způsoby požadovaného chování. Někdy totiž docházelo k situaci, že děti usedaly ke stolečku po vykonané hygieně zcela „automaticky“ bez dozoru učitelek. Obě byly totiž zaměstnány jinými aktivitami (plačícím dítětem, řešením konfliktů mezi dětmi, organizačními záležitostmi s jinou kolegyní, telefonátem od rodičů, atp.). V tom momentě tak děti samy běžely k přihrádce a nosily knihy na stůl, aniž by jim to učitelka přikázala. Braly je po více kusech, tj. „pro všechny“, stejně jak to obvykle děláva jejich učitelka.

Princip lokalizace jako součást těchto způsobů jednání nalezneme tedy před didaktickými aktivitami, u jídla i u spaní. U jídla je to jasný přechod od koupelny ke stolečku. Každé dítě má již po určité době „své“ oblíbené místo. Při přechodu z koupelny na spaní je princip lokalizace ještě výraznější, neboť se všechny děti přesouvají do zcela jiné místnosti a jiného patra školkové budovy, jak o tom bude ještě pojednáno níže. Tyto rozličné způsoby lokalizace představují nediskurzivní formy přijímání společenských hodnot a norem. Do této skupiny patří rovněž činnosti diskurzivního charakteru. Některé z nich plní obdobnou funkci jako lokalizace- ty prostorově snižovaly a přerušovaly

dynamiku pohybu dětí, ty slovní přerušují dynamiku dětské řeči (zpěvu, přednesu, apod.). Učitelky přerušují tempo dětské řeči nepřímo prostřednictvím rytmizace, čímž eliminují efekt zosobněného příkazu:

„Děti () děti, každý si sedne na jednu podložku: neběháme (...) jsou tu polštářky (...) každý si jeden vybere (...) honem, ať jsou tady všichni, bude se cvičit!“ Sedněte si pěkně na polštářek. Vojtišku, kde máš svůj polštářek? Podívej tady má Maxim dva. Na (...) tu máš a už si pěkně sedni.“ (učitelka, 120508/ 9:37-42).

Učitelka také užívá říkanky a popěvky k zklidnění a lokalizaci dětí:

„Enroulez le fil. Déroulez le fil. Et tire et tire. Et tape tape tape“ (překl. Namotávejte nit, odmotávejte nit. A tahej a tahej. A tleskej a tleskej).

„Les petites mains font tape tape tape, les petits pieds font tip tip tip. Une par-ci, une par-là, trois petits tours et puis voilà. Les petites têtes font nick nick nick. Les petits doigts font tick tick tick. Une par-ci, une par-la trois petits tours et puis voilà.“
(překl. Malé ručky tleskají, malé nožky cupitají. Jedna tudy, jedna tam, třikrát se otočit a je to. Malé hlavičky se kývou ze strany na stranu. Malé prstíčky ťukají o sebe. Jeden tudy, jeden tam, třikrát se otočit a je to).

„Mains en l'air. Sur la tête. Aux épaules. Et en avant. Bras criosés sur les côtés. Moulinet. Et l'on se tait...pššt“ (překl. Ruce nahoru. Na hlavu. Na ramena. Dopředu. Ruce v bok. Mlýnek. A utišíme se).

Při rytmizaci děti napodobují učitelčiny pohyby až při závěrečném „pššt“ a kladení si ukazováku na ústa se ztišují a napjatě očekávají další její pohyb. Tichem se děti připoutají k novému kontextu a v napětí (protože šepot vytváří dojem tajemství, nadcházejícího překvapení a to zvyšuje očekávání dětí) čekají na další učitelčinu reakci. Indikování ticha a šeptání tak představuje důležité mechanismy „sloučení“, protože připoutávají a zaměřují pozornost. Diskurzivní strategie ticha a šepotu způsobuje hlavně připoutání k novému kontextu a zároveň se tím vzbuzuje očekávání ve vztahu k dalšímu průběhu činnosti, případně promluvy učitelky.

Učitelka může však dítě k novému kontextu či stavu připoutat i jiným způsobem. Ten se vyskytuje buď samostatně, tedy jako výhradní začleňovací mechanismy, nebo v kombinaci se způsoby zde již popsanými. Jedná se o způsoby simulování emoční blízkosti, které byly rovněž velmi hojně používány. Tímto způsobem není dítě připoutáno přímo na novou situaci, ale na toto připoutání se využívá nepřímé mechanismy emočního připoutání na učitelku případně na spolužáky. Simulování emoční blízkosti však ve svém výsledku působí podobně jako výše zmíněné strategie připoutání, jak diskurzivní, tak nediskurzivní způsoby připoutání: uklidní tělo, sníží hlučnost, utlumí afektivnost projevů. Zapojení kontroly citových projevů jako základu pro efektivní výkon nových žádaných aktivit je přitom možné považovat za specifikum této strategie.

„Teda vy jste dneska takoví hodní, nikdo nepláče, ani ty Luku...() Dneska jsme byli na krásné procházce...() kde jsme byli?... No? () Kdo to ví? A copak jsme to tam dělali?...“ (otázka je formulována česky i francouzsky) (učitelka 040508/ 11:25).

„Děti...pšššt ztišíme se, Emi, pojd' už tady na místo...ted' neběháme a ani si nehrajeme, pojd' rychle...děti! jdeme do parku...(učitelka má nadšený výraz a tleská)...“ hurá, kdo se těší?“ Děti se smějí, rovněž tleskají a poskakují na židličkách. Zároveň vykřikují francouzsky „ On va au parc, au parc!“ (překl. jdeme do parku, do parku!) (děti 120508/ 10:06)

„Děti a ted' se v klidu pěkně oblečeme a půjdeme na motorky, ale jen ti, co se obléknou v klidu!“ (učitelka 080609/ 10:16). Děti začnou vykřikovat: „ Já, já chci motorku, já taky.“ Někdy chodí střídavě během oblékání za učitelkou a zjišťují zda je její sdělení stále platné. „Kam jdeme? () Na motorky? Budu mít motorku?“ (Honzík, opakovaně 080609/ 10.23).

Učitelka nejprve pochválí kontrolu emocí, u menších dětí jejich snahu o tuto kontrolu a následně emocionalitu zaměřuje na vzájemný vztah s dětmi. Připoutá je k sobě, přehnaně se usmívá a ukazuje na děti, kterým je úsměv určen, nebo je hladí po hlavě a vyslovuje pochvalu, menší děti může i obejmout a velice expresivně pochválit:

„Kubík, c'est bien, très bien, je suis très contente de toi () parfait!“

„Regardez les enfants! Kubík a mis ses chaussures tout seul. Tu es un grand garçon“ (překl. Kubíku, to je dobře, velmi dobře, jsem s tebou moc spokojena () výborně! Podívejte se, děti! Kubík si obul boty úplně sám. Velký kluk!“) (190508/ 10:28).

Ostatní děti, kterým se rovněž něco povedlo běží k učitelce, aby si i oni vysloužili její přízeň a pochvalu. Zároveň se ptají zda budou mít motorku. Dobře totiž ví, že počet motorek na plácku před školou je omezen a dochází ke vzájemným konfliktům mezi dětmi o dva-tři nejoblíbenější typy. Ne na všechny se hned po příchodu na herní plácek tedy dostane, a proto se snaží „mít zásluhy“ a získat jistotu neustálým dotazováním se učitelky, zda oni motorku mít budou. Až se všichni obléknou následuje přechod k nové aktivitě. V tomto případě děti opouští třídu a jdou ven.

„Tak děti, seřadíme se, pěkně do dvojic. Kdo nemá dvojici! Dejte kamarádovi ruku () kde má každý svého kamaráda? () Honem.“ (učitelka 060508/ 10:42).

Někdy jsou děti řazeny do vláčku: *„Vláček! (...) Děti! () Všichni společně teď uděláme vláček! A učitelka často francouzsky přidává říkanku: „Dans le pré s'en va le train. Tout chargé de sacs de grains. Accroche- toi derrière moi. Et tiens-toi des deux mains“.* (překl. Mezi poli jede vláček naložený obilím. Připoj se za mě a drž se oběma rukama).

V případě, že dojde v době příprav na odchod ven a oblékání ke konfliktu či nějaké dítě z nějakého důvodu začne plakat, všichni se okolo něj shromáždí a učitelka mluví v množném čísle za celou třídu, čímž poukazuje na emoční spřízněnost celého společenství:

„Proč pláčeš Dominiku? Nemáš bačkůrku? Kde ji máš? Počkej, hned ji najdeme () Děti (...) kde má Dominik bačkůrku? () Kdo ji vidí? () Kdo ji najde, ať Dominik nepláče?“ (učitelka 110408/ 11:13)

Nejstarší děti se dávají do hledání a nakonec Maxim radostně příběhne s jeho bačkůrkou. Je od učitelky pohlazen a je mu hlasitě poděkováno. Je označen za „hodného“ a „kamaráda“. A Dominik je vyzván ať jej na poděkování pohladí a poděkuje. Všechny

ostatní děti situaci sledují...internalizují ji. A to jak způsob chování dítěte, tak reakci učitelky. Učí se, jaké chování je odměňováno, jak se chovat při pomoci...

Na začátku plánované aktivity stojí tedy emocionální připoutávání dětí ve formě stimulování vzájemné blízkosti. Učitelka iniciuje tento proces často použitím tělesného kontaktu, zpravidla pohlazením. Pro děti je to signál, že půjde o simulaci v emoční oblasti. Výsledkem je pak vzájemná pomoc dětí navzájem bez iniciace učitelky. Například dítě najde na zemi něčí „doudou“, nehraje si s ním a přinese „doudou“ jeho majiteli. Nebo v případě, že dítě pláče a chce maminku. Jedno z dětí pak vytáhne z jeho krabice „doudou“ a dá mu jej. Některé děti, zvláště dívky, pak pomáhají s oblékáním malým dětem, některé se také například chtějí účastnit jejich přebalování a podávají ubrousky. Emoční blízkost je významným stmelovacím mechanismem přechodových situací, který se často používá před didaktickými aktivitami či vycházkou ven. U aktivit jako je jídlo a spaní se využívá další skupina diskurzivních strategií připoutání, které fungují tak, že dosáhnou adaptace dětí na nový stav vytvořením jakéhosi „skupinového já“. Diskurzivně tak sloučí skupinu jakoby do jednoho celku, protože povaha cílové aktivity (jídlo nebo spaní) si vyžaduje úplně totožnou činnost od všech a povoluje jen minimální individuální variace činností (na rozdíl od vzdělávacích, výtvarných a jiných didaktických aktivit). Mechanismy s takovou schopností jsou pozdravné aktivity, které jsou rámované neúměrně naléhavým projevem. Jedná se například o zvýšenou hlasitost učitelky a zpomalené nepřirozené frázování.

„ Bon appetit, les enfants“ Děti: „ Bon appetit“ (překl. Dobrou chuť, děti.)

*On mange, tous. On ne parle pas. () Děti už nemluvíme, pěkně jíme. Dobrou chuť.
Bon appetit. (opakuje učitelka).*

Opakování přání a pozdravu (dobrou chuť, dobrou noc) a učitelčino trvání na vykonání pozdravu má dvě funkce. První spočívá v transformaci chování, tj. koordinaci řečových projevů. Jedná se o převedení mnohohlasnosti dětí do jednohlasnosti, čímž se dětská řeč stává uspořádanou a regulovanou. Druhá funkce pak spočívá v transformaci identity dětí, tj. v převodu individuálního „já“ na kolektivní „my“. Na této věkové úrovni to sice není tak zřejmé, ale první stopy lze již zaznamenat u nejstarších dětí ve třídě, které odpovídají „děkujeme“. Bohužel ve francouzštině to nelze přesvědčivě tvrdit, neboť je pro „já“ i pro „my“ používáno stejného tvaru „merci“, nebo děti častěji opakují „bon appetit“. To je však často doplněno o větu se zájmenem „on“ ve smyslu „my“, které děti někdy opakují, někdy zahrnují do svých komentářů k probíhající aktivitě. „Nyní se jí?“ se zeptá

dítě i v situaci, kdy má misku s polévkou již před sebou, aby se tak utvrdilo o správném porozumění situaci. Dítě se však bezpochyby identifikuje se skupinou: „my všichni společně děláme stejnou věc“, což sice nelze ještě vždy tak zřetelně pozorovat na mluveném projevu, ale lze to vypožorovat z chování dětí. Pokud se totiž nějaké dítě od stolu vzdálí nebo nejlí, ostatní děti na něj začnou ukazovat, volat učitelku, přisunovat mu jeho misku a jinak upozorňovat na jeho nestandardní chování, které tímto způsobem rozbíjí jednotu skupiny, jenž byla vytvořena prostřednictvím koordinační aktivity. Mezi tyto aktivity, které mimo jiné formují skupinovou identitu patří rovněž „hry připoutání“ či snad lépe řečeno „hry identifikační“ jako vyvolávání barev, hry s talířky, nadšený pokřik při podávání polévky, atp. Dítě se jejich prostřednictvím totiž identifikuje se skupinou, což má význam pro analogický výkon aktivit, které se v rámci nového stavu od dětí očekávají. I v těchto situacích je pak možné pozorovat automatizaci chování dětí hned po lokalizaci, tzn. posazení, zasunutí, prohlížení knih, jejich automatický úklid po jisté době.

SHRNUTÍ

Jak jsme viděli v této kapitole, průběh dne ve zkoumané třídě je regulovaný početnými aktivitami inscenačního, stereotypního a opakujícího se charakteru s významným transformačním účinkem.

Všechny zde popsané aktivity slouží k uskutečnění přechodu od matky do širší skupiny, společnosti. Tím školka potvrzuje svůj přechodový charakter. Pro všechny zde popsané aktivity je charakteristické jejich opakování, kterým je stále znovu a znovu potvrzován řád a jsou tak přijímány normy a hodnoty dané společností. Významným znakem jakékoli takové aktivity je, že zahrnuje bezprostřední tělesnou zkušenost, neboť je vždy nějakým způsobem do této zkušenosti zahrnuto tělo. „Škola tedy nezahrnuje pouze vlastnosti či znaky domova na straně jedné a školky (širší skupiny) na straně druhé, ale současně postupuje skrze „embodied emotions“ rodiny do širší společnosti“ (Ben-Ari, 1993: 152)

Na základě této případové studie je možno souhlasit s tvrzením Ben-Ariho, že kategorie „doma“ a „školka“ jsou více než kognitivními kategoriemi. Dle jeho názoru jsou souborem „embodied attitudes and sentiments“, tj. „vtělesněných“ postojů a smýšlení

(Ben-Ari, 1993: 152), což je zde zřejmé zvláště v části nazvané „připoutání“. V jejím rámci bylo ukázáno, jak jsou zahrnuty postoje i aktivizovány afektivní náklonnosti.

U takto malých dětí nám provedený výzkum ukazuje ještě jednu důležitou věc. Zúčastněným pozorováním bylo zjištěno, že míra adaptace jedince na nového společenství a prostředí, míra schopnosti dočasného odpoutání se od rodičů se projeví právě v rámci schopnosti tyto aktivity vykonávat, být jich plně účasten například napodobováním gest a slovních projevů stejně jako spontánními opakujícími se komunikačními herními aktivitami. Základní vlastností úspěšně socializovaného jedince je být schopen těchto přechodů. Dítě neadaptované, či nedostatečně adaptované, se dostává do krize (pláč) právě ve chvílích oněch přechodů mezi jednotlivými aktivitami. Každý takový přechod ho uvádí v pláč, v nejistotu a chaos. K uklidnění pak dochází až v průběhu další aktivity, kdy se situace „stabilizuje“ tím, že je dítě k aktivitě připoutáno a pro ni samu se, ač v této fázi na chvíli, odpoutá od maky, domova i své úzkosti z nové situace.

3.4. ODPOLEDNÍ KLID

Charakteristickým znakem mechanismu přechodu v mateřské škole je jak již bylo výše řečeno tzv. „embodied experience“ (Abu-Lughod, Lutz, 1990 cit. in Ben-Ari, 1993: 148). Jedná se o takovou zkušenost, která zahrnuje celou osobnost člověka i jeho tělo, tj. jedná se rovněž o fyzickou zkušenost. Jak zde bylo ukázáno, ve většině pozorovaných způsobů jednání k takové zkušenosti dochází. Tělo je součástí přechodu od matky do širší skupiny. V mateřské škole dochází k formování těla v rámci hygieny, která má nejen funkci didaktickou, ale rovněž strukturační, tj. určitým způsobem odděluje jednotlivé aktivity. Stejně tak je tělo formováno v rámci aktivit typu uklidnění těla, minimalizace volného pohybu, usazení na místo nebo celkové převlékání dítěte po vstupu do třídy a jeho celkové převlékání při odchodu.

Odpolední klid předchází hygiena společně s připoutacími aktivitami, mezi které patří postupné vyvolávání dětí k mytí zubů, převlékání do pyžama, přebalování (v některých případech). Děti, které se zrovna takto nepřipravují si v „čekací době“ hrají v rámci tzv. volné hry. Když jsou všichni hotovi, učitelka vyzve děti k úklidu třídy a každému dá jeho „doudou“. Pak se děti seřadí u dveří. Každé je v pyžamu se svým „doudou“, pokud nějakého má. Celá skupinka takto připravených dětí schází o patro níže do ložnice, která je určena pouze pro děti ze zkoumané třídičky. Místnost je plná postýlek. Jedná se zde o dva různé typy postýlek. Některé jsou hluboké s ohrádkou- ty pro malé děti. Některé jsou lehátka, která můžeme rovněž nalézt u větších dětí. Na stěnách jsou obrázky a naproti dveřím pak okno. Ohrazené postýlky pro malé děti mají ještě mezi sebou vložené deky, aby na sebe děti neviděly, a tím se nerozptylovaly, nebavily se a nehrály si spolu. Po příchodu do místnosti míří každé dítě „ke své postýlce“ za rytmičovaného učitelčina opakování: „Dodo, les enfants, dodo“ (dodo= francouzský zkrácený dětský výraz pro spaní, respektive sloveso spát, tj. dormir). Děti jej opakují po učitelce, která výraz „dodo“ opakuje rovněž každému dítěti zvlášť, když ho ukládá do postýlky, hladí ho, uklidňuje a dává mu jeho „doudou“. Odpolední klid začíná u nejmenší třídy okolo 12:30 hodin, kdy děti scházejí do ložnice a trvá do 14:30 hodin. Půlhodina před a půlhodina po spaní je určena pravidelným přípravám a aktivitám jako jsou uléhání, kontrola „doudou“, uklidnění dětí, poslouchání příjemné hudby na spaní a po spaní pak probouzení, hygiena (toaleta), převlékání, úklid „doudou“ do přihrádky.

Odpolední klid je dobou intimní, vrací dítě do zvyků domova. Jedině tam se také spí. Dítě si obléká pyžamo, ve kterém spávalo, nebo spává doma. Je to jediná doba, kdy má dítě u sebe své „doudou“- místo maminky. A je to rovněž doba, kdy se sama učitelka chová k dětem velmi mateřsky. Chlácholí je, uklidňuje, někdy i nosí. Hladí po hlavě. Spadnou-li jejich dudlíky nebo „doudou“ na zem, sbírá je a vrací je dětem. Někdy se učitelka s dětmi i mazlí, a to především s těmi nejmladšími a těmi, které blízký tělesný kontakt jako nošení, hlazení, kolébání vyžadují. Lze zároveň zřetelně pozorovat skutečnost, že čím jsou děti starší, tím se s nimi zachází méně mateřsky a více formálně. Tato skutečnost potvrzuje přechodový charakter mateřské školy- od matky do formalizované skupiny. Přechod je v zásadě pozvolný, souvisí rovněž s individuálním prožitkem této pro dítě nové zkušenosti, tj. jak na něj dítě reaguje. Tak k dětem, které si již během odpoledního klidu zvyknou na režim školky, učitelky chovají méně „mateřské“ pozornosti. Tuto skutečnost potvrzují i samy učitelky. Tvrdí totiž, že jakmile dítě pláčem po matce nevyžaduje jejich zvýšenou pozornost, je k němu přistupováno jako ke členu skupiny, tj. některé příkazy jsou dávány v množném čísle a platí pro jednoho každého. Například když učitelka řekne: „jděte na toaletu“ či „jde se na toaletu“. V takovém případě dítě jedná tak jako by řekla: „jdi na toaletu“. Dítě se tak samo vnímá jako člen dané skupiny. Toto vnímání sama sebe jako člena širší skupiny je pozorovatelné rovněž na hrách, kterými samy děti tuto skupinovou identitu v rámci tzv. „slučovacích“ mechanismů potvrzují: ať už se jedná o „talířkové hry“, zvolání před podáváním polévky, zpívání a broukání si před spaním atp. Je vhodné rovněž připomenout, že tyto hry nejsou iniciovány učitelkami, ale vznikají zcela spontánně a po celý školní rok se v dané skupině po svém „zformování“ udržovaly. Což je dokladem toho, že v rámci tohoto „přechodu“ jsou aktivní i samotné děti a že i ony samy vytvářejí specifické způsoby jednání, které otevírají prostor pro přijímání norem a hodnot.

Právě v době odpoledního klidu, často již ve chvíli příprav na spaní, si některé děti víc některé míň rozpomenou na jejich „doma“, tj. na matku, a často pak v této souvislosti nastává pláč a touha být s matkou. Některé děti právě v tuto chvíli hovoří o tom, že „po spaní už přijde maminka“. Doba spánku je dobou velice křehkou a snadno narušitelnou. Je to doba, kdy dochází k uvolnění „objektivního“ i „subjektivního“ sociálního tlaku na jedince. Je to zároveň doba, kdy začnou vyvstávat myšlenky, vzpomínky na předchozí aktivity, u dítěte se vynořují pozitivní i negativní asociace. Děti se například rozpomenou na předchozí konflikty či šarvátky se spolužáky. Ale hlavně a především dochází k znovažití separace od rodičů, což je provázeno pláčem a vyžadování této základní vazby.

Učitelky se v tomto případě snaží chovat se k dítěti velmi mateřsky a zkouší dle doporučení jejich matky co na něj „funguje“, tj. „udělat to stejně jako matka“. Učitelky i děti tak během odpoledního klidu používají způsoby jednání, které se shodují s tím, co tvoří kategorii „doma“. Učitel však nenahrazuje matku a ani sám se o to nesnaží. Učitel učí dítě, jak žít v širší společnosti, zaměřuje se například na jeho osamostatnění v oblasti jídla, oblékání, mluveného projevu, atp. Jedinec není v centru veškerého dění, je součástí skupiny, do které náleží a která od něj vyžaduje určité chování.

Každé dítě je uloženo se svým „doudou“ do postýlky a pečlivě zakryto peřinou. Pokud dítě nechce spát a peřinu odkrývá, je znovu a znovu demonstrativně učitelkou zakryto a je mu opět znovu při každém přikrytí popřáno „bonne nuit, dors bien“ či v českém překladu „dobrou noc...dobře se vyspi“. Nikdo nespí nezakrytý. Zakrývání je jedním z důležitých jednání zahrnujících tělo, stejně jako hygiena, převlékání atp. Děti, které se tomuto nechtějí podřídit, vyhazují v pláči právě peřinu z postýlky na znamení nesouhlasu s danou skutečností. Jelikož se jedná o malé děti, učitelka jim nečte pohádku, ale pouští dětem příjemnou, uklidňující hudbu z hracího plyšového sluníčka, které má uvnitř hrací strojek. Hudbu natahuje a pouští několikrát opakovaně. Sedí na stoličce v místnosti, než všechny děti usnou. Sem tam někoho napomene: „(...) dodo, pšššt“. Až všichni usnou, odejde. Při usínání si děti pobrukují, některé si polohlasem vyprávějí, u některých lze slyšet věty, které v nedávné době vyslovovala sama učitelka (někdy si děti opakují i výčitky a napomenutí učitelky). Děti často „zpracovávají“ vše, co v průběhu dopoledne zažily. Většina si jich nějakým způsobem „hraje“ s „doudou“. Nejčastěji se na něj dívají, „žmoulají“ v ruku, nebo si jej dávají do pusy. Obtáčí se do pleny či šál. Některé děti si pleny i šály dávají přes hlavu- snad jako symbol „oddělení“ se od reálného místa a symbolického přesunu do bezpečí domova za pomocí věcí, které jej symbolizují. Děti, které „doudou“ nemají si hrají s povlečením polštáře či peřiny, dekou, která odděluje jednotlivé postýlky, nebo se svými prstíky, či se dotýkají svého těla. Někdy se děti i přes bariéru deky mezi postýlkami vzájemně dotýkají rukama, povídají si, nebo si předávají „doudou“ tam a zpět.

Po třech měsících od začátku školního roku pak bylo možné pozorovat specifické hry před spaním. Děti měly dvě „hry“, které vznikly z interakce a vzájemné komunikace mezi nimi. První bylo opakování nějakého zvuku, který započal „iniciátor“- jedno dítě, nejčastěji Honzík nebo Kubík, ale mohlo to být jakékoli jiné dítě, které si broukalo „dostatečně“ nahlas. Ostatní se připojují a broukají stejný popěvek. Učitelka se snaží hru přerušit a vydobýt ticho opakováním „pššt...on arrête de chanter () on fait dodo!“ překl.

tiše...přestaneme zpívat () a už spíme! Děti přestávají až po chvíli. Společným zpíváním, jako by se všichni utvrzovali v tom, že v té místnosti jsou všichni společně, ač na sebe nevidí. K této hře se střídavě připojují všechny děti až po toho nejmladšího. Jak byl totiž již výše zmíněno, děti jsou odděleny dekami přehozenými přes ohrádky kolem postelí, takže jsou vlastně prostorově „izolovány“. Tato lokalizace má zajistit klid před spaním, neboť zde víc než jinde se děti „chytí“ jakéhokoli přerušení klidu a je opět velmi pracné je přimět ke klidu. Druhou „hrou“ je házení polštářků po sobě v době nepřítomnosti učitelky. Toto se děje ve chvíli, kdy je učitelka například hned vedle s nějakým dítětem na toaletě nebo si musí pro něco odskočit. Děti začnou skákat po postýlkách, společně se smát a vyhazovat z postýlek peřiny nebo polštáře. Tato „hra“, které se účastní i nejmenší děti je ihned po příchodu učitelky ukončena tím, že děti zalehnou do postýlky, nebo se schovají za ohrádku. Učitelka se zlobí a opakuje, že se to nesmí dělat. Děti jsou v klidu, a pak se nechají přikrýt peřinou a usínají. Zdá se, že tyto „hry“ mají stejnou funkci jako „hry“ před svačinkou či před obědem. Jsou opět „hrány“ pouze v určitém kontextu, pravidelně, opakovaně a především stále stejně. Mají stmelovací a identifikační funkci, tj. „jedinec si tak v konverzaci s druhými přivlastňuje svět (...) a formuje se jeho nová identita“ (Berger, 1967 in Lužný, 2005: 88).

Opět zde můžeme vidět onu ambivalentnost situace jak o ní mluvil Winnicott. Děti se učí v této situaci přijmout svět mimo rodinu ne jako něco úplně jiného. Je to něco mezi „doma“ a „ne-doma“- spontánní city a formalizované chování člena skupiny. I zde tak dochází k přijímání pravidel především skrze „embodied experience“, jak byla vymezena výše. Děti se určité sociální chování a postoje neučí skrze jejich ospravedlnění v rámci diskurzu, ale napodobováním, jistou „tělesnou pamětí“- tím, co se s tělem v každé dané situaci děje. Bourdieu tuto tělesnou paměť označuje konceptem „body hexis“. Jedná se o koncept, který osvětluje, jak se děti „učí“ normám a hodnotám dané společnosti. Jedná se o tělesné zautomatizování pravidel, jednání a postojů v rámci určitého prostoru a společnosti. „Tyto formy tělesných automatismů jsou pramenem našeho podvědomého vnímání, porozumění a obecného chápání skutečnosti, tzv. common sense“ (Bourdieu 1990 cit. in Throop, Murphy, 2002: 190). Bourdieu definuje „body hexis“ jako „soubor tělesných technik a postojů, které jsou určeny návyky či hluboce zakořeněnými dispozicemi, kteréžto obojí reflektují a reprodukují vztahy, jež je obklopují a utvářejí. Dítě se v určitou chvíli učí tyto návyky čtením kultury či ostatních těl skrze své tělo spíše než skrze mysl“ (Abu-Lughod, Lutz, 1990 cit. in Ben-Ari, 1993: 148). Tento koncept lze pak velmi dobře použít na kontext odpoledního klidu. Děti se učí normám a hodnotám skrze konkrétní formování

těla. „Vtělesňují“ tak vazby na kamarády ve skupině v rámci účasti se skupinových „her“, které vždy tělo nějakým způsobem zahrnují (zpěv, tleskání, pohyby s talířkem, dotýkání se, atp.). Děti se tak učí chovat se v rámci své skupiny skrze tyto „vtělesňující“ zkušenosti vzájemně sdíleného „pobývání“, či „spolubytí“ s jejich spolužáky: jsou to právě emocionální postoje ve vztahu k jejich spolužákům, jež utvářejí způsoby jejich vzájemné komunikace v rámci přijímání norem a hodnot, a tím formování subjektivního vědomí jedince. Je však vhodné poznamenat, že tyto postoje blízkosti, sounáležitosti, opakování zvuků a popěvek atp. mají svůj předobraz v rámci vztahů doma, vztahů blízkosti a intimity, které jsou ve školce opět budovány, avšak ve vztazích se spolužáky nebo v nejranější fázi samotnou učitelkou. Významnou roli pak rovněž v této intimitě hraje, jak již bylo řečeno, samotný „doudou“, který je útěchou, ztělesněním jistoty „svého doma“.

Okolo 14:30 učitelky z třídičky scházejí do ložnice, aby probudily děti. Přejít z doby odpočinku k odpolední svačince trvá zhruba tak 20-30 minut. Učitelka sejde do ložnice a odhrne závěsy. To je znamení pro děti, které již nespí a jen leží, že odpolední klid je ukončen a může se vstávat. Probuzené děti se tak zpravidla postaví v postýlce a zdraví učitelky, ty je rovněž zdraví, mluví k nim, hladí je, a pomalu v klidu je berou z postýlky posílají na toaletu, nebo posazují na nočník či je přebalují. Mluví tiše. To se děje postupně, neboť v ložnici není příliš místa pro volný pohyb dětí. A připravené děti se řadí u dveří, aby se zhruba polovinou pak jedna z učitelek odešla do třídy a uvolnila tak prostor ostatním. Druhá učitelka pak postupně probouzí další děti, a ty opět nejprve míří na toaletu, a pak si samy svlékají pyžamo a s pomocí učitelky se oblékají. Učitelka během odpoledního klidu, kdy chodí čas od času děti do ložnice zkontrolovat zda je vše v pořádku, přenesla během této doby věci každého dítěte k jeho postýlce. Děti si dokonce pomáhají. Ví, která věc je čí, zvláště bačkůrky a „doudou“. Tyto věci potom podávají tomu, komu patří. Učitelka je za to chválí, a tím dané chování podporuje. V této přípravné době, kdy „připravené“ děti čekají na ty ještě se oblékající, se děti vzájemně dotýkají, mluví na sebe, ukazují si „doudou“, někdy se i pošťuchují. Je to mezidobí, které se sice může zdát být pro nezávislého pozorovatele mírně chaotickým, ale vzhledem k omezenosti místa i možnosti aktivit, zde opět dochází především k zintenzivnění vztahů mezi dětmi navzájem a jejich potvrzování.

Můžeme tak shrnout, že společný prožitek spánku se spolužáky- stejné místo, zkušenost- je součástí „budování ‚přirozenosti‘ náležitosti k dané skupině na základě sdílené, ‚ztělesněné‘ zkušenosti. Zvnitřňováním těchto sdílených emocí se posléze stává pro děti ‚přirozeným‘ pocitem“ (Ben- Ari, 1996: 150). Zároveň je možné tvrdit, že se

„...děti učí kultuře skrze pohyb mezi kategoriemi ‚doma‘ a ‚ve školce‘ a jejich vzájemné kladení vedle sebe, aby rozlišily mezi sebou a těmi, kdo pod tyto kategorie spadají“ (Ben-Ari, 1996: 151). Doba odpoledního klidu nám tak ukazuje, jak se určité opakované jednání uplatňuje v rámci celku přechodu dítěte od rodiny do školky. Je zde tak potvrzen status „mezi“, který je pro situaci dítěte v mateřské škole charakteristický. Tato doba ukazuje, že „kategorie ‚doma‘ a ‚ve školce‘ nejsou pouze kategoriemi kognitivními, ale že se jedná o soubor určitých tělesných postojů a smýšlení, které jsou s tím vázány“ (Ben-Ari, 1996: 152). Dětské zkušenosti z domova jsou pak těmi, které „preadaptují“ dítě k přijímání nových sociálních schémat. Těch, s nimiž se dítě setkává v mateřské škole.

4. ZÁVĚR

Provedený výzkum poměrně jasně ukazuje, že chod mateřské školy je regulovaný početnými aktivitami inscenačního a opakujícího se charakteru s transformačním účinkem. Organizace života v mateřské škole je založená hlavně na regulovaných přechodech z jedné aktivity do jiné, čímž se mateřská škola stává ideálním prostorem pro studium různých skupin způsobů přechodu do širší společnosti v rámci konkrétní instituce. Jako dominantní formy první skupiny přechodových aktivit, tzv. „oddělení“, kdy se jedná o bezprostřední oddělení od rodiny (především pak od matky), byly identifikovatelné způsoby jednání zahrnující překročení prahu, zdravení, převlečení dítěte, úklidu „doudou“. Mezi specifické formy těchto aktivit můžeme dále zařadit uvítací a zdravící rituály. Ty jsou často součástí způsobů uvítání a přijetí nově přichozícího jedince do skupiny. V rámci jednotlivých oddělovacích aktivit jako je například hygiena pak učitelky zase používaly často stejně a několikrát se opakující jednoduché promluvy rýmovaného charakteru, přičemž jejich vykonávání se odehrávalo hlavně v kontextu příchodu a odchodu do koupelny a rovněž během pobytu v koupelně. Koupelna totiž představuje nejen reálné prostorové, ale i symbolické „pomezí“ anebo hranici mezi předcházející a novou aktivitou.

Ranní „otvírací hry“ u stolečku se sice lišily u každého dítěte, ale každé dítě vykonávalo v průběhu roku jen jednu nebo dvě „otvírací“ hry u stolečku- tj. hry či aktivity, které vykonávaly ihned po příchodu do školky a usazení u stolečku. Tyto hry měly vyloženě „adaptační“ charakter. Adaptovat se, zvyknout si na jiné prostředí, identifikovat se s ostatními členy skupiny a zároveň v průběhu dané doby postupně „přejít“ od „doma“, tj. matky, na kterou ještě poukazovaly „doudou“, které mívaly děti u sebe do skupiny, která stojí vně jeho rodiny.

Další skupinu tvoří aktivity s připoutacím účinkem. Jsou to aktivity lokalizační, často aktivity ticha a šepotu. V jejich rámci je vyjadřována emocionální blízkost a patří zde rovněž pozdravy. Ze strany dětí jsou „hry“ jako „talířky“, vyvolávání barev či rozdávání a prohlížení knížek před obědem, pokřiky u polévky, skákání po postelích, atp. Tyto formy dokazují, že dítě je v tomto procesu aktivním činitelem, který rovněž vytváří vlastní způsoby jednání, na základě kterých se pak skrze vlastní tělesnou zkušenost v první řadě identifikuje s danou referenční skupinou a tuto skupinu tak na základě společného prožitku utváří, upevňuje a znovu a znovu potvrzuje.

Zkoumané způsoby jednání tak ukazují na přechodový charakter mateřské školy a důležitou funkci přijímání společenských hodnot a norem skrze tělesnou zkušenost. Tyto způsoby jednání směřují ke změně vědomí, transformaci a homogenizaci chování a upoutání či zaměření pozornosti, případně hladkou adaptaci na nový kontext. Rodiče (především matky) využívají v rámci svých vlastních strategií jednání silné vazby dítěte na ně a jejich hlavní strategií je „pozitivní naladění dítěte“. Pro tyto způsoby jednání je charakteristické, že se opakují stále stejně (s minimem variací), tzn. že se v průběhu roku v zásadě nemění, případně je využívána standární škála možných variací, jak bylo popsáno v kapitole „Oddělení“. A všechny tyto způsoby jednání slouží vždy k oddělení dítěte od matky. Jsou to však rovněž i samy děti, které jsou v tomto procesu aktivní a to nejen prostřednictvím výše zmíněných „komunikačních her“. Tyto „hry“ se však do jisté míry liší od her dětí v rámci tzv. „volné hry“ (Kořátková, 2008: 146-7), kdy si děti hrají tak, že si samy, bez zásahu učitelky volí herní aktivity. U „komunikačních her“ si sice děti také volí způsoby jednání, ale po participačním vytvoření „scénáře“ daného jednání, dochází k jeho ukotvení v rámci určitého kontextu. A právě tato kontextualita odlišuje tyto „komunikační hry“ od tzv. „volné hry“.

V této případové studii tak bylo ukázáno a potvrzeno, že „individuum není tvarováno jako pasivní a nehybná věc, ale k tomuto procesu dochází v průběhu specifické konverzace mezi dítětem a „významnými druhými““ (Berger, 1967 in Lužný 2005: 88). Mezi „významné druhé“ lze zařadit nejbližší rodinu dítěte, učitele a vrstevníky. Jedinec se tak nové významy nejen učí, ale identifikuje se s nimi a je jimi tvarován skrze bezprostřední tělesnou zkušenost. „Vstřebává je a činí z nich své významy. Stává se tak nejen tím, kdo vlastní významy, ale také tím, kdo je zastupuje a vyjadřuje. A úspěch socializace tak závisí na ustavení symetrie mezi objektivním světem a subjektivním světem jednotlivce“ (Berger in Lužný 2005: 87). Není snad již třeba ani připomínat, že celý tento proces je ve své nejhlubší podstatě kolektivní záležitostí par excellence.

Na doplnění bych pak poznamenala, že v rámci tzv. „volné hry“ je dále možno sledovat další specifika utváření tzv. „dětské kultury“. „Volná hra“ umožňuje dítěti aktivně se vyrovnávat s podněty z okolí, užívat je, proměňovat je tak, aby je mohlo pochopit a přijmout, vracet se k nim.“ (Kořátková, 2008: 148).

Děti se v rámci „volné hry“ vyrovnávají s tím, co je obklopuje, napodobují životní situace, gesta i slovní projevy dospělých, a tím přijímají společenské normy a pravidla. Proto je volná hra pro děti tak významná. U dětí zkoumaného věku je charakteristické, že si hrají spíše vedle sebe, paralelně, než kooperativně, tj. společně. Pokud si děti v tomto

věku hrají společně, je to spíš z iniciativy nějakého staršího dítěte, které si hraje s tím mladším. Ale tyto hry nemají dlouhého trvání a velmi často dochází ke konfliktům- většinou proto, že mladší dítě nechce dělat to, co si přeje dítě starší. Oblíbené hry v tomto věku spočívají v tom, že se za něco tahá a něco se postrkuje, naplňuje a zase vyprazdňuje a dítě má velmi rádo hračky, které vydávají zvuky. Rádi vrší věci na sebe a pak je boří a shazují. V dětské skupině se díky těmto aktivitám dostávají do prvních významných konfliktů. „Volná hra“ tak bývá častým zdrojem konfliktů. V rámci „volné hry“ pak opět funguje především nápodoba a paralelní charakter her. Děti ve svých hrách často reprodukuje chování dospělých ve vztahu k němu nebo ke skupině, jíž je dítě součástí. V takových hrách tak můžeme pozorovat, „dětský“ způsob „zpracování“ a přijímání společenských norem a hodnot v rámci jejich pobytu ve školce. „Nezávislé způsoby jednání, které děti téměř výlučně utvářejí v rámci hry, se podílí na tvorbě kulturních kódů. Tyto kódy samotou hru překračují, a stávají se tak obecným souborem způsobů chování“ (Delalande, 1995: 624).

Jako příklad uvedme několik her, které tento závěr potvrzují. Jedná se například o „krmení hraček“- děti si hrají s dětskou kuchyňkou, připravují jídlo, hračky rozesadí okolo stolečku, stejně jako jsou oni posazeni u oběda. Některé hračky dávají i do plastových židliček určených nejmenším dětem. V rámci této hry pak používají věty a gesta učitelek- chválí, napomínají, tleskají, stejně jako ony. Vozí kočárky a převlékají panenky- stejně jako učitelky na procházce, kdy jsou nejmenší děti vozeny v kočárku a také, jak již bylo řečeno, jsou přebalovány často za asistence nejstarších dívek ze třídy. Další častou hrou bylo „nošení batůžku“. Někaké dítě narazí v herním koši na batůžek. Poprosí učitelku, ať mu jej dá na záda po tom, co batůžek naplní. Když ho vidí ostatní, chtějí rovněž na záda takový batůžek. Učitelka tak hledá další a další batůžky, až je má většina dětí a ty pak chodí s batůžky panenek či jinými herními taškami a plní je a zase vyprazdňují. Pohybují se po třídě sem tam. A všichni ostatní hru napodobují. Tato hra může trvat 20-30 min. Dalo by se říci, že i v této hře je paralela s jejich životem. Do školky totiž ony samy nosí batůžek, který je vlastně jistým symbolem jejich nového statusu „jsem velký, chodím do školky, a proto nosím batůžek“. Toto přesvědčení pak významně podporováno samotnými rodiči, které jim jejich nový status definují mj. právě skrze batůžek a děti tento statut tak ve svých hrách zpracovávají.

Mezi další hry patří např. hry „na auto“: kdy si z velkých herních kostek děti sestaví auto, dopředu si dají herní volant zabudovaný v plastové krabici s tlačítky, která při stisknutí vydávají zvuk. Všichni si sedají na kostky tvořící auto, často si tam dávají také

panenky a jiné hračky, které představují děti, tj. je samotné. Po chvíli se však většinou strhne boj o místo za volantem. Děti tak napodobují jejich vlastní rodiče, jak je vozí do školky a ze školky autem.

Jak lze vidět na těchto několika příkladech hry v rámci tzv. „volné hry“ jsou hrami poněkud jiného charakteru než „komunikativní hry“, které se uplatňují v konkrétním kontextu, jako aktivity utvářející skupinovou identitu. Hry v rámci „volné hry“ jsou náhodné, velmi často konfliktní, paralelní. Dítě během nich sice významně přijímá pravidla a normy chování, a to nedirektivním, jeho vlastním způsobem, nevytváří však skupinu „my“. Naproti tomu „komunikativní hry“ kontextualního charakteru jsou uskutečňovány každý den, ve stejnou dobu, pouze v rámci připoutacích aktivit, při nichž se tak vytváří a utvrzuje skupina „my“ a vzájemné vztahy uvnitř této skupiny. „Jedinec si tak přivlastňuje svět v konverzaci s druhými, na jejímž základě je budován sociální svět. Děti tak spolu tvoří sociální svět. A tak člověk „...vytváří sebe sama ve světě“ (Berger, 1967 in Lužný 2005: 80). Společenské normy a pravidla dítě upevňuje tedy rovněž v rámci „volné hry“, kdy znovu inscenuje události a situace, které zná. I při „volné hře“ se herní aktivity opakují, ale spíše tématicky než inscenačně či kontextuálně. Veškeré chování a jednání se formuje do konzistentních vzorců v souladu s kánony výběru, které se v dané kultuře vyvíjí, aniž si to lidé uvědomují. Benedictová to nazývá integrovaným chováním (Benedictová, 1999).

Samotná dětská kultura, jak jsme se po ní ptali na začátku této případové studie, se „...tvoří a formuje okolo dětských herních aktivit...“ (Delalande, 1995: 624). Můžeme ji tak vnímat v rámci „kontextuálních her“ i „volné hry“- kde se vytváří různé nestabilní seskupení. „Henri Wallon ve svém článku „*Milieux, groupes et psychogenese*“ (1954) poukázal na niternou potřebu každého subjektu (dítěte, ale i dospělého) být konfrontován s různými druhy vztahů vznikajících z mnohočetnosti skupin. Wallon pracuje s kategorií „my“. Společnost je podle Wallona pro člověka nezbytnou a jednotlivec získává své determinace od společnosti. Společnost tak není abstraktní entitou. Jedná totiž prostřednictvím dvou entit: prostřednictvím „prostředí“ a „skupin“. „Prostředí“ je více či méně trvalý soubor okolností, kde dítě žije a „skupinu“ lze definovat jako seskupení jednotlivců, kteří mají mezi sebou vztahy, kde každý zná svou roli a své místo v rámci celku“(...) „Skupina je jakýmsi hybatelem či iniciátorem sociálních praktik. Překračuje čistě subjektivní vztahy jedné osoby k druhé“ (Wallon, 1954 cit. in Šulová, Zaouche-Gaudron et al., 2003: 155-156). Je to tedy struktura skupiny, jak ukázala i tato případová

studie, která dává jednotlivci jeho místo a funkci, a to skrze jednání zahrnující ve významné míře samotné tělo.

Vlastní přechod od matky do širší společnosti tedy probíhá na základě doma „preadaptovaných“ vzorců chování, podle nichž dítě vyhodnocuje nové situace. Díky prostředí mateřské školy, do kterého se dítě dostává, může kombinovat pluralitu vzorů a koordinovat více různých vlivů, vybírá si, kontroluje, postupuje vpřed na své cestě k autonomii. V mateřské škole tak na základě provedeného terénního výzkumu objevujeme ustálenou a opakující se strukturu a přechodovou funkci. Jejich prostřednictvím dítě přijímá společenské hodnoty a normy.

Členění jednotlivých aktivit bylo inspirováno pojmy A. van Gennepa, který studoval a popsal přechodové rituály v kontextu přírodních společenstev. V mateřské škole se však nejedná o rituály ve vlastním slova smyslu. Lze však vyzorovat jistou strukturaci času i prostoru, u které lze použít v sociologickém slova smyslu pojmy jako přechod, oddělení, či připoutání. Tyto pojmy jsou však v tomto kontextu jen pomocné kategorie strategií jednání v podstatě stejné povahy a funkce, jak bylo výše popsáno. Jejich povaha je kontextualita, opakování, neměnnost. Mezi jejich hlavní funkci patří zajištění přechodu od matky do společnosti, který se děje na základě přijímání společenských norem a identifikace s referenční skupinou. Tento proces zahrnuje celou lidskou bytost, jak mysl, emoce, tak tělo.

Snad se tedy v této práci podařilo načrtnout přechodový charakter mateřské školy i poukázat na aktivní roli samotného dítěte v tomto procesu a vyvrátit tak přesvědčení o tom, že dítě je v tomto procesu pasivní. Na samotný závěr poznamenejme, že ač má mateřská škola charakter přechodový, nelze v její kontextu hovořit o přechodu tak, jak jej chápal a popsal Van Gennep, a to hlavně z toho důvodu, že dítě zde sice přechází do „širšího světa, který zde představuje zkoumaná třída či školka obecně, ale tento proces není ve své podstatě ukončen, ale stále pokračuje. Společenské normy a pravidla musí být člověkem neustále produkovány a reprodukovány. „Společnost je ustavovaná a udržovaná jednáním jedinců. Společnost funguje jako formativní aktér pro individuální vědomí. Když proběhne internalizace, individuum vnímá různé prvky objektivovaného světa, tj. světa vně jedince, jako jevy vnitřní svému vědomí a zároveň je vnímá jako jevy vnější skutečnosti“ (Berger, 1967 in Lužný, 2005: 87). Jak bylo výše řečeno, jedinec si přivlastňuje svět v konverzaci s druhými. Proces přijímání společenských norem a hodnot tak nemůže být nikdy dokončen, neboť musí být stále trvajícím procesem po celou dobu života jednotlivce a vytváří se na základě konverzace s druhými. Tímto procesem je naplněna podstata samotné

lidské společnosti tj. její produkce a reprodukce. „Na principu tohoto procesu je ustavován základní řád, v jehož rámci jednatelce ‚dává smysl‘ svému životu a rozpoznává svou identitu“ (Berger, 1967 in Lužný, 2005: 92)

Terénní výzkum pak potvrdil některé teorie „rané skolarizace“ (Winnicott, Wallon) či teorie attechementu, především v rámci instituce „doudou“. Jelikož se však jedná o antropologický výzkum- v kontextu přechodu dítěte od matky do společnosti a učení se normám a hodnotám, psychologické teorie socializace a personalizace zde nejsouzevrubě rozvíjeny.

Příloha:

Obrazový materiál:

Ranní hry u stolečku obr. 1 a 2





Volná hra obr. 3